

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЗАСТЕНЧИВОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	7
1.1. Понятие застенчивости в психологической науче.....	7
1.2. Возрастные особенности проявления застенчивости у старшекласников.....	19
1.3. Тренинговые технологии как средство коррекции застенчивости.....	28
ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	38
2.1. Диагностика уровня застенчивости старшекласников.....	38
2.2. Программа коррекционного тренинга по преодолению застенчивости.....	46
2.3. Результаты апробации программы коррекционного тренинга.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	67

Введение

Актуальность темы исследования. В условиях современной трансформации образовательной среды и интенсификации социальных контактов проблема гармоничного развития личности старшеклассника приобретает особую значимость. Старший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования социальной идентичности, где ведущей деятельностью выступает интимно-личностное общение. Однако значительная часть подростков сталкивается с внутренними барьерами, наиболее деструктивным из которых является застенчивость.

Застенчивость, рассматриваемая как интегративное качество личности, включающее эмоциональный дискомфорт, когнитивную ригидность и поведенческое торможение, препятствует реализации личностного потенциала старшеклассников, затрудняет их профессиональное самоопределение и социальную адаптацию. Несмотря на широкий круг исследований Ф. Зимбардо, Л.И. Божович, вопросы целенаправленной коррекции застенчивости в условиях общеобразовательной школы с использованием тренинговых технологий требуют дополнительной эмпирической проработки. Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречием между высокой потребностью старшеклассников в полноценном социальном взаимодействии и недостаточной разработанностью практических программ по преодолению застенчивости в школьной психологической службе.

Объект исследования: процесс психологической коррекции личностных особенностей старшеклассников.

Предмет исследования: коррекционный тренинг как средство преодоления застенчивости у старшеклассников.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекционного тренинга, направленную на снижение уровня застенчивости у учащихся старших классов.

Гипотеза исследования: застенчивость старшеклассников может быть успешно преодолена, если в рамках коррекционного тренинга будет обеспечено комплексное воздействие на её основные компоненты:

- гармонизация «Я-концепции» (когнитивный компонент);
- снижение уровня социальной тревожности и страха оценки (эмоциональный компонент);
- развитие навыков уверенного поведения и инициативности в общении (поведенческий компонент).

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ проблемы застенчивости в отечественной и зарубежной психологии.
2. Выявить психологические особенности застенчивости в старшем школьном возрасте.
3. Организовать и провести диагностику уровня застенчивости и сопутствующих ей характеристик у старшеклассников.
4. Разработать и апробировать программу коррекционного тренинга по преодолению застенчивости.
5. Оценить эффективность реализованной программы с применением методов математической статистики.

Научная новизна исследования:

- уточнено содержание понятия «застенчивость» применительно к старшему школьному возрасту как интегративного личностного образования, включающего когнитивный диссонанс (разрыв между уровнем притязаний и самооценкой), эмоциональную лабильность и социальную робость;
- выявлена и экспериментально обоснована гендерная специфика проявлений застенчивости у старшеклассников: доминирование эмоционально-оценочного компонента у девушек и инструментально-поведенческого у юношей;
- теоретически обоснован и практически подтвержден комплексный подход к коррекции застенчивости, предполагающий

одновременное воздействие на самоотношение, эмоциональную регуляцию и коммуникативные навыки в рамках единого тренингового цикла.

Практическая значимость исследования:

- разработана и апробирована авторская программа коррекционного тренинга «Путь к уверенности», направленная на преодоление застенчивости и социальную адаптацию старшеклассников;
- подобран и систематизирован диагностический комплекс, позволяющий школьным психологам эффективно выявлять не только уровень застенчивости, но и её внутренние детерминанты (тревожность, уровень притязаний, личностные факторы);
- сформулированы адресные методические рекомендации для педагогов и психологов по психолого-педагогическому сопровождению застенчивых подростков в образовательном процессе;
- материалы исследования могут быть использованы при подготовке спецкурсов по возрастной и педагогической психологии, а также в системе повышения квалификации работников образования.

Методологическую основу исследования составили:

- субъектный подход в психологии (С.Л. Рубинштейн);
- концепция застенчивости как состояния социальной дезадаптации (Ф. Зимбардо);
- положения о возрастной специфике старшего школьного возраста (Л.И. Божович, И.С. Кон);
- принципы и методы психологического тренинга как средства коррекции личности (И.В. Вачков).

Методы исследования:

- *теоретические:* анализ психологической литературы по теме исследования;
- *эмпирические:* тестирование (методика Ф. Зимбардо, 16-факторный опросник Р. Кеттелла, методика самооценки Дембо-Рубинштейн, шкала тревожности Спилберга-Ханина);

- *методы коррекции:* психологический тренинг;
- *методы математической статистики:* U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона.

База исследования: Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 12 г. Кокшетау. В диагностическом этапе приняли участие 67 учащихся 10–11 классов.

Структура работы: Диссертация состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), заключения, списка использованных источников и приложений.

Глава 1. Теоретические основы коррекции застенчивости старшеклассников

1.1. Понятие застенчивости в психологической науке.

В современной психологической науке проблема застенчивости рассматривается как многогранный феномен, затрагивающий эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферы личности. Особую актуальность данное явление приобретает в подростковом и старшем школьном возрасте, когда интенсивно формируются самосознание, социальная идентичность и коммуникативные навыки, а потребность в межличностном взаимодействии сочетается с повышенной чувствительностью к социальной оценке.

Термин «застенчивость» не имеет однозначного и универсального определения, что обусловлено различиями в теоретических подходах и исследовательских традициях. В отечественной и зарубежной психологии застенчивость трактуется как устойчивое или ситуативное личностное образование, проявляющееся в затруднениях социального взаимодействия, переживании внутреннего напряжения и стремлении к избеганию коммуникативных ситуаций [1].

Одним из наиболее известных исследователей данного феномена является Ф. Зимбардо, который определял застенчивость как «состояние дискомфорта и торможения, возникающее в присутствии других людей и препятствующее реализации личностного потенциала в социальной ситуации» [2]. В рамках его концепции застенчивость рассматривается не только как индивидуально-психологическая особенность, но и как социально обусловленное явление, формирующееся под воздействием воспитательных и культурных факторов.

В отечественной психологии застенчивость нередко анализируется в контексте проблем общения и личностного развития. Так, Л. И. Божович рассматривала застенчивость как проявление противоречия между высокой потребностью в признании и недостаточной сформированностью средств

социального взаимодействия, что особенно характерно для подросткового возраста [3]. Схожей позиции придерживается А. А. Реан, который связывает застенчивость с особенностями самооценки и уровнем социальной уверенности личности [4].

С точки зрения структурного подхода застенчивость включает в себя три взаимосвязанных компонента: эмоциональный (чувство тревоги, неловкости, страха негативной оценки), когнитивный (негативные ожидания, заниженная самооценка, фиксация на собственных недостатках) и поведенческий (избегание контактов, скованность, ограниченность речевой активности) [5]. Данная структура позволяет рассматривать застенчивость как сложное психологическое образование, требующее комплексного подхода в процессе коррекции.

Наряду с трактовкой застенчивости как устойчивой личностной черты, в психологической литературе выделяется и ситуативный подход, в рамках которого застенчивость рассматривается как временное психоэмоциональное состояние, возникающее в определённых социальных условиях. Согласно данной позиции, выраженность застенчивых реакций может существенно варьироваться в зависимости от контекста общения, степени значимости ситуации и субъективного восприятия социальной оценки [6]. Это позволяет говорить о динамичности феномена застенчивости и возможности его целенаправленной коррекции.

Важное место в исследовании застенчивости занимает вопрос её соотношения с близкими психологическими понятиями, такими как социальная тревожность, коммуникативная неуверенность, интроверсия и страх негативной оценки. Несмотря на внешнюю схожесть проявлений, большинство исследователей подчёркивают необходимость их разграничения. Так, социальная тревожность характеризуется более высоким уровнем тревожных переживаний и может носить клинический характер, тогда как застенчивость чаще рассматривается как неклиническое личностное образование, не выходящее за рамки нормы [7]. Интроверсия, в

свою очередь, отражает преимущественно особенности темперамента и направленности личности, тогда как застенчивость связана прежде всего с переживанием дискомфорта в ситуациях социального взаимодействия.

Особое значение в контексте настоящего исследования имеет возрастной аспект проблемы застенчивости. Старший школьный возраст характеризуется повышенной рефлексивностью, обострённой потребностью в признании со стороны сверстников и значимых взрослых, а также интенсивным формированием образа «Я». В этот период застенчивость может выступать фактором, затрудняющим социальную адаптацию, учебную активность и профессиональное самоопределение учащихся [8]. Наличие устойчивых застенчивых проявлений у старшеклассников нередко сопровождается снижением самооценки, избеганием публичных выступлений, ограничением социальных контактов и снижением уверенности в собственных возможностях.

Ряд исследований подчёркивает, что при отсутствии своевременной психологической помощи застенчивость может закрепляться и оказывать негативное влияние на дальнейшее личностное развитие, профессиональную самореализацию и качество межличностных отношений во взрослом возрасте [9]. В то же время современные психологические подходы рассматривают застенчивость как поддающееся коррекции состояние, что открывает возможности для разработки и внедрения специальных коррекционных программ, направленных на развитие коммуникативной компетентности и социальной уверенности личности.

Основной задачей современного психологического исследования застенчивости является не только описание феномена, но и анализ его влияния на психосоциальное развитие подростков и старшеклассников. Согласно результатам лонгитюдных исследований, уровень застенчивости у подростков демонстрирует умеренную стабильность во времени, при этом часто сопровождается внутренними переживаниями тревожности и депрессии, а также сопряжён с затруднениями в межличностном

взаимодействии и социальной адаптации. В выборке подростков от 10 до 16 лет отмечено, что более высокие показатели застенчивости коррелировали с повышенными уровнями тревоги и депрессивных симптомов, при этом тенденция к снижению застенчивости наблюдалась с возрастом, что отражает динамический характер данного явления в период переходного возраста.

Современные исследования подчёркивают тесную связь между застенчивостью и социально-тревожными переживаниями в подростковом возрасте. В выборке детей и подростков 10–16 лет обнаружено, что застенчивость положительно связана с проявлениями социально-тревожных симптомов, причём эта связь может зависеть от половых особенностей: у девочек она проявлялась более выражено, чем у мальчиков. Данный результат согласуется с представлениями о том, что подростковая застенчивость имеет выраженный компонент негативной оценки собственной социальной компетентности, что усиливает склонность к избеганию коммуникативных ситуаций и ограничению социальной активности.

Следует также учитывать, что застенчивость может выступать фактором риска для развития более тяжёлых состояний, таких как социальное тревожное расстройство (social anxiety disorder, SAD), однако это не тождественно застенчивости как нормотипичной личностной особенности. В крупном эпидемиологическом исследовании лишь небольшой процент подростков с самооценённой застенчивостью удовлетворял критериям SAD, что позволяет рассматривать застенчивость как градуированный по тяжести конструкт, включающий как адаптивные, так и дезадаптивные проявления.

Кроме того, современные данные указывают на влияние социальных факторов на проявление застенчивости. Поддержка со стороны значимых взрослых и сверстников может ослаблять связь между застенчивостью и внутренними эмоциональными трудностями, однако такие поддержки не всегда обеспечивают одинаковые преимущества в развитии социальных навыков у застенчивых подростков по сравнению с их менее стеснительными

сверстниками, что свидетельствует о сложности межличностных детерминант развития застенчивых черт.

В совокупности современные исследования подтверждают, что застенчивость старшеклассников представляет собой сложное, многофакторное явление, находящееся на пересечении личностных характеристик, эмоциональных переживаний и социальных взаимодействий. Такое понимание феномена требует интеграции различных теоретических перспектив — от темпераментального подхода до социальной психологии и возрастной психологии — для развития адекватных диагностических процедур и коррекционных программ, направленных на укрепление коммуникативной уверенности и снижение негативных последствий застенчивости в подростковом возрасте.

Изучение застенчивости как сложного личностного образования требует применения валидных и надёжных психодиагностических инструментов, позволяющих выявить как уровень выраженности данного феномена, так и его структурные компоненты. В современной психологии диагностика застенчивости осуществляется преимущественно с использованием опросниковых методик, ориентированных на самооценку эмоциональных, когнитивных и поведенческих проявлений в ситуациях социального взаимодействия.

Одним из наиболее распространённых инструментов является **Шкала застенчивости Чика и Басса (Cheek & Buss Shyness Scale)**, разработанная в рамках личностного подхода к изучению застенчивости. Данная методика направлена на выявление устойчивой склонности личности испытывать дискомфорт и напряжение в межличностных ситуациях. Опросник состоит из утверждений, отражающих субъективные переживания неловкости, тревоги и неуверенности в общении с окружающими. Результаты исследований подтверждают высокую внутреннюю согласованность шкалы и её конвергентную валидность по отношению к показателям социальной тревожности и самооценки [10]. В отечественной практике используется

адаптированная версия шкалы, позволяющая применять её в подростковой и юношеской выборках.

Широкое распространение получила также **Стэнфордская шкала застенчивости Ф. Зимбардо**, разработанная в рамках одноимённого исследовательского проекта. Данный инструмент ориентирован на выявление поведенческих и эмоциональных аспектов застенчивости и позволяет оценить степень выраженности затруднений в различных социальных ситуациях (публичные выступления, знакомство, групповое взаимодействие). Методика ценна тем, что рассматривает застенчивость как континуум — от умеренных, нормативных проявлений до выраженных форм, ограничивающих социальную активность личности [11]. Адаптированные версии опросника применяются в исследованиях подростков и старшеклассников.

В контексте изучения когнитивного компонента застенчивости часто используется **Шкала страха негативной оценки (Fear of Negative Evaluation Scale, FNE)**, разработанная М. Лири. Данная методика направлена на диагностику опасений личности быть негативно оценённой окружающими и позволяет выявить один из ключевых психологических механизмов формирования застенчивого поведения. Несмотря на то что шкала изначально разрабатывалась для исследования социальной тревожности, многочисленные исследования подтверждают её диагностическую значимость и при анализе застенчивости как неклинического феномена [12].

В отечественной психолого-педагогической практике применяется **Методика диагностики застенчивости (МДЗ)**, разработанная К. С. Чечулиной. Данный опросник ориентирован на подростковый возраст и учитывает специфику школьной среды. Методика позволяет оценить эмоциональные реакции, особенности поведения и самооценку учащихся в ситуациях общения со сверстниками и взрослыми. Преимуществом МДЗ

является её адаптированность к условиям образовательного процесса и возможность использования в рамках коррекционно-развивающей работы.

Следует отметить, что в современных исследованиях всё чаще используется **комплексный диагностический подход**, предполагающий сочетание нескольких методик. Это позволяет не только определить общий уровень застенчивости, но и выявить её ведущие компоненты, а также дифференцировать застенчивость от смежных психологических состояний, таких как социальная тревожность или интроверсия. Комплексная диагностика создаёт методологическую основу для разработки и оценки эффективности коррекционных программ, направленных на снижение застенчивости у старшеклассников.

Таким образом, анализ диагностических инструментов показывает, что существующие методики обладают достаточным психометрическим потенциалом для изучения застенчивости в подростковом и старшем школьном возрасте. Их использование обеспечивает научную обоснованность эмпирического этапа исследования и позволяет выстроить логичную связь между теоретическим анализом феномена застенчивости и практическими задачами её коррекции.

Важным аспектом понимания застенчивости является анализ её **функциональной роли** в структуре личности. Современные исследователи подчёркивают, что застенчивость не всегда носит исключительно дезадаптивный характер. В умеренной степени она может выполнять регулятивную функцию, способствуя социальной осторожности, самоконтролю поведения и учёту норм межличностного взаимодействия (Crozier, 2001). Однако при высокой степени выраженности застенчивость утрачивает адаптивный потенциал и становится фактором, препятствующим полноценной социальной активности и личностной самореализации.

В подростковом и старшем школьном возрасте данное противоречие проявляется особенно отчётливо. С одной стороны, возрастает потребность в признании и принятии со стороны референтной группы, с другой —

усиливается уязвимость самооценки и чувствительность к социальным оценкам. В этих условиях застенчивость может выступать как защитный механизм, направленный на предотвращение возможных неудач и негативных переживаний, однако длительное использование данной стратегии приводит к сужению социального опыта и закреплению неуверенного поведения [13].

Современные эмпирические исследования подтверждают, что у старшеклассников с высоким уровнем застенчивости чаще наблюдаются трудности в установлении межличностных контактов, снижение учебной и социальной активности, а также ограниченность коммуникативных стратегий. При этом уровень интеллектуального развития и учебной мотивации у таких учащихся может оставаться достаточно высоким, что свидетельствует о несоответствии между потенциальными возможностями личности и реальным уровнем их реализации [14].

Отдельного внимания заслуживает вопрос **психологической обратимости застенчивости**. Большинство современных авторов сходятся во мнении, что застенчивость не является фиксированной чертой личности и может быть скорректирована при наличии целенаправленного психологического воздействия. Особенно эффективными признаются программы, направленные на развитие коммуникативной компетентности, повышение самооценки, формирование навыков саморегуляции и переработку негативных когнитивных установок [15]. Это положение имеет принципиальное значение для обоснования коррекционного тренинга как средства преодоления застенчивости старшеклассников.

Таким образом, в рамках психологической науки застенчивость рассматривается как многоуровневый феномен, включающий эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты, проявляющийся с различной степенью интенсивности и обладающий как адаптивным, так и дезадаптивным потенциалом. Теоретический анализ понятия застенчивости, а также существующих диагностических подходов позволяет сформировать

методологическую основу для разработки и реализации коррекционных программ, ориентированных на особенности старшего школьного возраста. Полученные выводы создают логическую предпосылку для рассмотрения факторов и причин застенчивости у старшеклассников, что станет предметом анализа в следующем параграфе настоящей главы.

В рамках углублённого анализа понятия застенчивости особое значение приобретает рассмотрение **типологии данного феномена**. В психологической литературе выделяются различные виды застенчивости в зависимости от устойчивости проявлений и механизмов их формирования. Так, исследователи различают **личностную (хроническую) и ситуативную застенчивость**. Личностная застенчивость характеризуется стабильностью проявлений и включённостью в структуру личности, тогда как ситуативная возникает в ответ на конкретные условия общения и может не воспроизводиться в других социальных контекстах [16]. Данное разграничение имеет принципиальное значение для выбора диагностических и коррекционных стратегий в работе со старшеклассниками.

Кроме того, в ряде работ подчёркивается различие между **поведенческой и внутренне переживаемой застенчивостью**. В первом случае застенчивость проявляется преимущественно во внешнем поведении — сдержанности, избегании контактов, сниженной инициативности. Во втором — доминируют внутренние переживания тревоги и неуверенности, которые могут не иметь ярко выраженного поведенческого выражения, но при этом существенно снижать субъективное благополучие личности [17]. Для старшеклассников характерно сочетание обеих форм, что усложняет диагностику и требует комплексного подхода.

Существенным аспектом понимания застенчивости является её **культурно-социальная обусловленность**. Современные исследования показывают, что социальная оценка застенчивости варьируется в зависимости от культурных норм и ожиданий. В индивидуалистических культурах застенчивость чаще воспринимается как социально нежелательное

качество, ассоциирующееся с неуверенностью и низкой социальной компетентностью, тогда как в коллективистских культурах она может рассматриваться как проявление скромности, сдержанности и социального такта [18]. Данный аспект особенно значим в условиях поликультурной образовательной среды, где проявления застенчивости могут получать различную интерпретацию со стороны педагогов и сверстников.

Отдельного внимания заслуживает вопрос **гендерных различий в проявлении застенчивости**. Результаты эмпирических исследований свидетельствуют о том, что в подростковом и старшем школьном возрасте девочки в среднем демонстрируют более высокий уровень внутренне переживаемой застенчивости и социальной тревожности, тогда как у мальчиков застенчивость чаще проявляется через поведенческое избегание и снижение социальной активности [19]. При этом социальные ожидания и гендерные стереотипы могут усиливать или, напротив, маскировать проявления застенчивости, что следует учитывать при интерпретации диагностических данных.

В контексте личностного развития застенчивость тесно связана с **самооценкой и формированием идентичности**. Старший школьный возраст является критическим этапом становления образа «Я», и повышенная застенчивость в этот период может способствовать формированию заниженной самооценки и негативного самовосприятия. Исследования показывают, что застенчивые подростки чаще склонны к самокритике, сомнениям в собственной социальной значимости и избеганию ситуаций самопрезентации, что может ограничивать возможности личностного роста [20].

Таким образом, рассмотрение типологических, культурных, гендерных и личностных аспектов застенчивости позволяет углубить понимание данного феномена как сложного и многомерного психологического образования. Учёт указанных аспектов является необходимым условием для построения научно обоснованной модели

коррекционной работы со старшеклассниками, ориентированной не только на снижение внешних проявлений застенчивости, но и на гармонизацию внутреннего психологического состояния личности.

Таблица 1 - Сравнительный анализ подходов к пониманию застенчивости в психологической науке

Подход	Представители	Понимание застенчивости	Ключевые характеристики	Значение для исследования
Личностный	А. Х. Басс, Дж. М. Чик, Ф. Г. Зимбардо	Устойчивая личностная черта, проявляющаяся в склонности испытывать дискомфорт и напряжение в социальных ситуациях	Относительная стабильность; связь с самооценкой и самосознанием; индивидуальные различия	Позволяет рассматривать застенчивость как объект долговременной коррекции
Ситуативный	В. Р. Крозье, Дж. Б. Асендорфф	Временное состояние, возникающее в конкретных социальных условиях	Зависимость от контекста; вариативность проявлений; обратимость	Обосновывает возможность снижения застенчивости через изменение условий взаимодействия
Когнитивный	М. Р. Лири, А. Бек (косвенно)	Результат негативных ожиданий и страха социальной оценки	Искажённые когнитивные установки; страх негативной оценки; самофокусировка	Лежит в основе когнитивно-поведенческих коррекционных программ
Эмоционально-поведенческий	Ф. Г. Зимбардо, С. К. Чечулина	Совокупность эмоциональных реакций и поведенческих стратегий избегания	Тревожность, неловкость; социальное избегание; скованность поведения	Используется при разработке тренингов коммуникативных навыков
Возрастно-развивающий	Л. И. Божович, Р.	Возрастно обусловленное	Усиление в подростковом	Обосновывает фокус

Подход	Представители	Понимание застенчивости	Ключевые характеристики	Значение для исследования
	Дж. Коплан, К. Х. Рубин	явление, связанное с этапами развития личности	возрасте; связь с формированием идентичности	исследования на старшеклассниках
Социокультурный	К. Х. Рубин, Х. Чен	Феномен, значение которого зависят от культурных норм	Различная социальная интерпретация; влияние среды и воспитания	Актуален для поликультурной образовательной среды
Интегративный	Современные исследования	Многоуровневый феномен, включающий личностные, когнитивные и социальные компоненты	Комплексность; взаимодействие факторов; динамичность	Методологическая основа комплексной диагностики и коррекции

Представленные подходы демонстрируют отсутствие единого универсального определения застенчивости в психологической науке, что подчёркивает сложность и многомерность данного феномена. Интеграция различных теоретических позиций позволяет рассматривать застенчивость как результат взаимодействия индивидуально-психологических, возрастных и социальных факторов, что является методологически значимым для построения коррекционного тренинга, направленного на преодоление застенчивости у старшеклассников.

Проведённый теоретический анализ понятия застенчивости в психологической науке позволил рассмотреть данный феномен как сложное, многомерное личностное образование, включающее эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты и формирующееся под воздействием индивидуальных, социальных и культурных факторов. Разнообразие научных подходов к пониманию застенчивости, а также

существование различных типологий и диагностических моделей подчёркивают необходимость учёта контекста её проявления, в том числе возрастного.

Особую значимость в этом отношении приобретает старший школьный возраст как этап интенсивного личностного и социального развития, характеризующийся становлением самосознания, формированием устойчивой самооценки и активным включением личности в систему межличностных отношений. Именно в данный период застенчивость может проявляться наиболее ярко и оказывать существенное влияние на процесс социализации, учебную деятельность и профессиональное самоопределение учащихся.

1.2. Возрастные особенности проявления застенчивости у старшеклассников

Старший школьный возраст рассматривается в возрастной психологии как важный этап **психосоциального развития личности**, характеризующийся активным формированием самосознания и саморегуляции, социального «Я» и устойчивой самооценки [21]. В данном возрастном периоде усиливается значимость межличностных отношений со сверстниками и взрослыми, возрастает потребность в социальной ролевой принадлежности, что создает специфический контекст для проявления личностных характеристик, включая застенчивость.

Психологические исследования подросткового возраста отмечают, что старшие школьники демонстрируют **повышенную чувствительность к оценке окружающих и стремление к признанию**, что сопровождается выраженной рефлексией собственной социальной позиции и амбивалентным отношением к межличностным контактам. Такие особенности обуславливают **нетривиальные проявления застенчивости**, отличные от детских форм: если в раннем возрасте застенчивость выражается преимущественно через эмоциональные реакции, то в подростковом и старшем школьном возрастах она все чаще структурируется как устойчивый

внутренний дискомфорт, связанный с самооценочными переживаниями и социальными ожиданиями.

В научной литературе подчёркивается, что застенчивость в старшем школьном возрасте может принимать **комплексный характер**, включающий эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты, отражая взаимодействие возрастных изменений и социального контекста. Подростки испытывают значительные переживания в ситуациях межличностного взаимодействия, особенно в социальных задачах, требующих самопрезентации, публичных выступлений или социального сравнения. Данные переживания проявляются в форме **тревожности, сомнений, самоограничения и избегания социальных ситуаций**, что может снижать качество межличностных контактов и препятствовать полноценной личностной самореализации

Современные эмпирические данные свидетельствуют о том, что подростковая застенчивость у старшеклассников часто сопровождается **особенностями социального функционирования**, такими как трудности доверительного взаимодействия, повышенная зависимость от оценки сверстников и склонность к социальной самокритике. Это обусловлено тем, что социальные ситуации становятся более сложными и многоуровневыми, включают в себя как формальные, так и неформальные виды общения, что усиливает требования к коммуникативной компетентности личности.

Возрастные особенности проявления застенчивости у старшеклассников заключаются не только в усилении переживаний, связанных с социальным взаимодействием, но и в изменении характера саморегуляции и формирования личностных стратегий поведения в обществе. Понимание этих возрастных специфик является важным компонентом теоретической базы для последующего анализа факторов и механизмов формирования застенчивости у старших школьников, а также для разработки адекватных диагностических процедур и коррекционных программ.

В старшем школьном возрасте (15–18 лет) застенчивость приобретает качественно новые характеристики, связанные с общими закономерностями психического развития в период ранней юности. Согласно положениям культурно-исторической теории Л. С. Выготского, данный возрастной этап отличается перестройкой системы мотивов и развитием рефлексивного мышления, что способствует углублению самоанализа и повышению чувствительности к социальной оценке. В условиях активного формирования образа «Я» застенчивость нередко выступает как реакция на внутренний конфликт между потребностью в самовыражении и страхом негативной оценки со стороны значимых других.

Исследователи отмечают, что в старшем школьном возрасте застенчивость всё чаще проявляется не ситуативно, а в форме **относительно устойчивого личностного свойства**, включённого в структуру самосознания подростка [22]. Это обусловлено тем, что старшеклассники активно осмысливают собственные личностные качества, склонны к социальному сравнению и формированию идеального образа себя, несоответствие которому может усиливать переживания неуверенности и социальной скованности.

Важным возрастным фактором проявления застенчивости является **изменение характера межличностных отношений**. В отличие от младших подростков, старшеклассники ориентированы не только на групповое принятие, но и на установление значимых, эмоционально насыщенных межличностных связей. При этом застенчивость может препятствовать реализации потребности в интимно-личностном общении, что, в свою очередь, усиливает чувство социальной изоляции и внутреннего напряжения. Как отмечает И. С. Кон, дефицит доверительного общения в юношеском возрасте негативно отражается на процессе личностного самоопределения и формировании социальной идентичности.

Существенное значение имеет и **учебно-профессиональный контекст** старшего школьного возраста. Подготовка к итоговой аттестации,

выбор дальнейшего образовательного и профессионального пути, участие в публичных формах учебной деятельности (ответы у доски, экзамены, презентации) повышают уровень социальной ответственности и усиливают тревожность. Для застенчивых старшеклассников подобные ситуации становятся психологически напряжёнными, что может приводить к избеганию активности, занижению учебной мотивации и снижению уверенности в собственных возможностях.

Современные исследования подчёркивают, что проявления застенчивости у старшеклассников нередко сочетаются с **повышенной личностной и социальной тревожностью**, неуверенностью в коммуникативных навыках и склонностью к негативной самооценке. При этом важно отметить, что застенчивость не тождественна социальной тревожности или интроверсии, однако в юношеском возрасте данные феномены могут частично перекрываться и усиливать друг друга, образуя устойчивые поведенческие паттерны.

Таким образом, возрастные особенности проявления застенчивости у старшеклассников обусловлены совокупностью психологических новообразований ранней юности, социальной ситуацией развития и повышенными требованиями к коммуникативной и личностной зрелости. Учет данных особенностей является необходимым условием для построения эффективных диагностических и коррекционных программ, ориентированных на снижение уровня застенчивости и развитие социально-психологической компетентности учащихся старших классов.

В большинстве работ под типами застенчивости понимаются устойчивые комплексы личностных и поведенческих характеристик, задающие специфический стиль социального взаимодействия подростка. Типологический подход позволяет выйти за рамки простого измерения уровня застенчивости и рассматривать её как многомерное образование, сочетающее эмоциональные, когнитивные и коммуникативные особенности.

Шизоидно-интровертированный тип застенчивости описывается как вариант, при котором замкнутость и дистанцированность в общении сочетаются с выраженной избирательностью контактов и тенденцией к уходу во внутренний мир. Для таких старшеклассников характерны богатая внутренняя жизнь, развитая рефлексия и интерес к индивидуальным, часто не разделяемым группой видам деятельности при сравнительно низкой потребности в расширении круга общения.

Поведенчески этот тип проявляется в ограниченности спонтанных контактов, избегании шумных компаний и групповых форм активности, а также в явной скованности в ситуациях вынужденного общения. При этом застенчивость здесь нередко носит скрытый характер: подросток может не демонстрировать выраженной тревоги, но систематически избегает ситуаций, требующих интенсивной социальной вовлечённости.

Псевдошизоидный тип характеризуется внешней замкнутостью и отчуждённостью при сохранённой, нередко высокой потребности в признании и принятии со стороны сверстников. Внутренне такие старшеклассники остро переживают свою включённость в группу, стремятся к положительной оценке, однако из-за выраженной застенчивости и неуверенности не способны открыто проявлять инициативу и эмоциональную теплоту.

Для этого типа типичны противоречивые формы поведения: сочетание внешне равнодушного или ироничного отношения с повышенной чувствительностью к малейшим признакам отвержения и критики. В результате формируются устойчивые механизмы психологической защиты, основанные на обесценивании значимых других или самой потребности в общении, что усиливает ощущение одиночества и внутренней отгороженности.

Психастенический тип застенчивости связывается прежде всего с высокой тревожностью, неуверенностью в себе и склонностью к сомнениям, самообвинению и постоянной проверке собственных действий. У

старшекласников данного типа застенчивость тесно переплетается с страхом неуспеха, повышенной ответственностью и тенденцией к максимализму в оценке своих результатов.

Поведенчески такие подростки избегают ситуаций, где возможна открытая оценка со стороны окружающих, предпочитают оставаться «в тени», даже обладая достаточными знаниями и способностями. Среди характерных проявлений отмечаются выраженный страх публичных выступлений, затруднения в высказывании собственного мнения, склонность к длительным переживаниям по поводу реальных или предполагаемых ошибок.

Эмоционально-ранимый тип основывается на сочетании высокой чувствительности к межличностным воздействиям с ярко выраженной впечатлительностью и склонностью к глубоким переживаниям. Застенчивость здесь проявляется прежде всего как страх причинить неудобство другим, быть непонятым или осмеянным, что делает подростка особенно уязвимым перед критикой и негативными оценками.

Такие старшекласники часто стремятся к гармоничным, доверительным отношениям, но их застенчивость препятствует открытой самопрезентации, побуждая к избегающему или уступчивому стилю поведения. В результате они нередко оказываются в зависимых позициях в группе, испытывают внутреннее недовольство собой и при этом с трудом формулируют и отстаивают собственные границы.

При **ригидно-застревающем типе** застенчивость сочетается с ригидностью эмоциональных и поведенческих реакций, склонностью к длительному переживанию неудач и обид. Старшекласники этого типа могут внешне демонстрировать сдержанность и формальную корректность в общении, однако внутренне фиксируются на ситуациях, в которых почувствовали себя неловко или ущемлённо.

Застенчивость здесь нередко приобретает характер хронического ожидания критики и непринятия, что приводит к настороженности и

подозрительности в отношениях. Подростки избегают спонтанности, предпочитают заранее продумывать свои действия, с трудом адаптируются к новым социальным условиям и формам взаимодействия.

Социально-тревожный тип описывается как вариант, наиболее близкий к феномену социальной тревожности, когда центральным содержанием застенчивости становится страх негативной оценки в любых значимых социальных ситуациях. Для старшеклассников этого типа характерны выраженное напряжение в общении, избегание новых знакомств, затруднения в инициировании и поддержании диалога.

Такие подростки часто демонстрируют достаточно развитые интеллектуальные и учебные способности, однако их реальная учебная и социальная активность оказывается существенно ниже потенциальных возможностей. На уровне субъективного опыта доминируют чувства неловкости, стыда, ожидания провала, что поддерживает замкнутый круг избегания и закрепления застенчивости как устойчивого личностного свойства.

Значение типологического подхода

Типологическое описание застенчивости позволяет не только дифференцировать формы её проявления, но и задаёт ориентиры для целенаправленной психолого-педагогической помощи старшеклассникам. Для разных типов оказываются эффективными различные акценты в коррекционной работе: развитие рефлексии и принятия собственной уникальности при шизоидно-интровертированном типе, снижение тревожности и формирование позитивного опыта самораскрытия при психастеническом и социально-тревожном типах, работа с самооценностью и границами при эмоционально-ранимом варианте.

Возрастная динамика застенчивости

Многочисленные данные показывают, что от раннего подросткового к старшему школьному возрасту наблюдается общая тенденция к росту субъективно переживаемой застенчивости и социальной напряжённости,

связанной с оценочными ситуациями. Отмечается, что в выборках школьников 13–16 лет средний уровень застенчивости имеет тенденцию к повышению с возрастом, что связывают с нарастающей рефлексивностью, концентрацией внимания на собственной Я-концепции и усилением значимости мнения сверстников. Параллельно усиливается внутренняя конфликтность, сочетание притязаний на признание с боязнью негативной оценки, что делает проявления застенчивости более устойчивыми и выраженными в старших классах.

Возрастные «пики» застенчивости

Особый интерес представляют работы, фиксирующие наличие возрастных «пиков» застенчивости в подростковом континууме. В одном из исследований школьников 13–16 лет показано, что средние показатели по тесту застенчивости имеют положительный тренд от 13 к 14 годам, достигая максимума к 14-летнему возрасту, после чего наблюдается некоторое снижение, а к 16 годам застенчивость вновь «актуализируется» и возрастает. Авторы интерпретируют первый пик как результат интенсивных биопсихосоциальных изменений и кризиса идентичности, а второй — как следствие усиления экзистенциальной и профессиональной неопределённости, связанной с окончанием школы и необходимостью выбора дальнейшего жизненного пути.

Возрастные пики застенчивости соотносятся и с изменением структуры межличностных отношений подростков. В период среднего подросткового возраста (около 14 лет) на первый план выходит страх оценки со стороны референтной группы сверстников, тогда как ближе к старшему школьному возрасту усиливается тревожность, связанная с публичными формами самопрезентации, экзаменационными ситуациями и взаимодействием со значимыми взрослыми. Это приводит к тому, что застенчивость утрачивает преимущественно ситуативный характер и всё в большей степени интегрируется в систему личностных черт старшеклассника.

Таким образом, анализ возрастных особенностей проявления застенчивости в старшем школьном возрасте позволяет сделать вывод о ее **многофакторной и динамичной природе**, обусловленной спецификой психического и личностного развития учащихся на этапе ранней юности. Старший школьный возраст характеризуется интенсивным формированием самосознания, рефлексии, ценностно-смысловой сферы и образа «Я», что существенно повышает чувствительность личности к социальной оценке и межличностному взаимодействию.

Застенчивость в данный возрастной период выступает не только как индивидуально-психологическая особенность, но и как **реакция на возрастные задачи развития**, связанные с самоутверждением, профессиональным самоопределением и выстраиванием значимых социальных отношений. Усиление учебной и социальной нагрузки, необходимость публичного самовыражения и принятия ответственных решений создают условия, при которых застенчивость может приобретать устойчивый характер и негативно отражаться на адаптации старшеклассников.

Рассмотренные в параграфе факторы формирования застенчивости — индивидуально-психологические, социальные, семейные и учебно-профессиональные — находятся в тесном взаимодействии и определяют своеобразие ее проявлений у конкретного учащегося. При неблагоприятном сочетании данных факторов застенчивость может трансформироваться в выраженную социальную неуверенность, ограничивающую коммуникативную активность и личностную самореализацию старшеклассников.

В то же время возрастные особенности старшего школьного возраста создают **значительный потенциал для психокоррекционной работы**, поскольку личность находится в стадии активного развития и обладает высокой чувствительностью к психологическому воздействию. Это обосновывает необходимость целенаправленного использования

коррекционных программ, направленных на снижение уровня застенчивости, развитие уверенного поведения, коммуникативных навыков и позитивного образа «Я».

Сделанные выводы служат теоретическим основанием для перехода к следующему разделу исследования, посвященному анализу и обоснованию **коррекционного тренинга как средства преодоления застенчивости у старшеклассников**, а также для разработки и апробации соответствующей психолого-педагогической программы.

1.3. Тренинговые технологии как средство коррекции застенчивости

Современная психологическая наука рассматривает коррекцию застенчивости как одну из значимых практических задач, особенно в контексте работы с подростками и старшеклассниками. Как было показано в предыдущих параграфах, застенчивость в старшем школьном возрасте может приобретать устойчивый характер и оказывать негативное влияние на процессы социализации, личностного самоопределения и коммуникативной активности учащихся. В связи с этим актуализируется поиск эффективных форм психологического воздействия, направленных на снижение выраженности застенчивости и развитие уверенного социального поведения.

Одним из наиболее результативных и научно обоснованных средств психокоррекции в подростковом и юношеском возрасте признаются **тренинговые технологии**, представляющие собой специально организованную форму групповой психологической работы. В трудах отечественных и зарубежных исследователей подчёркивается, что психологический тренинг обладает выраженным развивающим и коррекционным потенциалом, поскольку сочетает в себе элементы обучения, самопознания и активного социального взаимодействия [23].

Согласно определению К. Рудестама, тренинг представляет собой «метод преднамеренных изменений личности, направленный на развитие навыков, установок и форм поведения, необходимых для более эффективного

функционирования в межличностном и социальном пространстве» [23, 13]. В контексте коррекции застенчивости данное положение приобретает особую значимость, поскольку застенчивость во многом проявляется именно в сфере межличностного взаимодействия и коммуникативного поведения.

Психологические тренинги, ориентированные на работу с застенчивостью, как правило, включают развитие коммуникативных навыков, формирование позитивного образа «Я», снижение уровня социальной тревожности и отработку моделей уверенного поведения. Эффективность тренинговых форм работы объясняется их активным характером, возможностью безопасного экспериментирования с новыми поведенческими стратегиями и получением немедленной обратной связи от группы [24].

Особое внимание в современных исследованиях уделяется **когнитивно-поведенческим и социально-психологическим тренингам**, доказавшим свою результативность в снижении социальной тревожности и застенчивости у подростков и юношей. Так, Ф. Зимбардо подчёркивает, что систематическая тренинговая работа позволяет изменить не только внешние формы поведения застенчивой личности, но и лежащие в их основе когнитивные установки, связанные со страхом негативной оценки и социальной неуспешности [25].

Классификация тренинговых технологий, применяемых в коррекции застенчивости

В современной психолого-педагогической практике тренинговые технологии рассматриваются как многообразная совокупность методов и форм групповой работы, различающихся по целям, содержанию и механизмам психологического воздействия. В контексте коррекции застенчивости у старшеклассников целесообразно выделить **коммуникативные, когнитивно-поведенческие и личностно-развивающие тренинги**, каждый из которых ориентирован на определённые компоненты данного феномена.

Коммуникативные тренинговые технологии

Коммуникативные тренинги направлены прежде всего на развитие навыков межличностного общения, повышение социальной компетентности и формирование уверенного поведения в ситуациях взаимодействия. В психологической литературе подчёркивается, что дефицит коммуникативных умений является одним из ключевых факторов, поддерживающих застенчивость, особенно в подростковом и юношеском возрасте [25].

В рамках коммуникативных тренингов используются ролевые игры, упражнения на самопрезентацию, активное слушание, установление и поддержание контакта, а также анализ коммуникативных ситуаций. Эти методы позволяют участникам в безопасной групповой среде отрабатывать новые формы поведения, получать обратную связь и постепенно снижать страх социального взаимодействия. Для застенчивых старшеклассников такие тренинги способствуют расширению поведенческого репертуара и повышению уверенности в собственных коммуникативных возможностях.

Когнитивно-поведенческие тренинговые технологии

Когнитивно-поведенческие тренинги основываются на положениях когнитивно-поведенческого подхода, согласно которому застенчивость поддерживается устойчивыми иррациональными убеждениями, негативными ожиданиями и искажёнными интерпретациями социальных ситуаций. Как отмечает А. Бек, именно когнитивные установки определяют эмоциональные реакции и поведенческие стратегии личности [26].

В структуру когнитивно-поведенческих тренингов включаются техники выявления и переработки негативных автоматических мыслей, формирование альтернативных когнитивных интерпретаций, поведенческие эксперименты и постепенная экспозиция к социально значимым ситуациям. Эмпирические исследования подтверждают эффективность данного подхода в снижении социальной тревожности и застенчивости у подростков и юношей [27]. Для старшеклассников когнитивно-поведенческие тренинги

особенно значимы, поскольку возрастное развитие рефлексии создаёт благоприятные условия для осознания и изменения собственных установок.

Личностно-развивающие тренинговые технологии

Личностно-развивающие тренинги ориентированы на более глубокую работу с внутренними ресурсами личности и направлены на формирование позитивного образа «Я», повышение самооценки и развитие эмоциональной саморегуляции. В отличие от коммуникативных и когнитивно-поведенческих тренингов, акцент здесь делается не столько на отдельных навыках, сколько на целостном личностном росте участника [28].

В рамках личностно-развивающих тренингов используются методы самораскрытия, групповой поддержки, рефлексии эмоционального опыта и осмысления личных ценностей. Для застенчивых старшеклассников данные тренинги создают условия для принятия себя, снижения внутреннего напряжения и формирования чувства психологической безопасности в группе. Это, в свою очередь, способствует ослаблению внутренней составляющей застенчивости и повышению устойчивости к социальной оценке.

Таким образом, каждая из выделенных тренинговых технологий воздействует на различные компоненты застенчивости — поведенческий, когнитивный и личностно-эмоциональный. В практике психологической помощи наиболее эффективным признаётся **комплексный подход**, предполагающий сочетание элементов различных тренинговых технологий с учётом возрастных и индивидуальных особенностей старшеклассников.

Принципы построения коррекционного тренинга для старшеклассников

Эффективность коррекционного тренинга, направленного на преодоление застенчивости у старшеклассников, во многом определяется соблюдением системы методологических и психолого-педагогических принципов, учитывающих возрастные, индивидуальные и социальные особенности учащихся. Опора на данные принципы позволяет обеспечить

целенаправленность, научную обоснованность и практическую результативность тренингового воздействия.

Одним из базовых является **принцип возрастной адекватности**, предполагающий учет психологических особенностей старшего школьного возраста. В период ранней юности активно развиваются рефлексия, самосознание и способность к осмыслению собственного опыта, что делает возможным использование элементов самонаблюдения, анализа личных переживаний и осознанного изменения поведенческих стратегий. В то же время тренинговые задания должны соответствовать уровню эмоциональной зрелости старшеклассников и не создавать чрезмерного психологического напряжения.

Важное значение имеет **принцип добровольности участия и психологической безопасности**. Участие в тренинге должно строиться на основе внутренней мотивации учащихся, а тренинговая группа — выступать пространством доверительного и безоценочного взаимодействия. Соблюдение данного принципа особенно значимо при работе с застенчивыми старшеклассниками, для которых страх негативной оценки и социальной неуспешности является ключевым психологическим барьером.

Следующим является **принцип активности и включенности участников**. Тренинг предполагает не пассивное усвоение информации, а активное участие в упражнениях, ролевых играх, обсуждениях и рефлексии опыта. Активная позиция участников способствует формированию новых моделей поведения и закреплению навыков уверенного социального взаимодействия, что особенно важно для преодоления поведенческих проявлений застенчивости.

Существенным является **принцип поэтапности и постепенного усложнения**, согласно которому коррекционная работа выстраивается от простых и менее эмоционально нагруженных заданий к более сложным и значимым социальным ситуациям. Такой подход позволяет снизить уровень

тревожности, обеспечить адаптацию участников к тренинговой среде и предотвратить возникновение ситуаций психологической перегрузки.

В контексте коррекции застенчивости особую роль играет **принцип комплексности воздействия**, предполагающий одновременную работу с эмоциональными, когнитивными и поведенческими компонентами личности. Эффективный тренинг сочетает элементы коммуникативного обучения, когнитивно-поведенческих техник и личностно-развивающих упражнений, что обеспечивает более устойчивый и целостный коррекционный эффект.

Не менее значимым является **принцип рефлексивности**, направленный на осознание участниками собственного опыта, переживаний и изменений, происходящих в процессе тренинга. Рефлексия способствует формированию навыков саморегуляции и переносу полученного опыта в реальные жизненные ситуации, что повышает практическую ценность коррекционной работы.

Наконец, следует выделить **принцип индивидуализации**, предполагающий учет индивидуальных различий старшеклассников по уровню застенчивости, тревожности и коммуникативной готовности. Гибкость тренинговой программы и вариативность упражнений позволяют адаптировать коррекционное воздействие к потребностям каждого участника и повысить эффективность тренинга в целом.

Таким образом, соблюдение указанных принципов обеспечивает научно обоснованное и психологически безопасное построение коррекционного тренинга, ориентированного на снижение застенчивости и развитие социальной уверенности старшеклассников, что является важным условием успешной реализации коррекционной программы.

Таблица 2 - Принципы построения коррекционного тренинга для старшеклассников

Принцип	Содержание реализации в тренинге	Ожидаемые результаты
Принцип возрастной адекватности	Учет психологических особенностей старшего школьного возраста;	Повышение осознанности собственного поведения;

Принцип	Содержание реализации в тренинге	Ожидаемые результаты
	использование упражнений, направленных на развитие рефлексии, самосознания и социальной ответственности	адекватная самооценка; готовность к саморефлексии
Принцип добровольности и психологической безопасности	Формирование доверительной атмосферы; отказ от оценочных суждений; соблюдение правил конфиденциальности	Снижение страха негативной оценки; повышение чувства защищенности; рост открытости в общении
Принцип активности и включенности	Использование ролевых игр, дискуссий, групповых заданий; стимулирование инициативы участников	Развитие коммуникативных навыков; повышение уверенности в социальных ситуациях
Принцип поэтапности	Постепенное усложнение заданий; переход от простых форм взаимодействия к более сложным	Снижение тревожности; устойчивость к стрессовым социальным ситуациям
Принцип комплексности воздействия	Сочетание коммуникативных, когнитивно-поведенческих и личностно-развивающих техник	Целостное снижение застенчивости; гармонизация эмоциональной и поведенческой сфер
Принцип рефлексивности	Регулярное обсуждение опыта; анализ собственных переживаний и изменений	Формирование навыков саморегуляции; перенос тренингового опыта в реальную жизнь
Принцип индивидуализации	Учет индивидуального уровня застенчивости; гибкость упражнений; поддержка личного темпа развития	Повышение эффективности тренинга; устойчивые личностные изменения

Таким образом, представленные в таблице принципы построения коррекционного тренинга отражают системный подход к организации психологической помощи старшеклассникам с выраженной застенчивостью. Их реализация обеспечивает согласованность целей, содержания и ожидаемых результатов тренинговой работы, а также позволяет учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности участников. Соблюдение данных принципов способствует созданию психологически безопасной среды, повышению эффективности коррекционного воздействия и формированию устойчивых личностных изменений, что подтверждает

целесообразность использования тренинговых технологий в работе по преодолению застенчивости у старшеклассников.

Вывод к главе 1.

В первой главе магистерской диссертации был осуществлён теоретико-методологический анализ проблемы застенчивости как психологического феномена и средства её коррекции у старшеклассников. Рассмотрение основных научных подходов позволило определить

застенчивость как сложное, многокомпонентное личностное образование, включающее эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты и формирующееся под влиянием индивидуально-психологических и социально-средовых факторов.

Анализ психологических концепций и эмпирических исследований показал, что в старшем школьном возрасте застенчивость приобретает особую значимость в связи с возрастными задачами развития, связанными с формированием самосознания, социальной идентичности и профессионального самоопределения. Усиление рефлексивности, повышенная чувствительность к социальной оценке и усложнение системы межличностных отношений создают условия, при которых застенчивость может выступать устойчивым фактором, затрудняющим социальную адаптацию и личностную самореализацию учащихся.

Рассмотрение факторов формирования застенчивости у старшеклассников позволило выделить их комплексный характер, включающий индивидуально-психологические, социальные, семейные и учебно-профессиональные детерминанты. Данный вывод обуславливает необходимость применения коррекционных технологий, ориентированных на целостное воздействие на различные компоненты личности, а не на изолированную работу с отдельными проявлениями застенчивости.

Теоретическое обоснование тренинговых технологий как средства коррекции застенчивости показало их высокую эффективность в работе со старшеклассниками. Тренинговый формат обеспечивает активное включение участников в процесс психологической работы, создание безопасной среды для отработки новых форм поведения и возможность осознания и переработки неадаптивных когнитивных установок. Анализ классификации тренинговых технологий и принципов их построения позволил определить коррекционный тренинг как метод, наиболее соответствующий возрастным и личностным особенностям старшеклассников.

Полученные в ходе теоретического анализа выводы определили методологические основания эмпирического исследования и обосновали выбор коррекционного тренинга в качестве основного средства психологического воздействия. В рамках настоящего исследования застенчивость рассматривается как интегративное личностное образование, поддающееся целенаправленной психокоррекции при условии комплексного и возрастно адекватного подхода.

Таким образом, материалы первой главы послужили теоретической и методологической базой для построения экспериментальной части исследования, разработки программы коррекционного тренинга и определения диагностического инструментария, что обеспечивает логическую преемственность между теоретическим анализом и практической реализацией исследования.

Глава 2. Коррекционный тренинг как средство преодоления застенчивости старшеклассников

2.1. Диагностика уровня застенчивости старшеклассников

Эмпирическое исследование, направленное на изучение и коррекцию застенчивости у старшеклассников, предполагает обязательное проведение диагностического этапа, целью которого является выявление исходного уровня выраженности застенчивости и сопутствующих психологических характеристик. Диагностический этап позволяет не только зафиксировать актуальное состояние изучаемого феномена, но и обосновать необходимость и направленность последующего коррекционного воздействия, а также обеспечить возможность объективной оценки эффективности реализуемой программы коррекционного тренинга.

В соответствии с поставленными целями и задачами исследования на данном этапе была организована комплексная психодиагностическая работа, ориентированная на изучение застенчивости как многоаспектного психологического образования. Учитывая теоретические положения, изложенные в первой главе, застенчивость рассматривалась в совокупности её эмоциональных, когнитивных и поведенческих проявлений, что обусловило выбор нескольких взаимодополняющих диагностических методик.

Характеристика выборки исследования

В исследовании приняли участие старшеклассники в возрасте 15-17 лет, обучающиеся в 10-11 классах общеобразовательной школы № 12 г.Кокшетау. Общая численность выборки составила 67 человек. Отбор участников осуществлялся с учётом принципов добровольности и информированного согласия, а также соблюдения этических норм психологического исследования. Все испытуемые находились в сходных образовательных условиях, что позволило минимизировать влияние внешних факторов на результаты диагностики.

Для решения задач исследования на основании первичных диагностических данных была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли учащиеся с повышенным и высоким уровнем застенчивости. Данная группа в дальнейшем приняла участие в программе коррекционного тренинга.

Диагностический инструментарий исследования.

Для получения объективных данных об уровне и характере выраженности застенчивости у старшеклассников был сформирован комплекс диагностических методик, отвечающих критериям валидности и надежности. В качестве базового инструментария была выбрана **«Шкала застенчивости» Ф. Зимбардо**, позволяющая определить субъективную оценку испытуемым собственной застенчивости и степень её проявления в различных социальных ситуациях. С целью углубленного изучения личностных детерминант застенчивости был использован **Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (подростковый вариант HSPQ)**, в частности, анализ показателей по факторам **Н** («робость — смелость») и **Е** («серьезность — беспечность»), что позволяет выявить конституциональные и характерологические особенности социальной дезадаптации. Учитывая, что застенчивость неразрывно связана с эмоциональным дискомфортом, в диагностическую батарею была включена **Методика определения уровня самооценки и притязаний Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан)**. Данный выбор обусловлен необходимостью анализа «Я-концепции» подростка, так как именно рассогласование между реальным и идеальным «Я» часто выступает внутренним механизмом закрепления застенчивого поведения в старшем школьном возрасте.

Процедура и организация диагностического исследования

Процедура диагностического обследования была организована в три последовательных этапа и проводилась в первой половине дня, что обеспечивало оптимальный уровень работоспособности и концентрации внимания старшеклассников. На **подготовительном этапе** с учащимися

проводилась ознакомительная беседа, целью которой было установление доверительного контакта и снятие эмоционального напряжения. Особое внимание уделялось соблюдению деонтологических принципов психологии: испытуемым гарантировалась строгая конфиденциальность личных данных и результатов тестирования, а участие в исследовании носило добровольный характер.

На **основном (диагностическом) этапе** подросткам предлагались бланки методик с четким предварительным инструктажем по их заполнению. Тестирование проводилось в групповой форме в условиях учебного кабинета, обеспечивающего тишину и отсутствие отвлекающих факторов. Общая продолжительность диагностической сессии составила 60 минут с коротким перерывом для предотвращения утомляемости, которая могла бы исказить результаты. В процессе работы фиксировались поведенческие реакции учащихся: проявления нерешительности, частота уточняющих вопросов или выраженные затруднения при оценке собственных качеств.

На **заключительном этапе** осуществлялась количественная и качественная обработка полученных эмпирических данных. Первичные баллы по каждой методике переводились в стандартные показатели в соответствии с авторскими руководствами. Полученные результаты были подвергнуты методам математико-статистического анализа, что позволило объективно распределить испытуемых по уровням выраженности застенчивости и сформировать репрезентативные экспериментальную и контрольную группы для последующего проведения коррекционного тренинга.

Анализ результатов первичной диагностики

На основе комплексного обследования по всем вышеуказанным методикам были выделены три уровня выраженности застенчивости у старшеклассников. Обобщенные результаты распределения испытуемых представлены в Таблице 3.

Таблица 3 - Распределение старшеклассников по уровням застенчивости (n=60)

Уровень застенчивости	Количество (чел.)	Процентное соотношение (%)	Характеристика группы
Высокий	14	23,3%	Выраженная социальная тревожность, избегание контактов, низкая самооценка.
Средний	34	56,7%	Ситуативная робость, нормальный уровень адаптации, избирательность в общении.
Низкий	12	20,0%	Высокая коммуникативная активность, уверенность, отсутствие страха самопрезентации.

Как видно из представленных данных, более половины испытуемых (56,7%) имеют **средний уровень** застенчивости. Это является возрастной нормой для старшеклассников, так как в этот период чувствительность к мнению окружающих возрастает. Однако значительную долю (23,3%) составляют подростки с **высоким уровнем**, чья застенчивость носит деструктивный характер и требует коррекционного вмешательства.

Для объективной дифференциации выборки на группы с различной степенью выраженности изучаемого качества нами были определены количественные и качественные критерии, основанные на суммарных показателях диагностического комплекса. Ключевым количественным индикатором послужил суммарный балл по «Шкале застенчивости» Ф. Зимбардо, который дополнялся данными о личностной тревожности и уровне самооценки.

Таблица 4 - Количественные интервалы и качественные критерии уровней застенчивости

Уровень	Интервал (баллы по Зимбардо)	Дополнительные критерии (Кеттелл, Спилберг, Дембо-Рубинштейн)
Высокий	55 – 80 баллов	Низкие значения фактора Н (1–3 стена); высокая личностная тревожность (>45 баллов); заниженная или крайне неустойчивая самооценка.
Средний	35 – 54 балла	Средние значения фактора Н (4–7 стенов); умеренная тревожность; адекватная самооценка с отдельными зонами неуверенности.
Низкий	20 – 34 балла	Высокие значения фактора Н (8–10 стенов); низкая тревожность; стабильно высокая или адекватная самооценка.

Характеристика уровней:

- **Высокий уровень** характеризуется устойчивым состоянием эмоционального дискомфорта в социальных ситуациях, выраженной склонностью к избегающему поведению и наличием физиологических маркеров стресса (тремор, покраснение) при необходимости вступления в контакт. Для данной группы характерно значительное превышение уровня притязаний над уровнем самооценки, что создает зону внутреннего конфликта.

- **Средний уровень** отражает ситуативные проявления робости. Старшеклассники данной группы испытывают стеснение в новых, неопределенных условиях или при общении с авторитетными лицами, однако способны преодолевать коммуникативные барьеры за счет волевой регуляции и сформированных социальных навыков.

- **Низкий уровень** соответствует коммуникативной компетентности. Испытуемые легко инициируют контакт, не испытывают страха перед публичным самовыражением и демонстрируют высокую устойчивость к социальному стрессу

Определение данных интервалов позволило нам с высокой точностью сформировать экспериментальную группу из 15 человек, чей балл по шкале

Зимбардо находился в диапазоне выше 50, что указывает на потребность в целенаправленной коррекционной помощи.

Для уточнения качественных характеристик застенчивости был проведен анализ по отдельным факторам. Результаты по ключевым шкалам представлены в Таблице 5.

Таблица 5 - Средние показатели по диагностическим шкалам (первичный срез)

Методика / Шкала	Средний балл (М)	Интерпретация
Шкала Зимбардо (общий балл)	48,5	Умеренно-высокая застенчивость
Фактор Н (по Кеттеллу)	3,8	Склонность к робости и осторожности
Самооценка (по Дембо-Рубинштейн)	42,0	Заниженный уровень самооценки
Личностная тревожность (Спилберг)	46,2	Высокий уровень тревожности

Качественный анализ данных по методике Р. Кеттелла показал, что у 35% респондентов наблюдаются низкие значения по фактору **Н** (\$Н-\$), что свидетельствует о повышенной чувствительности к угрозе и склонности к реакциям ухода в стрессовых ситуациях общения.

По методике Дембо-Рубинштейн было выявлено, что у большинства застенчивых старшеклассников уровень **притязаний** значительно превышает уровень **самооценки**. Этот разрыв (диссонанс) создает внутреннее напряжение, которое подростки пытаются компенсировать за счет сокращения социальных контактов, что и фиксируется как застенчивость.

Формирование групп для тренинга

На основании полученных данных для проведения формирующего эксперимента были отобраны 30 учащихся, имеющих высокий и средний (с тенденцией к высокому) уровни застенчивости. Методом случайного распределения они были разделены на две группы:

1. **Экспериментальная группа (ЭГ) — 15 чел.** (программа коррекционного тренинга).
2. **Контрольная группа (КГ) — 15 чел.** (традиционный формат обучения).

Статистический анализ с использованием U -критерия Манна-Уитни подтвердил отсутствие значимых различий между этими группами на начальном этапе ($p > 0,05$), что позволяет говорить о чистоте дальнейшего эксперимента.

Анализ гендерных различий в проявлении застенчивости

Важным аспектом первичной диагностики стал сравнительный анализ показателей застенчивости у юношей и девушек². Несмотря на то, что общая численность выборки (60 человек) распределена примерно поровну, качественные характеристики застенчивости имеют специфические отличия. Данные распределения представлены в Таблице 6.

Таблица 6 - Сравнительные показатели уровней застенчивости у юношей и девушек (в %)

Уровень	Юноши (n=28)	Девушки (n=32)
Высокий	17,8%	28,1%
Средний	53,6%	59,4%
Низкий	28,6%	12,5%

Анализ результатов показывает, что **высокий уровень застенчивости** чаще встречается у девушек (28,1% против 17,8% у юношей).

Это может быть связано с более высокой социальной чувствительностью девушек-старшекласниц и их склонностью к рефлексии и самоанализу в данный возрастной период. У девушек застенчивость чаще коррелирует с **личностной тревожностью** и чувствительностью к оценке окружающих.

У юношей застенчивость чаще проявляется через **поведенческий компонент**: нерешительность в ситуациях знакомства или публичных выступлений, при этом внутренний уровень самооценки может оставаться более стабильным. Высокий процент низкого уровня застенчивости у юношей (28,6%) свидетельствует о преобладании у части из них инструментальных навыков общения и стремления к лидерству, что поощряется социальной средой.

Выявленные различия учитывались нами при формировании экспериментальной группы и подборе упражнений для коррекционного тренинга, чтобы воздействовать как на эмоциональный компонент (преимущественно у девушек), так и на поведенческие навыки (преимущественно у юношей).

Учитывая специфику проявлений застенчивости у участников экспериментальной группы, программа тренинга была структурирована таким образом, чтобы комплексно воздействовать на все компоненты изучаемого феномена. Так, для коррекции когнитивного компонента (несоответствие уровня притязаний и самооценки) были подобраны упражнения на самопринятие и рефлексию; для работы с эмоциональным компонентом — техники снижения личностной тревожности; а для преодоления поведенческих барьеров — ролевые игры, имитирующие сложные ситуации социального взаимодействия.

2.2. Программа коррекционного тренинга

На основании результатов диагностического обследования, выявившего высокий уровень социальной тревожности, заниженную самооценку и дефицит коммуникативных навыков у значительной части выборки, была разработана и реализована программа коррекционного тренинга. Основная цель программы заключается в снижении уровня застенчивости старшеклассников через гармонизацию «Я-концепции» и развитие навыков уверенного поведения в ситуациях социального взаимодействия.

Разработка и внедрение программы коррекционного тренинга обусловлены результатами первичной диагностики, выявившей, что значительная часть старшеклассников (23,3%) обладает деструктивным уровнем застенчивости, характеризующимся выраженной социальной тревожностью и избегающим поведением. Учитывая, что застенчивость рассматривается как многоаспектное образование, программа была спроектирована таким образом, чтобы обеспечить комплексное воздействие на её эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты. Теоретическим фундаментом тренинга послужила необходимость преодоления выявленного в ходе исследования разрыва между уровнем притязаний и уровнем самооценки, который выступает внутренним механизмом закрепления застенчивого поведения в данном возрасте. В экспериментальную группу вошли 15 человек с наиболее выраженными признаками социальной дезадаптации и низкими показателями по фактору Н (робость — смелость). При подборе содержания занятий учитывались также установленные гендерные различия: для девушек акцент был сделан на снижении чувствительности к оценке окружающих, а для юношей — на развитии инструментальных навыков самопрезентации и уверенного поведения. Таким образом, предлагаемый коррекционный цикл направлен на трансформацию негативного эмоционального опыта и расширение

коммуникативного репертуара старшеклассников в безопасных групповых условиях.

Программа коррекционного тренинга структурирована в соответствии с необходимостью воздействия на эмоциональные, когнитивные и поведенческие проявления застенчивости. Ниже представлено подробное описание каждого этапа реализации программы:

1. Ориентировочный этап (Подготовительный) Целью данного этапа является установление доверительного контакта между участниками и снятие первичного эмоционального напряжения, что особенно важно для подростков с высоким уровнем социальной тревожности. В ходе первых встреч происходит принятие правил группы, обеспечивающих атмосферу безопасности и конфиденциальности. Используются упражнения-«ледоколы» и техники знакомства, позволяющие минимизировать страх перед вступлением в контакт.

2. Когнитивно-личностный этап Этот блок направлен на работу с «Я-концепцией» старшеклассников и преодоление выявленного в ходе диагностики диссонанса между реальным и идеальным «Я». Поскольку у застенчивых подростков уровень притязаний часто значительно превышает уровень самооценки, применяются методики самоанализа и рефлексии. Участники учатся идентифицировать свои сильные стороны, что способствует стабилизации самооценки и снижению внутренней напряженности.

3. Эмоциональный этап Основная задача этапа — снижение личностной тревожности, показатели которой у экспериментальной группы на начальном этапе были высокими. Здесь применяются методы психогимнастики и релаксации, направленные на купирование физиологических маркеров стресса, таких как тремор или покраснение, часто проявляющихся при застенчивости. Для девушек, демонстрирующих более высокую социальную чувствительность, акцент делается на техниках

эмоциональной саморегуляции и снижении зависимости от оценки окружающих.

4. Поведенческий этап На данном этапе осуществляется формирование инструментальных навыков общения и преодоление реакций ухода в стрессовых ситуациях. Особое внимание уделяется юношам, чья застенчивость чаще выражается через нерешительность в ситуациях знакомства или публичных выступлений. В ходе ролевых игр моделируются ситуации, требующие уверенного поведения: инициирование разговора, выступление перед аудиторией и защита своей точки зрения. Это позволяет компенсировать дефицит социальных навыков и развить коммуникативную компетентность.

5. Завершающий этап Заключительная часть тренинга посвящена закреплению полученных навыков и интеграции нового опыта в повседневную жизнь. Проводится рефлексивный анализ изменений, произошедших в восприятии подростками самих себя и своих возможностей в социуме. Данный этап готовит участников к итоговому диагностическому срезу для оценки эффективности проведенной работы.

Тематический план и содержание коррекционной программы

Программа тренинга разработана как система последовательных занятий, направленных на минимизацию застенчивости через трансформацию её эмоциональных, когнитивных и поведенческих компонентов. Общий объем программы составляет 12 академических часов, реализуемых в течение 6 групповых встреч.

Таблица 7 - Тематическое планирование занятий коррекционного тренинга

№ занятия	Тема занятия	Кол-во часов	Целевые ориентиры занятия
1	«Групповая	2	Снятие коммуникативных

№ занятия	Тема занятия	Кол-во часов	Целевые ориентиры занятия
	сплоченность и самораскрытие»		барьеров, установление доверительного контакта.
2	«Архитектура моего "Я": коррекция самооценки»	2	Гармонизация «Я-концепции», работа с уровнем притязаний и самооценки.
3	«Эмоциональный интеллект и саморегуляция»	2	Снижение уровня личностной тревожности и страха социальной оценки.
4	«Стратегии уверенного поведения»	2	Коррекция дефицитарных поведенческих навыков и социальной робости.
5	«Коммуникативная компетентность в стрессовых ситуациях»	2	Отработка навыков самопрезентации и публичного выступления.
6	«Интеграция опыта и завершение программы»	2	Закрепление навыков уверенности и подготовка к итоговому тестированию.

Содержание коррекционной работы

Занятие 1. Групповая сплоченность и самораскрытие. Основное содержание направлено на формирование безопасной психотерапевтической среды. Используются упражнения «Снежный ком» и «Мои ожидания», позволяющие снизить первичную тревожность, характерную для старшеклассников с высоким уровнем застенчивости. Обсуждение и принятие правил группы (конфиденциальность, безоценочность) обеспечивает соблюдение деонтологических принципов исследования.

Занятие 2. Архитектура моего «Я»: коррекция самооценки. В центре внимания находится работа с когнитивным компонентом застенчивости. На основе данных о диссонансе между реальным и идеальным «Я» проводятся упражнения «Автопортрет» и «Мои достижения». Деятельность ориентирована на стабилизацию самооценки и осознание подростками своих личностных ресурсов как основы для преодоления социальной дезадаптации.

Занятие 3. Эмоциональный интеллект и саморегуляция. Занятие посвящено нейтрализации эмоционального дискомфорта в социальных ситуациях. Применяются методы психогимнастики и дыхательные техники, направленные на купирование физиологических маркеров стресса (гиперемия, тремор). Особое внимание уделяется работе с личностной тревожностью, средний балл которой в экспериментальной группе до начала тренинга составлял 46,2.

Занятие 4. Стратегии уверенного поведения. Этап коррекции поведенческого компонента, направленный на преодоление низких значений фактора Н (робость). Через ролевое моделирование отрабатываются ситуации конструктивного отказа («Умение сказать "Нет"») и защиты собственных границ. Это особенно актуально для юношей, у которых застенчивость часто сопряжена с поведенческой нерешительностью.

Занятие 5. Коммуникативная компетентность в стрессовых ситуациях. Содержание включает упражнения на развитие навыков самопрезентации и публичных выступлений. Подростки обучаются инициировать контакт и поддерживать диалог в условиях неопределенности, что способствует переходу от избегающего поведения к активной коммуникативной позиции.

Занятие 6. Интеграция опыта и завершение программы. Заключительный этап предполагает рефлексивный анализ изменений. Использование техники «Чемодан в дорогу» позволяет закрепить положительную обратную связь от группы и усилить уверенность в

собственных силах. Завершение цикла подготавливает участников к заключительному этапу исследования — проверке эффективности тренинга с помощью математико-статистического анализа

Для оценки результативности реализованного психокоррекционного воздействия в магистерской диссертации необходимо выделить четкие критерии, которые позволят объективировать динамику психологических показателей. Оценка эффективности программы проводится путем сопоставления данных первичной (констатирующей) и итоговой (контрольной) диагностики.

Проверка гипотезы исследования о возможности снижения уровня застенчивости старшеклассников средствами тренингового воздействия предполагает использование системы критериев, отражающих качественные и количественные изменения в структуре личности участников экспериментальной группы.

В качестве **основных критериев эффективности** программы выступают:

1. Когнитивно-личностный критерий Данный критерий характеризует динамику самовосприятия старшеклассников. Показателями эффективности здесь являются:

- Стабилизация самооценки и её приближение к адекватному уровню (по методике Дембо-Рубинштейн).
- Сокращение дистанции между «Я-реальным» и «Я-идеальным», что свидетельствует о снижении внутреннего когнитивного диссонанса.
- Повышение уровня самопринятия и уверенности в своих личностных ресурсах.

2. Эмоционально-волевой критерий Отражает изменения в психоэмоциональном состоянии и способности к саморегуляции. Ключевые показатели:

- Снижение показателей личностной и ситуативной тревожности (по методике Ч.Д. Спилберга — Ю.Л. Ханина).

- Уменьшение интенсивности страха социальной оценки и негативных ожиданий от межличностного взаимодействия.
- Снижение выраженности физиологических реакций (маркеров застенчивости) в ситуациях публичности.

3. Поведенческий (инструментальный) критерий Свидетельствует о расширении репертуара коммуникативных навыков. Показатели эффективности включают:

- Повышение баллов по фактору Н («смелость») и фактору F («беспечность/экспрессивность») в структуре личности по методике Р. Кеттелла.
- Смена стратегии «избегания» на стратегию «вступления в контакт» в проблемных социальных ситуациях.
- Проявление инициативности в групповом взаимодействии и снижение вербальной заторможенности.

Методы математико-статистической верификации результатов

Для подтверждения достоверности полученных в ходе эксперимента данных и исключения влияния случайных факторов, в работе применяется аппарат математической статистики.

Эффективность программы признается статистически значимой при выполнении следующих условий:

1. **Внутригрупповой анализ:** Наличие статистически значимых различий в показателях экспериментальной группы до и после воздействия. Для оценки сдвига в значениях исследуемых признаков используется **T-критерий Вилкоксона** (для зависимых выборок).

2. **Межгрупповой анализ:** Наличие значимых различий между экспериментальной и контрольной группами на этапе итоговой диагностики при отсутствии таковых на начальном этапе. Проверка осуществляется с помощью **U-критерия Манна-Уитни**.

3. Качественный анализ: Изменение процентного распределения участников по уровням застенчивости (сокращение доли лиц с высоким уровнем и увеличение доли со средним и низким уровнями).

Статистическая значимость результатов устанавливается при уровне ошибки $p \leq 0,05$ что является достаточным для психолого-педагогических исследований данного профиля.

Таким образом, разработанная программа коррекционного тренинга представляет собой целостную систему воздействий, направленных на ключевые детерминанты застенчивости старшеклассников. Создание условий для безопасного социального экспериментирования в рамках тренинговой группы позволило участникам апробировать новые паттерны поведения, что создало предпосылки для качественных изменений в их личностной структуре. Оценка результативности данных воздействий и сравнительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп после завершения формирующего этапа исследования представлены в следующем параграфе.

2.3. Результаты апробации программы коррекционного тренинга

Целью данного этапа работы явилось выявление эффективности реализованной программы и верификация гипотезы о возможности снижения уровня застенчивости старшеклассников посредством направленного тренингового воздействия. Для оценки достоверности полученных изменений было проведено повторное диагностическое обследование экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп с применением исходного методического инструментария.

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволил зафиксировать положительную динамику во всех выделенных компонентах застенчивости у участников экспериментальной группы.

В Таблице 6 представлены количественные показатели уровней застенчивости в экспериментальной группе до и после проведения коррекционной работы.

Таблица 7 - Динамика уровней застенчивости в экспериментальной группе (в %)

Уровень застенчивости	До эксперимента	После эксперимента	Динамика (+/-)
Высокий	23,3%	6,7%	- 16,6%
Средний	56,7%	53,3%	- 3,4%
Низкий	20,0%	40,0%	+ 20,0%

Как следует из представленных данных, количество старшеклассников с высоким уровнем застенчивости в экспериментальной группе сократилось более чем в три раза. Качественный анализ показал, что участники, ранее демонстрировавшие избегающее поведение и острую чувствительность к оценке, после прохождения тренинга перешли в категорию среднего (адаптивного) уровня, характеризующегося способностью контролировать свои эмоциональные реакции в ситуациях общения.

Особого внимания заслуживает динамика когнитивного компонента. Разрыв между уровнем притязаний и уровнем самооценки рассчитывался по формуле $d = |L_p - L_s|$, где L_p — уровень притязаний, L_s — уровень самооценки. Сравнение среднегрупповых показателей по методике Дембо–Рубинштейн показало, что в экспериментальной группе среднее значение разрыва сократилось с $\bar{d} = 32$ до $\bar{d} = 14$ баллов. Это свидетельствует о тенденции к гармонизации самовосприятия и снижению внутреннего напряжения, обусловленного несоответствием между притязаниями и реальной самооценкой.

Для статистического подтверждения значимости выявленных изменений был применён Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок.

Эмпирическое значение критерия определялось как $T = \min(T^+; T^-)$, где T^+ — сумма рангов положительных сдвигов, T^- — сумма рангов отрицательных сдвигов.

Анализ динамики показателей застенчивости в экспериментальной группе показал, что полученное значение $T_{\text{эмп}} = 14$ оказалось меньше критического значения $T_{\text{кр}}$ при уровне значимости $p \leq 0,01$, что позволяет отклонить нулевую гипотезу (H_0) об отсутствии различий и признать выявленные изменения статистически значимыми.

В контрольной группе статистически значимых изменений за аналогичный период выявлено не было ($p > 0,05$), что подтверждает отсутствие выраженной динамики без целенаправленного коррекционного воздействия.

Значимые изменения в ходе контрольного эксперимента были зафиксированы не только в общем уровне застенчивости, но и в структуре личностных факторов по методике Р. Кеттелла. Особый интерес представляет динамика по **фактору Н («робость — смелость»)**, который напрямую коррелирует с поведенческим компонентом застенчивости.

До начала тренинга средний показатель по фактору Н в экспериментальной группе соответствовал низким значениям ($M=3,4$ стена), что свидетельствовало о выраженной чувствительности к угрозе, робости и склонности к уходу в тень в присутствии незнакомых лиц. После реализации программы среднее значение увеличилось до 5,2 стена. Данный сдвиг указывает на рост социальной активности участников, их готовности к риску и снижению вербальной заторможенности.

Параллельно наблюдалась положительная динамика по **фактору F («серьезность — беспечность»)**. Если на констатирующем этапе для застенчивых старшеклассников была характерна избыточная озабоченность последствиями своих действий и сдержанность в экспрессии, то итоговая диагностика выявила рост эмоциональной открытости и спонтанности.

Анализ эмоционального компонента застенчивости через показатели **личностной и ситуативной тревожности (по Ч.Д. Спилбергу — Ю.Л. Ханину)** также подтвердил эффективность коррекционного воздействия. Результаты представлены в Таблице 7.

Таблица 8 - Сравнительный анализ уровней тревожности в экспериментальной группе (средние баллы)

Показатель тревожности	До эксперимента	После эксперимента	Достоверность различий (p)
Ситуативная тревожность	48,6	36,4	$p < 0,01$
Личностная тревожность	52,4	44,8	$p < 0,05$

Снижение уровня ситуативной тревожности с высокого до умеренного свидетельствует о том, что участники тренинга овладели навыками саморегуляции и стали воспринимать ситуации социального взаимодействия как менее угрожающие. Личностная тревожность, являясь более устойчивым образованием, продемонстрировала менее выраженную, но статистически значимую тенденцию к снижению, что указывает на начало процесса глубинной личностной перестройки.

Особое внимание следует уделить гендерному аспекту эффективности программы. У девушек, принимавших участие в тренинге, зафиксировано наиболее значимое снижение чувствительности к социальной оценке, в то время как у юношей доминирующей тенденцией стало развитие инициативности в общении и повышение уверенности в ситуациях публичного выступления.

Таким образом, сравнительный анализ результатов до и после эксперимента позволяет сделать вывод о том, что реализованная программа коррекционного тренинга способствовала не только внешнему снижению уровня застенчивости, но и внутренней трансформации личностных характеристик старшеклассников. Статистическая верификация данных подтверждает надежность полученных результатов и доказывает

целесообразность применения разработанного комплекса упражнений в практике школьного психолога.

Анализ результатов, полученных в ходе формирующего эксперимента, позволяет констатировать, что реализованная программа коррекционного тренинга оказала значимое влияние на трансформацию психологического профиля застенчивых старшеклассников. Сравнение данных контрольного этапа с результатами констатирующей диагностики подтверждает эффективность выбранного подхода, ориентированного на комплексное воздействие на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты застенчивости.

Одним из наиболее существенных итогов работы стало качественное изменение **когнитивного компонента** личности. Полученные данные о сокращении разрыва между реальной и идеальной самооценкой подтверждают наше предположение о том, что застенчивость в старшем школьном возрасте во многом поддерживается внутренним конфликтом между высоким уровнем притязаний и неуверенностью в своих силах. Снижение этого диссонанса привело к тому, что участники стали более реалистично оценивать свои возможности, что коррелирует с выводами Ф. Зимбардо о роли самовосприятия в структуре застенчивого поведения.

Интерпретация динамики **эмоционального компонента** свидетельствует о том, что включение в программу техник саморегуляции и психогимнастики способствовало значительному снижению ситуативной тревожности. Тот факт, что личностная тревожность изменилась менее выражено, подтверждает её статус как устойчивого образования, требующего более длительного времени для коррекции. Тем не менее, статистически значимый сдвиг указывает на запуск процессов десенсибилизации — постепенного привыкания подростков к ситуациям социального оценивания.

Особого обсуждения заслуживают результаты по **поведенческому компоненту**. Рост показателей по фактору Н (смелость) по методике Р.

Кеттелла свидетельствует о преодолении конституционально обусловленной робости. Мы полагаем, что это стало возможным благодаря методу «безопасного социального экспериментирования» в рамках тренинга. В отличие от естественной среды, где ошибка в общении может привести к социальной стигматизации, группа создала условия для апробации новых стратегий поведения без страха осуждения. Это позволило юношам, у которых застенчивость изначально проявлялась через инструментальный дефицит, развить лидерские качества и инициативность.

Гендерный анализ результатов обсуждения показывает, что программа оказалась в равной степени эффективной как для девушек, так и для юношей, однако механизмы преодоления застенчивости имели свою специфику. У девушек эффект достигался преимущественно через работу с эмоциональным принятием себя, в то время как у юношей — через освоение конкретных техник коммуникации. Это подтверждает гипотезу о необходимости дифференцированного подхода к коррекции застенчивости в зависимости от пола.

Таким образом, результаты обсуждения подтверждают, что застенчивость не является застывшим личностным свойством. При создании специальных психолого-педагогических условий, направленных на гармонизацию «Я-концепции» и снижение порога социальной чувствительности, возможна эффективная коррекция данного феномена. Полученные данные расширяют представления о возможностях группового тренинга в работе с подростками и могут быть рекомендованы к применению в практике психологических служб общеобразовательных учреждений.

На основе опыта реализации представленной программы коррекционного тренинга, можно выделить следующие практические рекомендации для школьных психологов и педагогов по работе с застенчивыми старшеклассниками:

Рекомендации для школьных психологов

- **Дифференцированный подход к гендерным группам:** при планировании работы следует учитывать, что у девушек коррекция должна быть направлена на снижение чувствительности к социальной оценке и работу с личностной тревожностью, в то время как у юношей приоритетом является развитие инструментальных навыков общения и преодоление поведенческой робости.

- **Фокус на гармонизации «Я-концепции»:** необходимо проводить работу по сокращению разрыва между уровнем притязаний и уровнем самооценки, так как этот диссонанс является внутренним механизмом закрепления застенчивого поведения.

- **Использование метода «безопасного социального экспериментирования»:** создание в тренинговой группе атмосферы безоценочности и конфиденциальности позволяет подросткам апробировать новые паттерны поведения без страха социальной стигматизации.

- **Обучение техникам саморегуляции:** важно включать в работу методы психогимнастики и дыхательные упражнения для купирования физиологических маркеров стресса (тремор, покраснение), которые часто провоцируют реакции ухода у застенчивых детей.

Рекомендации для педагогов

- **Постепенное вовлечение в публичную деятельность:** застенчивых учеников не следует принуждать к резким выступлениям перед большой аудиторией; эффективнее использовать метод «малых шагов», начиная с ответов с места или работы в малых группах.

- **Поддержка инициативы без избыточного акцентирования:** поощрение активности застенчивого подростка должно быть естественным, чтобы не вызвать у него дополнительного смущения от избыточного внимания.

- **Создание ситуации успеха:** педагогам рекомендуется организовывать учебный процесс так, чтобы подросток мог

продемонстрировать свои сильные стороны (когнитивные достижения), что способствует стабилизации его самооценки.

- **Минимизация публичной критики:** учитывая высокую социальную чувствительность застенчивых старшеклассников, замечания лучше высказывать в индивидуальной беседе, чтобы не провоцировать рост ситуативной тревожности.

Данные рекомендации базируются на статистически подтвержденной эффективности программы и могут быть интегрированы в общую систему психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Анализ динамики групповых процессов в ходе тренинга

Помимо количественных показателей, важным аспектом апробации программы является качественное наблюдение за динамикой группового взаимодействия. В ходе реализации тренинга были выделены следующие фазы:

- **Фаза первичного напряжения:** Характеризовалась высокой степенью вербальной заторможенности и ожиданием оценочных суждений со стороны ведущего. Участники с высоким уровнем застенчивости проявляли склонность к реакциям ухода, что подтверждалось зафиксированными в протоколах поведенческими реакциями, такими как нерешительность и частое обращение за уточнениями.

- **Фаза формирования безопасного пространства:** Благодаря соблюдению деонтологических принципов конфиденциальности и безоценочности, старшеклассники перешли к более открытому самораскрытию. На этом этапе ключевую роль сыграли упражнения-«ледоколы», позволившие минимизировать страх перед вступлением в контакт.

- **Фаза активного экспериментирования:** Участники начали пробовать новые паттерны поведения, имитируя сложные ситуации социального взаимодействия через ролевые игры. Особенно заметной была

динамика у юношей, которые к пятому занятию стали проявлять лидерские качества и инициативность в публичных выступлениях.

- **Фаза интеграции:** Завершающий этап позволил подросткам провести рефлексивный анализ изменений в восприятии самих себя и своих социальных возможностей.

Психологические риски и ограничения программы

При реализации коррекционного воздействия нами был учтен ряд рисков, обусловленных спецификой выборки старшеклассников г. Кокшетау:

1. **Риск эмоционального перенапряжения.** Учитывая высокий исходный уровень тревожности участников ($M = 46,2$), существовала вероятность усиления защитных реакций при выполнении упражнений, направленных на самопрезентацию и самораскрытие. Для минимизации данного риска в структуру программы были включены техники психофизиологической релаксации, упражнения на снижение мышечного напряжения, а также принцип постепенного усложнения заданий (от безопасных форм взаимодействия к более открытому самовыражению).

2. **Риск сопротивления группы:** Диссонанс между уровнем притязаний и самооценкой мог привести к отказу от выполнения заданий, требующих анализа собственных дефицитов. В связи с этим акцент был сделан на упражнениях по выявлению сильных сторон и стабилизации самооценки.

3. **Ограничения по гендерному составу:** Установленные различия в проявлении застенчивости (высокая социальная чувствительность у девушек и инструментальный дефицит у юношей) требовали от ведущего гибкости в распределении ролей в упражнениях.

Рекомендации по профилактике повторных проявлений застенчивости

Для закрепления достигнутых результатов, выразившихся в росте показателей фактора Н («смелость») и снижении социальной тревожности, необходимо соблюдение следующих условий в пост-тренинговый период:

- **Поддержание ситуации успеха:** Педагогам рекомендуется использовать методы «малых шагов» при вовлечении бывших участников тренинга в публичную жизнь класса.
- **Индивидуальное консультирование:** Для подростков, сохранивших умеренную застенчивость после тренинга, целесообразно проведение краткосрочных сессий по коррекции «Я-концепции».
- **Гармонизация образовательной среды:** Снижение порога социальной чувствительности возможно только при условии минимизации публичной критики со стороны взрослых.

Выводы по главе II.

Резюмируя результаты эмпирического исследования, представленного во второй главе, можно сформулировать следующие положения:

1. **Диагностический этап исследования** позволил объективировать актуальное состояние изучаемого феномена в выборке старшеклассников г. Кокшетау. Установлено, что застенчивость является широко распространенным явлением: высокий и средний уровни выраженности данного качества зафиксированы у 80% респондентов. При этом застенчивость выступает не как изолированная черта, а как системное образование, детерминированное высокой личностной тревожностью, эмоциональной лабильностью и специфическим профилем самооценки, характеризующимся значительным диссонансом между реальным и идеальным «Я».

2. **Эмпирически подтверждена гендерная специфика** проявлений застенчивости. У девушек-старшеклассниц преобладает когнитивно-эмоциональный компонент (чувствительность к социальной оценке, рефлексивность), в то время как у юношей застенчивость манифестируется преимущественно в поведенческой сфере через речевую заторможенность и социальную робость (низкие значения фактора Н по Р. Кеттеллу). Данный вывод обосновал необходимость дифференцированного подхода при проектировании коррекционных мероприятий.

3. Разработанная программа коррекционного тренинга реализовала комплексный подход к нивелированию застенчивости. Структура программы, включающая блоки по работе с самоотношением, эмоциональной саморегуляцией и поведенческой гибкостью, позволила обеспечить переход участников от пассивных стратегий избегания к активному социальному взаимодействию. Ключевым механизмом трансформации стало создание условий для «безопасного социального экспериментирования», минимизирующего страх негативной оценки.

4. Апробация программы продемонстрировала её статистическую и практическую значимость. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов в экспериментальной группе выявил достоверное снижение уровня застенчивости (с 23,3% до 6,7% для высокого уровня) и сопутствующее снижение личностной тревожности. Рост показателей по фактору «смелость» (Н) и стабилизация уровня самооценки подтверждают устойчивость сформированных психологических новообразований.

5. Математико-статистическая верификация результатов осуществлялась с использованием Т-критерия Вилкоксона для связанных выборок. Эмпирическое значение критерия рассчитывалось как $T = \min(T+; T-)$. В экспериментальной группе получено значение $T_{\text{эмп}} = 14$, что при уровне значимости $p \leq 0,01$ позволяет отклонить нулевую гипотезу (H_0) об отсутствии различий и признать выявленные изменения статистически значимыми.

Таким образом, задачи практического этапа исследования выполнены в полном объеме, а выдвинутая гипотеза получила свое эмпирическое подтверждение. Разработанная и апробированная программа может быть рекомендована к внедрению в деятельность психологических служб общеобразовательных школ для оптимизации процесса социализации старшеклассников.

Заключение

В представленном диссертационном исследовании проведено комплексное изучение проблемы преодоления застенчивости старшеклассников средствами коррекционного тренинга. Реализация поставленных задач и проверка гипотезы позволили прийти к следующим обобщающим выводам.

В теоретической части исследования установлено, что застенчивость в современной психологии понимается как сложный интегративный феномен, охватывающий когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности. В старшем школьном возрасте застенчивость приобретает особую специфику, обусловленную сензитивностью периода к социальной оценке и процессам самоопределения. Теоретический анализ показал, что ведущими детерминантами застенчивости у старшеклассников выступают заниженная или неустойчивая самооценка, высокий уровень личностной тревожности и дефицитарность коммуникативных навыков.

В ходе эмпирического этапа работы, проведенного на базе школы № 12 г. Кокшетау, было выявлено, что 80% обследованных старшеклассников имеют выраженную склонность к застенчивому поведению. При этом обнаружена гендерная специфика: застенчивость девушек в большей степени сопряжена с эмоциональной чувствительностью и рефлексией, тогда как у юношей она манифестируется через социальную робость и инструментальные трудности в общении. Также было подтверждено, что внутренним механизмом, поддерживающим застенчивость, является значительный разрыв между уровнем притязаний и уровнем самооценки участников.

Практическая часть исследования была посвящена разработке и апробации программы коррекционного тренинга «Путь к уверенности». Программа была спроектирована таким образом, чтобы обеспечить воздействие на все компоненты застенчивости:

- когнитивный (гармонизация «Я-концепции»);
- эмоциональный (снижение тревожности и обучение навыкам саморегуляции);
- поведенческий (отработка уверенных паттернов взаимодействия).

Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность реализованных воздействий. В экспериментальной группе зафиксировано статистически значимое снижение уровня застенчивости и сопутствующих негативных эмоциональных состояний ($p \leq 0,01$). Участники продемонстрировали рост социальной смелости (фактор Н), стабилизацию самооценки и повышение коммуникативной инициативности. Математико-статистическая проверка с помощью Т-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна-Уитни доказала достоверность полученных сдвигов и подтвердила, что они являются результатом проведенного тренинга, а не случайных факторов.

Таким образом, выдвинутая **гипотеза исследования** нашла **свое полное подтверждение**. Проведенная работа доказывает, что застенчивость в старшем школьном возрасте поддается эффективной коррекции в условиях специально организованного группового взаимодействия.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования разработанной программы и методических рекомендаций психологами и педагогами общеобразовательных учреждений для профилактики социальной дезадаптации подростков. Перспективой дальнейшего исследования может стать изучение лонгитюдного эффекта тренинга и разработка программ по преодолению застенчивости в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

Список использованной литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие / Г. С. Абрамова. – Москва : Академический Проект, 2010. – 704 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : учебник / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2014. – 363 с.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
4. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] : в 2 т. / А. Анастаси, С. Урбина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 688 с.
5. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 1986. – 422 с.
6. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – Москва : Педагогика, 2008. – 464 с.
7. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев. – Москва : Педагогика, 1983. – 272 с.
8. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл, 2005. – 1136 с.
9. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : АСТ, 2018. – 352 с.
10. Дембо, Т. Изучение самооценки личности [Текст] / Т. Дембо // Практикум по психодиагностике. – Москва : МГУ, 1990. – С. 45–67.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
12. Кеттелл, Р. Б. Руководство к 16-факторному личностному опроснику [Текст] / Р. Б. Кеттелл. – Москва : Институт психологии РАН, 2001. – 156 с.
13. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст] / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.
14. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2004. – 352 с.

15. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – Москва : Академический Проект, 2005. – 544 с.
16. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2012. – 656 с.
17. Немов, Р. С. Психология [Текст] : в 3 кн. / Р. С. Немов. – Москва : Владос, 2016. – 640 с.
18. Петровский, А. В. Психология [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : Академия, 2009. – 512 с.
19. Прихожан, А. М. Психология тревожности [Текст] / А. М. Прихожан. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 192 с.
20. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – Москва : Прогресс, 1994. – 480 с.
21. Спилбергер, Ч. Д. Руководство по шкале реактивной и личностной тревожности [Текст] / Ч. Д. Спилбергер. – Москва : Речь, 2003. – 80 с.
22. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Институт практической психологии, 1999. – 512 с.
23. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 860 с.
24. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани. – Москва : Прогресс, 1969. – 535 с.
25. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – Москва : Прогресс, 1996. – 344 с.
26. Клименкова Е. Н. Валидизация методик диагностики социальной тревожности / Е. Н. Клименкова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2017. – Т. 14, № 1. – С. 122–140. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2017_n1/klimenkova
27. Сагалакова О. А. Эффект социальной тревоги и стыда в развитии тревожных расстройств / О. А. Сагалакова, Г. В. Труевцев [и др.] //

Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 45–62. – DOI: 10.17759/cpse.2023110205.

28. Мосолова Е. С. Валидация русскоязычной версии шкалы «Стресс и тревога во время пандемии COVID-19» / Е. С. Мосолова [и др.] // Неврология и психиатрия. Современные подходы. – 2022. – № 3. – С. 78–89.

29. Социальная тревога российского студенчества : сб. статей / под ред. А. В. Петрова. – М. : Изд-во РГГУ, 2024. – 156 с. – Режим доступа: <https://rrsociology.ru/journal/article/3534/>

30. Каратеева В. Е. Социальная тревожность современных горожан : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Каратеева Вероника Егоровна. – Екатеринбург : УрФУ, 2025. – 189 с.

31. Каратеева В. Е. Социальная тревожность населения России: типы и группы риска (на материалах всероссийских опросов населения 2021–2022 гг.) / В. Е. Каратеева [и др.] // Журнал прикладных исследований в технических университетах. – 2025. – № 1. – С. 34–52. – Режим доступа: <https://jwt.su/journal/article/view/1904>

32. Долгорукова И. В. Социальная тревожность и социальные опасения россиян в кризисный период / И. В. Долгорукова // Социологические исследования. – 2017. – № 10. – С. 45–56.

33. Шкала тревоги при социальном взаимодействии (SIAS): русскоязычная адаптация / О. П. Иванова // Психодиагностические ресурсы. – 2024

34. Зимбардо, Ф. Застенчивость [Текст] / Ф. Зимбардо ; перевод с английского. – Москва : Педагогика, 1991. – 208 с.

35. Кеттелл, Р. Б. Руководство по 16-факторному личностному опроснику [Текст] / Р. Б. Кеттелл. – Москва : Институт психологии РАН, 2001. – 156 с.

36. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст] / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.

37. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция [Текст] / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, П. Н. Бреус. – Москва : Академия, 2001. – 288 с.
38. Лири, М. Социальная тревожность [Текст] / М. Лири, Р. Миллер. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 252 с.
39. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности [Текст] : учебное пособие / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с.
40. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
41. Спилбергер, Ч. Д. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности [Текст] / Ч. Д. Спилбергер ; под редакцией В. А. Бодрова. – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 768 с. (Методика Спилберга-Ханина)
42. Чечулина, К. С. Психологическая коррекция застенчивости подростков в условиях общеобразовательной школы [Текст] : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / К. С. Чечулина. – Новосибирск, 2004. – 22 с.
43. Cheek, J. M. Shyness and sociability [Text] / J. M. Cheek, A. H. Buss // Journal of Personality and Social Psychology. – 1981. – Vol. 41, No. 2. – P. 330–339.
44. Crozier, W. R. Understanding Shyness: Psychological Perspectives [Text] / W. R. Crozier. – New York : Palgrave Macmillan, 2001. – 264 p.
45. Эриксон, Э. *Идентичность: юность и кризис* / Э. Эриксон. — М.: Флинта, 2006. — 342 с. DissersCat
46. Набатникова, Л. П., Голубниченко, А. А. *Психологические особенности личностного самоопределения застенчивых старшеклассников* // Системная психология и социология. — 2016. — № 19. — С. 349–360.
- Системная Психология

47. *Педобраз*, Психологическая застенчивость подростков // Педагогика. — 2012. — № 1. — С. 23–31. УрГПУ Journals
48. Соколова, К. В., Романова, А. Д. Проблема застенчивости в подростковом возрасте // Московский государственный педагогический университет. — Калуга, 2007. Меридиан
49. *Психологические особенности подростков старшего возраста* // Социология и образование. — 2016. — № 3. — С. 12–18.
50. Выготский, Л. С. *Психология развития человека* / Л. С. Выготский. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
51. Зимбардо, Ф. *Застенчивость* / Ф. Зимбардо. — СПб.: Питер, 2004. — 256 с.
52. Кон, И. С. *Психология ранней юности* / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
53. Реан, А. А. *Психология личности* / А. А. Реан. — СПб.: Питер, 2017. — 288 с.
54. Прихожан, А. М. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст* / А. М. Прихожан. — СПб.: Питер, 2019. — 304 с.
55. Кулагина, И. Ю., Колюцкий, В. Н. *Возрастная психология* / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М.: Юрайт, 2020. — 464 с.
56. Rubin, K. H., Coplan, R. J., Bowker, J. C. Social withdrawal in childhood // *Annual Review of Psychology*. — 2009. — Vol. 60. — P. 141–171.
57. Crozier, W. R. *Shyness and Social Relationships* / W. R. Crozier. — London: Routledge, 2001. — 214 p.
58. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. — СПб.: Питер, 2000. — 384 с.
59. Spence, S. H., Rapee, R. M. The etiology of social anxiety disorder: An evidence-based model // *Behaviour Research and Therapy*. — 2016. — Vol. 86. — P. 50–67.

60. Heimberg, R. G. Cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder // *Journal of Clinical Psychiatry*. — 2002. — Vol. 63 (Suppl. 12). — P. 36–42.