

Łukasz Nickel

Dziecko nieśmiałe



WYBRANE PROBLEMY



Łukasz Nickel

DZIECKO NIEŚMIAŁE

Wybrane problemy

Zielona Góra 2023

RADA WYDAWNICZA

Andrzej Pieczyński (*przewodniczący*), Andrzej Bisztyga, Bogumiła Burda,
Eugene Feldshtein, Beata Gabrys, Magdalena Gibas-Dorna, Jacek Korentz,
Tatiana Rongińska, Franciszek Runiec (*sekretarz*)



RECENZENT

Andrzej Twardowski

REDAKCJA

Aldona Reich

KOREKTA

Agnieszka Gruszka

REDAKCJA TECHNICZNA

Arkadiusz Sroka

PROJEKT OKŁADKI

Marta Surudo

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2023

ISBN 978-83-7842-513-7
<https://doi.org/10.59444/2023MONaNIk>

OFICyna WYDAWNICZA UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel. (68) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
ROZDZIAŁ 1. CECHY CHARAKTERYZUJĄCE NIEŚMIAŁOŚĆ	
1.1. Definicje nieśmiałości	9
1.2. Nieśmiałość rozumiana jako cecha i stan	11
1.3. Inne właściwości nieśmiałości	14
1.4. Podsumowanie	16
ROZDZIAŁ 2. RÓŻNICE W POSTRZEGANIU NIEŚMIAŁOŚCI	
2.1. Typy nieśmiałości	19
2.2. Różnice kulturowe a nieśmiałość	23
2.3. Różnice płciowe a nieśmiałość	29
2.4. Podsumowanie	32
ROZDZIAŁ 3. KORELATY NIEŚMIAŁOŚCI	
3.1. Złożoność uwarunkowań nieśmiałości dziecka	35
3.2. Relacja nieśmiałości z lękiem społecznym i fobią społeczną	37
3.3. Relacja nieśmiałości z innymi problemami społecznymi i emocjonalnymi	40
3.4. Pozytywne korelaty nieśmiałości dziecka	43
3.5. Podsumowanie	46
ROZDZIAŁ 4. WIEK ŻYCIA I CZYNNIKI RODZINNE A NIEŚMIAŁOŚĆ DZIECKA	
4.1. Charakterystyka nieśmiałości w zależności od zmian rozwojowych	49
4.2. Czynniki rodzinne kształtujące nieśmiałość dziecka	55
4.3. Podsumowanie	62
ROZDZIAŁ 5. DZIECI NIEŚMIAŁE W SZKOLE	
5.1. Trudności szkolne dzieci nieśmiałych	65
5.2. Relacje uczniów nieśmiałych z rówieśnikami w szkole	68
5.3. Relacje nauczycieli i uczniów nieśmiałych w szkole	72
5.4. Umiejętności językowe dzieci nieśmiałych	76
5.5. Osiągnięcia szkolne uczniów nieśmiałych	78
5.5. Podsumowanie	81

ROZDZIAŁ 6. NIEŚMIAŁOŚĆ DZIECKA A WYBRANE ZMIENNE PSYCHOSPOŁECZNE

6.1. Przekonanie o własnej skuteczności u dzieci nieśmiałych	83
6.2. Aspiracje dzieci nieśmiałych	87
6.3. Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna u dzieci nieśmiałych	90
6.4. Asertywność dzieci nieśmiałych	95
6.5. Podsumowanie	98

ROZDZIAŁ 7. NIEŚMIAŁOŚĆ DZIECKA A WYBRANE CECHY

7.1. Inteligencja i inne zdolności umysłowe a nieśmiałość	101
7.2. Cechy osobowości i temperament a nieśmiałość	104
7.3. Podsumowanie	109
Podsumowanie	111
Bibliografia	115

WSTĘP

Nieśmiałość dziecka może się wyrażać uczuciem zakłopotania i dyskomfortu w różnych sytuacjach społecznych (Buss, 1985; Eggum i in., 2009). Nieśmiałość jest powiązana z zahamowaniem psychoruchowym, czasem określanym hamowaniem behawioralnym czy hamowaniem zachowania (*behavioral inhibition*), jeśli sytuacja społeczna jest potencjalnie zagrażająca. Zahamowanie psychoruchowe jest efektem konfliktu motywacyjnego polegającego z jednej strony na potrzebie działania, a z drugiej na obawie i poczuciu zagrożenia przed skutkami wynikającymi z tego działania. U osób nieśmiałych zahamowanie psychoruchowe pojawia się w nowych sytuacjach o charakterze społecznym i niespołecznym, np. większa reaktywność na nowe, nieznanne sytuacje i bodźce (Kagan, 2012).

Nieśmiałość dziecka może być pewnym przejściowym stanem oraz cechą (Colonnesi i in., 2014). Nieśmiałość będąca cechą jest stabilna na przestrzeni życia i odnosi się do osobowości i cech temperamentalnych. Nasilenie nieśmiałości pozytywnie koreluje z neurotyzmem i negatywnie z ekstrawersją (Briggs, 1988; Crozier, 1979). Dowiedziono ponadto, że nieśmiałość jest odrębnym wymiarem od towarzyskości (Buss i Plomin, 1984).

Obserwuje się stałe nasilenie nieśmiałości na różnych etapach rozwojowych człowieka (Hane i in., 2008; Henderson, 2010; Rubin i in., 2009). Zahamowanie psychoruchowe u nieśmiałych dzieci można zaobserwować już od najmłodszych lat (Colonnesi i in., 2014; Henderson i in., 2014). Wraz z kolejnym rokiem życia i wzrostem samoświadomości nieśmiałość wpływa na coraz to nowe obszary funkcjonowania dziecka (Buss, 1985; Lewis, 2001; Matsuda i in., 2013; Rudasill i in., 2014; Paul, 2013; Younger i in., 2008).

Nieśmiałość dziecka jest związana istotnie z wieloma zmiennymi psychospołecznymi. W literaturze przedmiotu podaje się często, że nieśmiałość jest związana z niskim poczuciem własnej wartości, depresją, lękiem społecznym czy uboższymi kompetencjami społecznymi (Chan i Wong, 2013; Dzwonkowska, 2003; Rubin i in., 2009). Co więcej, nieśmiałość może utrudniać funkcjonowanie szkolne, gdzie dzieci nieśmiałe muszą sobie radzić z wieloma oczekiwaniami, wobec których mają przekonanie, że so-

bie nie poradzą (Harwas-Napierała, 1979). Mają trudności w relacjach rówieśniczych i z nauczycielami. Częściej są ofiarami przemocy ze strony kolegów, ponieważ są emocjonalnie wrażliwe i nie mają odpowiednich strategii, żeby się bronić (Eggum-Wilkens i in., 2014; Rubin i in., 2009; Stewart i Rubin, 1995). Również częściej siebie obwiniają za złe relacje z rówieśnikami (Howarth i in., 2013; Rubin i Burgess, 2002). Ze względu na swoje wycofanie społeczne często są pomijane i niezauważane przez nauczycieli (Arbeau i in., 2010; Coplan i in., 2013; Rubin i in., 2009; Rudasill i Rimm-Kaufman, 2009; Rydell i in., 2005). Ponadto nauczyciele postrzegają nieśmiałyh uczniów jako mniej inteligentnych i mających mniejszą wiedzę (Coplan i in., 2011; Rudasill i in., 2014). Może to wynikać z faktu, że dzieci nieśmiałe mają pewne trudności z mową czynną (Coplan i Armer, 2005; Coplan i Weeks, 2009), mniej są zaangażowane w sprawy szkolne (Hughes i Coplan, 2010) oraz wypadają różnie w testach sprawdzających wiedzę w zależności od rodzaju testu (Rudasill i in., 2014; Valiente i in., 2010).

Jak wynika z powyższego opisu nieśmiałości dziecka, może się ona przejawiać różnymi cechami charakterystycznymi oraz stanowić pewne ryzyko pojawienia się trudności u dziecka. Dlatego też celem tej monografii jest przedstawienie dotychczasowego dorobku naukowego dotyczącego wybranych problemów nieśmiałości dziecka. Praca ta ma za zadanie pomóc zrozumieć, czym jest nieśmiałość dziecka, jakie są jej główne cechy charakterystyczne oraz to, jak poszczególne dzieci nieśmiałe mogą się różnić pomiędzy sobą i od czego to zależy. Opracowanie to również wskazuje różnice w postrzeganiu nieśmiałości dziecka w zależności od kultury czy płci. Ponadto praca ta zwraca uwagę na powiązania występujące pomiędzy nieśmiałością a innymi ważnymi zjawiskami z perspektywy funkcjonowania dziecka, jak np. rodzina, szkoła, różne doświadczenia życiowe.

Dalsza część monografii jest poświęcona funkcjonowaniu dziecka nieśmiałego w kontekście szkolnym: jego relacjom z rówieśnikami, nauczycielami, jego trudnościom oraz osiągnięciom szkolnym. W ostatniej części monografii zaprezentowane są wzajemne powiązania pomiędzy nieśmiałością dziecka a innymi istotnymi dla dziecka czynnikami psychospołecznymi oraz jego dyspozycjami. Każdy rozdział kończy się podsumowaniem, które przedstawia najważniejsze tezy w nim zawarte.

W pierwszym rozdziale, *Cechy charakteryzujące nieśmiałość*, omawiane są definicje nieśmiałości oraz jej cechy charakterystyczne. Przedstawiona jest różnorodność definicji nieśmiałości. W dalszej części rozdziału scharakteryzowane są symptomy nieśmiałości dziecka oraz wyjaśnione motywacje, które nim kierują. Co więcej, w rozdziale pierwszym objaśniono, kiedy możemy mówić o nieśmiałości jako pewnej dyspozycji, a kiedy o nieśmiałości jako przemijającym stanie.

Drugi rozdział, *Różnice w postrzeganiu nieśmiałości*, stanowi opis różnic w funkcjonowaniu dziecka nieśmiałego ze względu na pewien jej typ. Taki sam czy porównywalny poziom nieśmiałości u dzieci niekoniecznie musi oznaczać podobne zachowania,

odczucia czy myślenie. Ponadto postrzeganie nieśmiałości dziecka oraz jej niektóre korelaty mogą zależeć od kultury oraz pełnionych ról płciowych.

Trzeci rozdział, *Korelaty nieśmiałości*, zawiera opis trudności, które mogą towarzyszyć dzieciom nieśmiałym. Co więcej, w tym rozdziale wskazane są powiązania nieśmiałości z innymi podobnymi zjawiskami, jak np. z samotnością, fobią społeczną czy mutyzmem. Chociaż badania naukowe koncentrują się przeważnie na trudnościach dzieci nieśmiałych, nie zawsze tak musi być. Okazuje się, że nieśmiałość może mieć również pozytywne aspekty, a o funkcjonowaniu dziecka nieśmiałego mogą decydować jego inne cechy charakterystyczne – zdolności i umiejętności.

Rozdział czwarty, *Wiek życia i czynniki rodzinne a nieśmiałość dziecka*, zawiera wiedzę, jak nieśmiałość może zależeć od okresu rozwojowego osoby nieśmiałej i kontekstu rodzinnego. Nieśmiałość na każdym etapie rozwojowym może przejawiać się innym poziomem jej cech charakterystycznych oraz odmiennymi problemami. Nieśmiałość dziecka może również w pewien sposób zależeć od postaw rodzicielskich, stylów wychowawczych rodziców, stylu przywiązania czy strategii radzenia sobie ze stresem w rodzinie.

W rozdziale piątym, *Dzieci nieśmiałe w szkole*, opisana jest problematyka dziecka nieśmiałego głównie w kontekście szkolnym, chociaż niektóre zamieszczone tam wyniki badań odnoszą się również do kontekstu przedszkolnego. Oba są dla dziecka nieśmiałego miejscem znacznej liczby różnych form aktywności i zajmują istotną część jego czasu w ciągu dnia. W rozdziale tym opisano główne problemy i trudności, z jakimi może się spotkać dziecko nieśmiałe w kontekście szkolnym. Wskazano w nim również potencjalne przyczyny tych trudności oraz niektóre formy wsparcia dziecka nieśmiałego.

W rozdziale szóstym, *Nieśmiałość dziecka a wybrane zmienne psychospołeczne*, zaprezentowano problematykę dzieci nieśmiałych w kontekście innych, nieprezentowanych w poprzednich rozdziałach problemów, które są ważne z perspektywy funkcjonowania dziecka nieśmiałego. Omówiono rolę, jaką może odgrywać dla nieśmiałości dziecka przekonanie o własnej skuteczności, aspiracje, motywacja czy asertywność.

Przedostatni, siódmy rozdział, *Nieśmiałość dziecka a wybrane cechy*, to przegląd badań, które koncentrują się na relacji nieśmiałości z innymi cechami zdeterminowanymi w dużej mierze przez czynniki biologiczne. Ponieważ nieśmiałość sama w sobie jest taką cechą, nie zawsze zwraca się uwagę, jak jest ona powiązana z innymi dyspozycjami. W rozdziale siódmym omówiono relacje pomiędzy nieśmiałością a innymi cechami osobowości i temperamentu oraz zdolnościami umysłowymi. W rozdziale tym podjęto próbę wyjaśnienia np. tego, czy dzieci nieśmiałe są mniej inteligentne od swoich rówieśników oraz tego, z jakimi innymi cechami osobowości i temperamentu nieśmiałość jest powiązana – co pozwala na bardziej dokładne zrozumienie, czym jest nieśmiałość dziecka.

W *Podsumowaniu* zebrano najważniejsze wnioski i tezy przedstawione w monografii. Odnoszą się one do cech charakteryzujących nieśmiałość dziecka oraz jego różnych korelatów.

Na koniec chciałbym podziękować tym, którzy przyczynili się do powstania tej książki, udzielając mi cennych rad i konstruktywnych uwag. Szczególnie pragnę wyrazić swoją wdzięczność współpracownikom z Zakładu Psychologii Edukacyjnej i Wychowawczej Uniwersytetu Zielonogórskiego – Pani dr hab. Zdzisławie Janiszewskiej-Nieścioruk, prof. UZ, oraz Pani dr Urszuli Gembarze. Bardzo serdecznie dziękuję także Recenzentowi oferowanej Czytelnikowi książki – Panu prof. zw. dr. hab. Andrzejowi Twardowskiemu za niezwykle trafne uwagi i sugestie, które znacząco wpłynęły na zmiany poczynione w publikacji.

CECHY CHARAKTERYZUJĄCE NIEŚMIAŁOŚĆ

W niniejszym rozdziale zostaną omówione różne definicje nieśmiałości w celu lepszego zrozumienia tego zjawiska psychicznego. Warto zwrócić uwagę, że nieśmiałość jest zjawiskiem złożonym, niemającym jednej wyczerpującej definicji. Różni uczeni zwracają uwagę na trzy charakterystyczne cechy nieśmiałości: trudności w interakcjach społecznych, nadmierną wrażliwość i nadmierną samoświadomość. Ponadto nieśmiałość może być traktowana jako cecha osobowości człowieka, która jest stabilna na przestrzeni życia, ale także ujmowana jako stan, czyli przemijające doznanie psychiczne, w dużej mierze zależne od zmieniającej się sytuacji. Aby pełniej zrozumieć nieśmiałość, warto spróbować poznać motywację, która kryje się za zachowaniem osób nieśmiałych. Przyjrzenie się charakterystycznym objawom nieśmiałości, takim jak objawy somatyczne, behawioralne, poznawcze i emocjonalne, również może pomóc w pełniejszym ujęciu tego zjawiska.

1.1. Definicje nieśmiałości

Problematyka nieśmiałości znajduje się w obszarze zainteresowań wielu uczonych, specjalistów i praktyków. Nieśmiałość w literaturze naukowej jest ujmowana na różne sposoby. Obecnie nieśmiałość uważa się za pojęcie złożone i wielowymiarowe (Dzwonkowska, 2009; Harwas-Napierała, 1979). Brakuje jednej definicji nieśmiałości, która by ujmowała jej całą charakterystykę. Różne definicje i objaśnienia nieśmiałości różnią się swym zakresem i w mniejszym lub większym stopniu skupiają się np. na lęku, lęku społecznym, ogólnej wrażliwości, zachowaniach unikowych w sytuacjach społecznych i nowych, zahamowaniu psychoruchowym w sytuacjach społecznych, nadmiernej samoświadomości, wycofaniu społecznym, nadmiernej ostrożności i czujności – szczególnie w sytuacjach społecznych (Xu i in., 2020).

Według *Słownika języka polskiego* (2023) nieśmiały to ktoś, kto nie ma pewności siebie, jest wstydlivy oraz zażenowany. Inna definicja nieśmiałość określa jako ambiwalencję zachowania i emocji w sytuacjach społecznych, w których osoba nieśmiała z jednej strony odczuwa chęć uczestniczenia, a z drugiej chęć unikania interakcji społecznej (Colonnesi i in., 2014). W tej definicji bardzo istotna jest ambiwalencja zachowania i emocji u osób nieśmiałych. Z jednej strony dziecko nieśmiałe bardzo chce

spotykać się z rówieśnikami, a z drugiej strony przed takim spotkaniem powstrzymują je negatywne emocje.

Nieśmiałość jest również definiowana jako uczucie zakłopotania i ogólnego dyskomfortu w różnych sytuacjach społecznych – szczególnie tych, w których spotykamy obce i nieznaną nam osoby (Buss, 1985). Arnold Buss w swej definicji podkreśla istotną rolę samoświadomości jako pewnej cechy charakteryzującej nieśmiałość. Samoświadomość to inaczej świadomość swoich doznań, ale również świadomość interakcji osoby z otoczeniem. Pozwala ona na bycie świadomym innych ludzi oraz na odróżnianie się od nich. Jest zależna od empatii oraz teorii umysłu. Osoby nieśmiałe charakteryzują się nadmierną samoświadomością, przejawiającą się np. przekonaniem, że jest się w centrum uwagi czy jest się ocenianym przez innych ludzi. Warto zauważyć koncentrację w definicji Bussa (1985) na osobach nieznanymi i obcych. Zgodnie z tą definicją nieśmiałe dziecko rzadko będzie odczuwać uczucie zakłopotania i dyskomfortu w sytuacjach, kiedy będzie spotykać się z dobrze znanymi członkami rodziny, rówieśnikami oraz przyjaciółmi (Mathiesen i Tambs, 1999). W tych sytuacjach nieśmiałość może być nawet niezauważana. Przedstawiony opis definicji podkreśla nadmierną wrażliwość osób nieśmiałych na osoby obce i nieznaną oraz to, jak te osoby wywołują u osób nieśmiałych uczucie zakłopotania i ogólny dyskomfort w postaci odczuwanego stresu.

Według innej definicji nieśmiałość to obawa lub lęk towarzyszący osobie w społecznie nowej sytuacji lub świadomość, że jest się ocenianym przez uczestników interakcji społecznej, np. przez rówieśników, kiedy się z nimi rozmawia na przerwie, czy przez nauczyciela, kiedy pyta nieśmiałego ucznia o coś na lekcji (Rubin i in., 2009). Ta definicja dotyka głębiej tego, co powstrzymuje osoby nieśmiałe przed aktywnością. W tej definicji podkreśla się znaczną rolę lęku, który towarzyszy osobom nieśmiałym w nowej sytuacji, oraz lęku, który pojawia się w sytuacji oceny ze strony otoczenia. Poziomy lęk, który pojawia się u osób nieśmiałych w tych dwóch sytuacjach, może się dodatkowo zwiększyć, kiedy osoba nieśmiała ma poczucie braku kompetencji do poradzenia sobie w tych sytuacjach. Co więcej, przewidywana lub faktyczna ocena ze strony otoczenia może być źródłem lęku u osób nieśmiałych zarówno wówczas, kiedy ma ona charakter konsekwencji, np. przekazanie uwagi, krytyki, jak i nagrody, np. w postaci pochwały.

Ray Crozier (2005) definiuje nieśmiałość jako zahamowanie psychoruchowe w nowej i potencjalnie zagrażającej sytuacji społecznej. Taką sytuacją społeczną są okoliczności, w których dziecko nieśmiałe jest wystawione na ekspozycję społeczną, w której jest oceniane, m.in.: odpowiadanie na pytania nauczyciela przed całą klasą, wykonywanie przed klasą ćwiczeń na ocenę na lekcjach wychowania fizycznego, czytanie przed klasą na głos czytanki, przedstawienie swojego zdania lub opinii przed rówieśnikami, prośenie o coś nauczyciela lub nowo spotkaną osobą dorosłą, zapoznanie się z nowym kolegą. Nierzadko jednak zdarza się, że zahamowanie psychoruchowe pojawia się na-

wet wówczas, gdy dziecko nieśmiałe nie jest oceniane. Wystarczy wtedy samo wyobrażenie lub przekonanie, że jest się ocenianym. A więc pewna bierność i powściągliwość w zachowaniu u dzieci nieśmiałych wynika z sytuacji, która jest dla tego dziecka zagrażająca, ponieważ jest w tej sytuacji oceniane lub wyobraża sobie, że będzie oceniane.

Inną charakterystyką osób nieśmiałych jest lęk społeczny. Osoby nieśmiałe oraz osoby z lękiem społecznym w wielu sytuacjach reagują podobnie. Na przykład dostrzegają zagrożenie oraz przewidują, że jeśli dojdzie do interakcji społecznej, doświadczą bólu i cierpienia (Eggum i in., 2009). Najczęściej jednak przewidywany ból i cierpienie nie wystąpią, ponieważ osoba nieśmiała i z lękiem społecznym unika sytuacji, do jakiej dąży, np. poprzez zaprzestanie aktywności, zmianę swoich celów zadaniowych czy życiowych. Z kolei jeśli dojdzie do interakcji społecznej, osoba nieśmiała i z lękiem społecznym zauważa, że przeceniła realne zagrożenie i nie było ono takie straszne, jak się jej pierwotnie wydawało. Nieraz można się zetknąć z sytuacjami, w których dziecko nieśmiałe wzbrania się przed nowymi wyzwaniem czy celami życiowymi, przewiduje negatywne konsekwencje tych zadań. Kiedy jednak nie unika tych sytuacji i zaangażuje się w nowe zadanie i je zrealizuje, okazuje wiele uczuć pozytywnych, jak zadowolenie, poczucie radości, poczucie satysfakcji z wykonania zadania i poczucie kompetencji, że sobie poradziło z nowym, przerażającym zadaniem.

Kolejną cechą charakterystyczną nieśmiałości, na którą wskazują uczeni, jest poczucie zagrożenia. Na przykład dzieci nieśmiałe mogą mieć przekonanie, że nie są w stanie sprostać sytuacjom, które wydają się im zagrażające (Harwas-Napierała, 1979). Wydaje się, że osoby nieśmiałe funkcjonują na pewnym stałym poziomie pobudzenia, które w sytuacjach zagrożenia (nowe napotykanne sytuacje, nowo spotykane i nieznanome osoby, sytuacje ekspozycji na ocenę, wyobrażenie zagrożenia) destabilizuje ich codzienną aktywność, przez co nie są w stanie korzystać w pełni ze swych zasobów osobistych.

Nieśmiałość, fobia społeczna, izolacja społeczna, bierność społeczna, autyzm, depresja itp. wchodzą w skład grupy zachowań, które są szerzej określane jako wycofanie społeczne. Zachowania te charakteryzują się nadmierną samokontrolą, powściągliwością i zachowaniami unikowymi, a ich przeciwległym biegunem są zachowania charakteryzujące się brakiem kontroli – jak chociażby zachowania agresywne, impulsywne, nadpobudliwe, opozycyjne (Oh i in., 2008). Wycofanie społeczne jest pojęciem szerszym od nieśmiałości, która jest uważana przez niektórych uczonych za komponent wycofania społecznego (Miller i in., 2011).

1.2. Nieśmiałość rozumiana jako cecha i stan

Stale i typowe wzorce zachowania, myślenia i odczuwania, które można zaobserwować u człowieka mimo zmieniających się sytuacji, są opisywane jako cecha. Co więcej, ce-

cha u człowieka jest stabilna w czasie – oznacza to, że daną cechę można zaobserwować w różnym okresie jego życia. Cechy pozwalają na obserwowanie różnic pomiędzy ludźmi w zakresie zdefiniowanej cechy, np. ujęcie nieśmiałości w kategorii cechy pozwala na porównywanie ludzi ze względu na poziom nieśmiałości. Z kolei stan jest definiowany jako pojedynczy wzorec zachowania, myślenia i odczuwania, który można dostrzec u człowieka, jednak w przeciwieństwie do cechy, stan zależy w dużej mierze od sytuacji i ulega zmianie pod jej wpływem. Stany charakteryzują się względnie krótkim czasem występowania. Na przykład dana osoba może doświadczyć uczucia charakterystycznego dla nieśmiałości w danej sytuacji społecznej, jednak jest mało prawdopodobne, że podobne uczucie pojawi się, kiedy taka sama lub podobna sytuacja w jej życiu znów się pojawi (Schmitt i Blum, 2020). Cechy i stany pozostają ze sobą w ściślejszej relacji, przy czym stany poniekąd składają się na cechę. Są określane jako procesy, które mierzone u człowieka pozwalają na wnioskowanie o jego cechach. Dlatego też, kiedy dane stany często się powtarzają, dodatkowo – niezależnie od sytuacji – istnieje duże prawdopodobieństwo, że u danej osoby występuje pewna cecha. Odwrotnie, jeśli dane stany występują rzadko u człowieka, istnieje znaczne prawdopodobieństwo, że dana cecha nie występuje lub występuje inna przeciwstawna cecha. Subdyscypliną w psychologii zajmującą się badaniem cech i stanów człowieka są psychologia różnic indywidualnych czy psychologia osobowości (Strelau i Zawadzki, 2020).

1.2.1. Nieśmiałość rozumiana jako cecha

Nieśmiałość może być rozumiana jako cecha i stan (Colonnesi i in., 2014; Zabłocka, 2012). Nieśmiałość jako cecha charakteryzuje się stabilnością na przestrzeni życia i jest częścią osobowości jednostki oraz wiąże się z cechami temperamentalnymi człowieka. Oznacza to, że pewien poziom nieśmiałości u dziecka może utrzymywać się trwale, mimo zmieniających się sytuacji społecznych i okoliczności życiowych. Na przykład dziecko nieśmiałe, referując coś przed klasą, może odczuwać ogólne zakłopotanie, tłumić niepotrzebnie niektóre zachowania, odczuwać chęć uniknięcia sytuacji lub unikać takiej sytuacji w przyszłości, pomimo tego, że w przeszłości już kilkakrotnie występowało przed klasą, odpowiednio się przygotowało do wystąpienia, a podczas próby w domu negatywne uczucia i tendencja uniknięcia tej sytuacji nie występowały. Przyjmuje się, że nieśmiałość definiowana jako cecha dotyczy około 15% populacji (Poole i in., 2020).

Osoba charakteryzująca się nieśmiałością w rozumieniu cechy doświadcza jej w sposób stabilny na przestrzeni życia, a przeżycia i doświadczenia wynikające z nieśmiałości, które jej towarzyszą, występują tak bardzo powszechnie, że czasami trudno jest jej rozróżnić, czy są one efektem własnego charakteru (wynikają ze źródeł wewnętr-

nych, np. moich niskich kompetencji), czy są bardziej efektem ograniczeń sytuacyjnych lub efektem wyzwań ze strony otoczenia. W konsekwencji osoba nieśmiała w różnych sytuacjach społecznych będzie bardziej koncentrować się na swoich nieprzyjemnych przeżyciach niż na tym, jak można zareagować na wymagania środowiska (Crozier, 2020). Jeśli nałożą się na to niesprzyjające okoliczności i np. osoba nieśmiała nie otrzyma odpowiedniego wsparcia, może doświadczyć negatywnych skutków. Po pierwsze, gdy sytuacja, z którą spotyka się osoba nieśmiała nie jest dla niej zagrażająca, natomiast jest przez nią postrzegana jako zagrażająca, istnieje znaczne ryzyko całkowitego lub częściowego wycofania się z relacji społecznej. W efekcie, np. w przypadku dziecka, nie doskonalą ono swoich umiejętności społecznych, nie rozwija swojego języka czynnego, co może skutkować samotnością oraz niższymi umiejętnościami werbalnymi i kumulować dalsze problemy w przyszłości. Po drugie, sytuacja może rzeczywiście stanowić zagrożenie dla osoby nieśmiałej. Przykładem takiej sytuacji może być dziecko nieśmiałe, które doświadcza przemocy rówieśniczej. Może ono nie dostrzegać faktycznego zagrożenia i zamiast zareagować asertywnie lub poszukać wsparcia, może siebie obwiniać za zaistniałą sytuację. Dlatego też nieśmiałość, która jest cechą danej osoby, w tym dziecka, stanowi pewne ryzyko trudności w przyszłości, szczególnie kiedy zaistnieją niekorzystne sytuacje i zdarzenia – o czym szerzej będzie mowa w dalszej części tego opracowania.

1.2.2. Nieśmiałość rozumiana jako stan

Nieśmiałość jako stan może dotyczyć każdego człowieka i pojawiać się w specyficznych sytuacjach. Prawdopodobnie każdy w życiu doświadczył poczucia nieśmiałości rozumianej jako stan emocjonalny – chwilowy, przemijający – pojawiający się w jakiejś nowej, stresującej i nieprzewidywalnej sytuacji. Prawdopodobnie kiedy ponownie osoba napotkała tę samą lub podobną sytuację, stan ten już nigdy się nie powtórzył. Przykładem może być referowanie czegoś przed klasą: dziecko tylko początkowo będzie zakłopotane i zahamowane, najprawdopodobniej podczas pierwszych prób referowania. Z czasem uczucie zakłopotania zmniejszy się lub zniknie całkowicie. Nieśmiałość rozumiana jako stan jest przemijającym doświadczeniem, które może wyrażać się powściągliwością w interakcjach społecznych, pochyloną głową, unikaniem kontaktu wzrokowego czy oznakami niepokoju, np. spowolnionym mówieniem. Nieśmiałość jako stan jest zależna w znacznej mierze od sytuacji: większość ludzi może czuć się onieśmielona np. nagłym wywołaniem na forum, ale już zapytanie o coś nieznaną osobę na ulicy takiego uczucia nie wywoła. Co więcej, nieśmiałość ujęta jako stan nie spowoduje destabilizacji codziennego życia danej osoby i pomimo odczuwanego

onieśmielenia będzie ona umiała odpowiednio zareagować na pojawiające się wyzwania środowiskowe. Niektórzy uczeni nieśmiałość zdefiniowaną jako stan utożsamiają z uczuciem zakłopotania czy poczuciem niepewności, które pojawia się w sytuacjach społecznych i nowych (Crozier, 2020).

Podsumowując, nieśmiałość rozumiana jako stan jest pewną reakcją emocjonalną i poznawczą, która często jest efektem interakcji społecznej, postrzeganej najczęściej jako forma zagrożenia dla jednostki (Gunther i in., 2020). Wyniki badań wskazują, że nieśmiałość rozumiana jako stan jest zjawiskiem powszechnym. Wskazuje się, że około 90% populacji na jakimś etapie swojego życia doświadczyło stanu nieśmiałości. Natomiast nieśmiałość, która ma charakter cechy i jest powiązana z temperamentem człowieka, można wyróżnić u około 15% wszystkich osób. Jest obserwowana już od najwcześniejszego dzieciństwa i ma pewną stabilność w przeciągu życia, niezależnie od etapu rozwojowego i kontekstu społecznego (Pole i Schmidt, 2020a).

1.3. Inne właściwości nieśmiałości

1.3.1. Konflikt motywacyjny

W rozwoju osobowości człowieka ważną rolę odgrywają dwa systemy motywacyjne: związany z poszukiwaniem nagrody i związany z unikaniem zagrożenia. Zróżnicowane czynniki środowiskowe mogą aktywować jednocześnie oba systemy, powodując konflikt motywacyjny dążenie–unikanie (Barker i in., 2019), który można zauważyć, obserwując zachowanie dzieci w kontekście społecznym. Według Asendorpfa (1990) zachowania dzieci można sklasyfikować za pomocą dwóch systemów, które charakteryzują się motywacją do dążenia i unikania relacji rówieśniczych.

W świetle tak rozumianego konfliktu motywacyjnego można wyodrębnić cztery charakterystyki osobowości. Jedną z nich jest nieśmiałość, kiedy osoba kieruje się wysoką motywacją unikania relacji społecznych i wysoką motywacją dążenia do relacji społecznych. Osobę, która ma niską motywację dążenia i wysoką motywację unikania, można opisać jako unikającą. Osobę, która odczuwa niską potrzebę dążenia i niską potrzebę unikania, nazwiemy osobą introwertywną. Z kolei osobę z wysoką potrzebą dążenia i niską potrzebą unikania – towarzyską (Asendorpf, 1990; Coplan i in., 2013; Matsuda i in., 2013).

Nieśmiałe dzieci doświadczają konfliktu motywacyjnego – mają motywację do uczestniczenia w interakcji społecznej oraz motywację do unikania tej interakcji. Z jednej strony dzieci nieśmiałe bardzo chcą uczestniczyć w interakcji z rówieśnikami,

a z drugiej żywią przekonanie, że nie dadzą rady w tej interakcji uczestniczyć; wierzą, że nie poradzą sobie w zaistniałej sytuacji społecznej. Konflikt motywacyjny typu dążenie–unikanie może wzbudzać u dzieci nieśmiałych złość i frustrację. Niektóre badania wskazują na większą frustrację u dzieci nieśmiałych niż u rówieśników (Asendorpf, 1990; Coplan i in., 2013; Eggum i in., 2012; Matsuda i in., 2013). Konflikt motywacyjny dążenie–unikanie można również zaobserwować u dzieci nieśmiałych w innych obszarach życia. Dziecko nieśmiałe, które jest ambitne i chce osiągać dobre rezultaty w szkole, może z jednej strony odczuwać chęć do nauki i poszerzania swojej wiedzy, a z drugiej może towarzyszyć mu przekonanie, że nie ma odpowiednich kompetencji, aby osiągać dobre wyniki w tym zakresie. Może odczuwać zagrożenie w wielu sytuacjach związanych z ocenianiem w szkole, co z kolei będzie je motywowało do unikania sytuacji szkolnych i nierealizowania swych ambicji edukacyjnych. Innym takim przykładem może być nawiązanie relacji romantycznej w adolescencji. Niektóre badania wskazują na pewną trudność osób nieśmiałych w poznaniu partnera życiowego. Taka osoba nieśmiała może się kierować motywacją wewnętrzną, aby ułożyć sobie życie z partnerem romantycznym, którego spotyka na swojej drodze, ale jednocześnie może się obawiać zagrożenia, jakim może być odrzucenie, zranienie itp.

1.3.2. Symptomy nieśmiałości

Nieśmiałość może mieć swoje symptomy somatyczne, poznawcze, emocjonalne i behawioralne. Do symptomów somatycznych można zaliczyć kołatanie serca, drżenie głosu, rumieńce na twarzy, drżenie mięśni, nadmierne pocenie się, odczuwanie mdłości. Do symptomów poznawczych – nadmierne zamartwianie się, negatywne ocenianie sytuacji społecznych, formułowanie nieprzystosowanych atrybucji, surowe ocenianie swojego zachowania jako niedopuszczalnego, nadmierne zaabsorbowanie prawidłowym wykonaniem zadania, oczekiwanie negatywnej oceny, formułowanie negatywnych przekonań na temat siebie i innych. Do symptomów emocjonalnych nieśmiałości można zaliczyć m.in. większy poziom odczuwanego lęku społecznego, poczucia wstydu i winy, smutku oraz żalu i zakłopotania. Do symptomów behawioralnych nieśmiałości można zaliczyć niechęć do rozmowy, małowówność, preferowanie ciszy, niechęć do inicjowania tematów rozmowy, unikanie kontaktu wzrokowego, nerwowe gesty, ubogą ekspresję mimiczną, mniejszą liczbę gestów, większy dystans fizyczny, zamkniętą postawę ciała (Colonnesi i in., 2014; Crozier, 2005; Henderson i in., 2014; Zabłocka, 2008; Zabłocka, 2012). Tabela 1 prezentuje cechy charakteryzujące nieśmiałość.

Tabela 1. Cechy charakteryzujące nieśmiałość

Trudności w interakcji społecznej	Uczucie zakłopotania i zawstydzienia w sytuacjach społecznych
	Poczucie zagrożenia sytuacją społeczną
	Unikanie sytuacji społecznych
	Powściągliwość społeczna
	Wycofanie społeczne
	Małomówność
	Problemy z inicjowaniem rozmowy
	Poczucie braku akceptacji ze strony innych ludzi
Wrażliwość emocjonalna	Dystres i nadmierny lęk
	Nadmierna ostrożność
	Krytyczna ocena siebie
	Negatywne przekonania na własny temat
	Nadmierne zamartwianie się
	Brak pewności siebie
Nadmierna samoświadomość	Obawa przed oceną społeczną
	Poczucie bycia w centrum uwagi
	Poczucie zawstydzienia w relacjach społecznych
	Lęk społeczny
	Przewidywanie krytyki ze strony innych ludzi

Źródło: opracowanie własne.

1.4. Podsumowanie

- Nie ma jednej definicji nieśmiałości, która ujęłaby całą jej charakterystykę. Różne definicje zwracają uwagę na takie cechy charakteryzujące nieśmiałość, jak: ogólny lęk i odczuwane napięcie, lęk społeczny, ogólna wrażliwość, poczucie zawstydzienia, powściągliwość społeczna, zahamowanie psychoruchowe, nadmierna samoświadomość, obawa przed oceną społeczną, nadmierna czujność i ostrożność na nowe bodźce oraz sytuacje społeczne, nadmierne przewidywanie zagrożenia.
- Cechą charakterystyczną osób nieśmiałych jest wycofanie społeczne. Podobnie wycofaniem społecznym wyróżniają się np. osoby bierne społecznie, osoby z fobią społeczną, osoby izolujące się społecznie, osoby z autyzmem czy osoby chore na depresję. Pomimo podobieństw między nieśmiałością a innymi formami zachowań i zaburzeń warto jednak pamiętać, że osoby nieśmiałe charakteryzują się jeszcze innymi symptomami.

- Nieśmiałość można zdefiniować według kategorii cechy lub stanu. Nieśmiałość rozumiana jako stan może dotyczyć każdego człowieka i charakteryzować się przemiłującym uczuciem onieśmielenia będącego skutkiem jakiejś nowej i nieprzewidywalnej sytuacji. Nieśmiałość jako cecha charakteryzuje się pewnym stałym poziomem jej różnych właściwości w przeciągu życia, które są niezależne od zmieniających się sytuacji i okoliczności życiowych.
- Osób z wysokim poziomem nieśmiałości rozumianej jako cecha może być około 15% w populacji, a osób, które doświadczyło nieśmiałości rozumianej jako stan, około 90%.
- Ważną właściwością osób nieśmiałych jest doświadczanie przez nie konfliktu motywacyjnego typu dążenie–unikanie. Polega on na tym, że osoba nieśmiała z jednej strony ma wysoką motywację do dążenia do relacji społecznych, a z drugiej ma wysoką motywację do unikania sytuacji społecznych ze względu na duży poziom odczuwanego lęku i napięcia.
- Można wyróżnić symptomy nieśmiałości o charakterze somatycznym, poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Symptodem poznawczym jest np. nadmierne zamartwianie się; symptodem somatycznym jest np. zaczerwienienie na twarzy; symptodem emocjonalnym jest np. wysoki poziom lęku społecznego; symptodem behawioralnym jest np. unikanie kontaktu wzrokowego.

RÓŻNICE W POSTRZEGANIU NIEŚMIAŁOŚCI

Nieśmiałość jest złożonym zjawiskiem psychicznym. W tym rozdziale szerzej zostanie opisana natura nieśmiałości. Wśród wzorców funkcjonowania u osób nieśmiałych obecnie wyróżnia się kilka typów nieśmiałości, takich jak: nieśmiałość lękowa i samoświadomościowa; prywatna i publiczna; lękowa, regulowana i wobec osób obcych; pozytywna i negatywna; towarzyska i nietowarzyska. Wielość tych typów zależy również od norm i wartości kulturowych, w jakich osoba nieśmiała się wychowuje. W zależności od kontekstu kulturowego dziecko nieśmiałe może dostosowywać się do wymagań i warunków otoczenia w inny sposób. Ponadto wyrażanie nieśmiałości może różnić się w zależności od płci dziecka, a nieśmiali chłopcy i dziewczęta mogą być traktowani inaczej przez swoje otoczenie, co może prowadzić do różnych trudności i problemów życiowych.

2.1. Typy nieśmiałości

Takie samo nasilenie nieśmiałości niekoniecznie musi oznaczać taki sam sposób zachowywania się, myślenia czy odczuwania emocji przez dzieci nieśmiałe. Dzieci z takim samym lub bardzo zbliżonym poziomem nieśmiałości mogą się różnić pomiędzy sobą np. zaufaniem oraz ostrożnością do nowych i niepewnych sytuacji społecznych, poziomem zakłopotania w relacji z nową osobą, poziomem zakłopotania nawet w relacjach z dobrze znanymi osobami, obawą przed negatywną oceną ze strony innych, obawą konsekwencjami działania w interakcji społecznej, zachowaniami nieasertywnymi i skromnymi, ugodowym zachowaniem w konfliktowej sytuacji społecznej (Xu i in., 2020). Te odmienne wzorce nieśmiałości, które mogą pojawiać się z różnym nasileniem u osób nieśmiałych, mogą wskazywać, że poza ogólnym poziomem nieśmiałości w grupie osób nieśmiałych można wyróżnić pewne typy nieśmiałości, tj. grupy osób nieśmiałych, które różnią się między sobą specyficznymi wzorcami funkcjonowania. Ponadto nieudane próby jednoznacznego zdefiniowania i ujęcia nieśmiałości – co zostało zasygnalizowane w pierwszym rozdziale – ze względu na wielowymiarowość tego fenomenu mogą przemawiać za tym, że nieśmiałość w odniesieniu do wybranych osób może znacząco się różnić. Jak podkreśla Xu i in. (2020), naukowcy, którzy w swojej pracy wyróżniają różne typy nieśmiałości, mogą bardziej dookreślić jej granice defini-

cyjne, które odpowiadałyby różnym aspektom doświadczania nieśmiałości w zależności od typu: np. wyróżniając nieśmiałość samoświadomą w definicji, można skupić się na ujęciu nieśmiałości według tego pojęcia; z kolei wyróżniając nieśmiałość introwertywną, można się skupić na definicji introwersji występującej u osób nieśmiałych. Taki sposób rozumienia nieśmiałości umożliwia jej dokładne zdefiniowanie, a co za tym idzie, może przyczynić się do rzetelnych badań naukowych oraz pomagać w trafnej diagnozie źródeł problemów, które mogą z nieśmiałością się wiązać.

2.1.1. Nieśmiałość lękowa i samoświadomościowa

Od początku badań nad nieśmiałością uczeni próbowali wyodrębnić jej różne typy. Buss (1985) wyróżnił nieśmiałość z przewagą lęku oraz nieśmiałość z przewagą samoświadomości. Pierwsza nieśmiałość charakteryzuje się lękiem przed nowością i wzmożoną reaktywnością, jest zależna od cech temperamentalnych. Może się charakteryzować unikaniem przez osobę nieśmiałą pewnych zagrażających w jej odbiorze sytuacji społecznych, nowych i nieznanomych osób oraz nadmiernym zahamowaniem psychoruchowym w tego rodzaju sytuacjach. Druga nieśmiałość charakteryzuje się nadwrażliwością na społeczny obraz siebie i jest związana z krytyczną oceną siebie. Jej źródłem jest przeważnie kontekst społeczny. Uczucia, które się pojawiają w tym typie nieśmiałości, to zakłopotanie, wstyd i lęk przed oceną społeczną. W efekcie nadmierna samoświadomość ma swoje odzwierciedlenie w braku pewności siebie, obniżonej samoocenie, nadmiernym skupieniu uwagi na sobie (Brunet i in., 2009; Rubin i Burgess, 2002; Fallah i in., 2014).

Dzieci nieśmiałe z typem lękowym na poziomie behawioralnym będą przejawiały zahamowanie psychoruchowe oraz zachowania ucieczkowe. Ten typ nieśmiałości może być ściśle powiązany z fizjologicznym pobudzeniem w sytuacjach stresowych. Nieśmiałość drugiego typu pojawia się głównie w sytuacji społecznej, kiedy dziecko jest lub może być przedmiotem uwagi społecznej oraz podlegać społecznej ocenie i analizie. Ten rodzaj nieśmiałości na poziomie zachowania może się manifestować jako zaczerwienienie twarzy, zakłopotanie na twarzy, nerwowe ruchy. Niektóre wyniki badań sugerują, że nieśmiałość lękowa może być powiązana z większą liczbą problemów niż nieśmiałość manifestująca się tylko nadwrażliwością społeczną, jest bowiem częściej powiązana z niższymi umiejętnościami społecznymi, niższą samooceną, większą liczbą zachowań unikowych (Poole i Schmidt, 2020a).

2.1.2. Nieśmiałość prywatna i publiczna

Pilkonis (1977) wyróżnił nieśmiałość prywatną i publiczną. Osoby z nieśmiałością prywatną koncentrują się na swoich wewnętrznych przeżyciach w odpowiedzi na różne sytuacje społeczne oraz tego, jakich negatywnych doznań doświadczają (np. od-

czuwany stres, pobudzenie organizmu, strach, negatywne oceny). Osoby z nieśmiałością publiczną w odpowiedzi na różne sytuacje społeczne koncentrują się na swoim zachowaniu i różnych trudnościach oraz problemach, które z tego zachowania mogą wynikać (np. unikanie pewnych sytuacji, nieadekwatne reakcje na sytuacje oraz brak pewności, jak się zachować).

Cechy charakteryzujące nieśmiałość prywatną i publiczną są odmienne. Na przykład nieśmiałość prywatna charakteryzuje się większą samoświadomością niż nieśmiałość publiczna. Osoby z nieśmiałością prywatną nadmiernie są zaabsorbowane i skoncentrowane na swoim świecie wewnętrznym, szczególnie na tym, jak inni mogą je spostrzegać i oceniać. Osoby z nieśmiałością publiczną w porównaniu z prywatną częściej deklarują, że ich nieśmiałość stanowi problem. Częściej zgłaszają, że lęk społeczny, który odczuwają, powoduje pewne problemy behawioralne. Jak konkluduje Pilkonis (1977), różnica pomiędzy nieśmiałością prywatną i publiczną polegająca na odmiennym sposobie koncentrowania się na doświadczanych problemach – wewnętrzne *vs.* zewnętrzne – może być istotnym czynnikiem motywującym do poszukiwania wsparcia i radzenia sobie z negatywnymi konsekwencjami nieśmiałości, kiedy te powstaną.

2.1.3. Nieśmiałość lękowa, regulowana i wobec osób obcych

W badaniach krajów wschodnich (kolektywistycznych) można spotkać podział nieśmiałości na lękową i regulowaną. Podział ten jest rzadziej obserwowany w krajach zachodnich. Nieśmiałość lękowa charakteryzuje się nadmiernym skupieniem swojej uwagi na negatywnym afekcie wywołanym przez zdarzenie oraz nieumiejętnością odwrócenia uwagi od tego zdarzenia i doświadczanego negatywnego afektu. Dlatego też w pewnym sensie jest podobna do nieśmiałości prywatnej według typów wyróżnionych przez Pilkonisa (1977). Nieśmiałość lękowa u dziecka może pojawiać się w sytuacjach oceny społecznej, np. bycia ocenianym przez autorytet czy rówieśnika lub w sytuacji tylko wyobrażonej oceny i związanej z nią opinii innych. W nieśmiałości regulowanej osoba potrafi odwrócić swoją uwagę od negatywnych myśli czy zagrażającej sytuacji, co ułatwia adekwatne reagowanie swoim zachowaniem. Nieśmiałości regulowanej nie towarzyszą nadmierny lęk i obawy jak w typie nieśmiałości lękowej, ale samoświadomość o byciu w centrum uwagi. A więc są to najczęściej różne sytuacje społeczne, kiedy np. dziecko nieśmiałe otrzymuje komplementy czy wyróżnienia od innych bądź musi się zmierzyć z jakimś konfliktem społecznym, np. wyjaśnić zaistniałe nieporozumienie. Dziecko nieśmiałe z tym typem nieśmiałości w sytuacjach społecznych będzie się zachowywało ulegle, skromnie i uprzejmie (Xu i Krieg, 2014). Ostatnio Xu i in. (2020), poza nieśmiałością lękową i regulowaną, wyróżnili jeszcze nieśmiałość wobec obcych osób, która charakteryzuje się głównie zahamowaniem psychoruchowym i lękiem przed nowością oraz nieznanymi sytuacjami społecznymi.

Xu i in. (2008) postanowili sprawdzić, czy typy nieśmiałości można zaobserwować w opisach nieśmiałości dokonanych za pomocą dzieci. W przeprowadzonym badaniu poprosili chińskie dzieci 9- i 10-letnie o wyjaśnienie, dlaczego kogoś uważa się za osobę nieśmiałą. Najczęstszymi opisami charakteryzującymi nieśmiałość były kolejno:

- a) zawstydzony w sytuacji oceny,
- b) nie popisuje się,
- c) jest małomówny,
- d) boi się rozmawiać z kimś obcym.

Jak podkreślają autorzy tego badania, na podstawie dokonywanych przez dzieci opisów osób nieśmiałych można wyróżnić typy nieśmiałości charakteryzujące się lękiem, niepokojem przed nowością i niepokojem przed oceną społeczną oraz nadmierną samoświadomością w sytuacji uwagi publicznej. Dokonywane przez dzieci opisy nieśmiałości odpowiadają trzem typom nieśmiałości wyróżnionym przez Xu i in. (2008). Pomimo różnic wszystkie trzy charakteryzują się niską częstotliwością interakcji społecznych oraz powściągliwością w relacjach społecznych.

2.1.4. Nieśmiałość pozytywna i negatywna

Jednym z ostatnio zaproponowanych podziałów nieśmiałości na typy był podział nieśmiałości ze względu na rodzaj ekspresji emocjonalnej osoby nieśmiałej w sytuacji społecznej. Poole i Schmidt (2020) wyróżnili nieśmiałość pozytywną i negatywną. Nieśmiałość pozytywna charakteryzuje się motywacją do unikania sytuacji społecznych, pozytywnym afektem, dobrą kontrolą poznawczą oraz dobrym uspołecznieniem. Z kolei nieśmiałość negatywna charakteryzuje się motywacją do unikania sytuacji społecznych, negatywnym afektem, lękiem społecznym i zachowaniami unikowymi. Nieśmiałość pozytywna w porównaniu z nieśmiałością negatywną charakteryzuje się większym zainteresowaniem sytuacjami społecznymi oraz większą chęcią angażowania się w sytuacje społeczne. Dziecko nieśmiałe w sytuacji społecznej z typem pozytywnym może np. unikać kontaktu wzrokowego, ale jednocześnie będzie okazywać emocje pozytywne, np. uśmiech, który z kolei nie będzie towarzyszył dziecku nieśmiałemu z typem negatywnym. Według uczonych nieśmiałości negatywnej w porównaniu z nieśmiałością pozytywną od urodzenia towarzyszy wyższa wrażliwość emocjonalna, w szczególności duża wrażliwość na strach, co w konsekwencji wzmacnia unikanie sytuacji społecznych i jest związane z niższym zaangażowaniem społecznym.

2.1.5. Nieśmiałość towarzyska i nietowarzyska

Nieśmiałość można również podzielić ze względu na poziom towarzyskości, która charakteryzuje się potrzebą angażowania się dziecka w interakcje społeczne. Wcześniejsze badania wykazały, że nieśmiałość jest cechą temperamentu odrębną od towarzyskości

(Cheek i Buss, 1981), dlatego osoby skrajnie nieśmiałe mogą być zarówno towarzyskie, jak i nietowarzystkie. Nieśmiałość występującą ze znacznym nasileniem towarzyskości określa się czasem jako nieśmiałość skonfliktowaną, a z jej niskim nasileniem – jako nieśmiałość unikającą. Osoby z nieśmiałością skonfliktowaną mają potrzebę interakcji z innymi ludźmi, ale jednocześnie czują się w tej interakcji nadmiernie zakłopotane. Osoby z nieśmiałością unikającą nie mają potrzeby interakcji z innymi ludźmi, jednak kiedy do takiej interakcji dochodzi, doświadczają nieprzyjemnych uczuć (Poole i Schmidt, 2020b). Nieśmiałość konfliktowa i unikająca są powiązane z problemami internalizacyjnymi (osamotnienie, smutek, niskie poczucie wartości, lęk, depresja), jednak niektóre wyniki badań wskazują, że związek nieśmiałości unikającej z typowymi problemami osób nieśmiałych może być bardziej istotny niż nieśmiałości konfliktowej (Bowker i Raja, 2011; Coplan i in., 2013).

Podobny podział nieśmiałości zaproponował Zimbardo (1977), jednak odwołał się do teorii Wielkiej Piątki. Wyróżnił nieśmiałość introwertywną i nieśmiałość ekstrawertywną, które w pewnym znaczeniu odpowiadają nieśmiałości towarzyskiej i nietowarzystkiej. Nieśmiali introwertycy chętniej spędzają czas samotnie oraz mają niższe umiejętności społeczne, które niekoniecznie są skutkiem nieśmiałości. Powstaje pewne błędne koło, którego efektem jest nierozwijanie kompetencji społecznych w wyniku czasu spędzanego w samotności. Nieśmiali ekstrawertycy wykazują chęć do spędzania czasu z innymi ludźmi, ale mają trudności z funkcjonowaniem w nieprzewidywalnym środowisku, ponadto sytuacje społeczne u tych osób wzbudzają nadmierny stres. Ta grupa osób nieśmiałych preferuje sytuacje społeczne, kiedy zasady i poszczególne role są dobrze znane i przewidywalne (Chavira i in., 2002; Henderson i in., 2014).

2.2. Różnice kulturowe a nieśmiałość

Normy i wartości kulturowe mogą wpływać istotnie na postrzeganie i ocenę nieśmiałego zachowania, a więc od nich może również zależeć nieśmiałość dziecka. W efekcie, w zależności od kultury, nieśmiałość może być społecznie akceptowana i pożądana lub odwrotnie, nieakceptowana i odbierana jako zachowanie nieprzystosowawcze (Yiu i in., 2020). Poniżej przedstawiono porównanie nieśmiałości ze względu na różne warunki kulturowe.

2.2.1. Nieśmiałość w kulturach indywidualistycznych

Nieśmiałość różni się w zależności od kultury. Nieśmiałość w kulturach zachodnich (indywidualistycznych) ma dla osób nieśmiałych bardziej negatywne skutki niż w kulturach wschodnich (kolektywistycznych). W kulturach zachodnich promuje się wśród dzieci takie cechy, jak: bycie asertywnym, samodzielny oraz niezależny. Dzieci nie-

śmiałe, które odczuwają lęk społeczny, charakteryzuje powściągliwe zachowanie, unikają one nowych i stresujących sytuacji, a w kulturach zachodnich są postrzegane jako społecznie nieprzystosowane. Najbliższe otoczenie jest dziećmi nieśmiałymi rozczarowane, a czasami wręcz zaniepokojone. Dzieci nieśmiałe z czasem przyjmują do siebie negatywne opinie, internalizują postrzeganie przez otoczenie oraz zaczynają w nie wierzyć. Efektem tego jest negatywne postrzeganie własnej osoby, czego skutkiem jest niskie poczucie wartości oraz inne zaburzenia internalizacyjne (wycofanie społeczne, lęk, depresja). W kulturach zachodnich w porównaniu z kulturami wschodnimi nieśmiałość dziecka jest częściej istotnie powiązana z różnymi problemami, takimi jak: przemoc rówieśnicza, gorsze osiągnięcia szkolne czy wspomniane zaburzenia internalizacyjne. Z kolei w dorosłości nieśmiałość może implikować niższy status społeczny oraz problemy z zawarciem stałego związku (Eggum-Wilkens i in., 2014; Rubin i in., 2009; Yiu i in., 2020).

Reasumując, nieśmiałość w społeczeństwach zachodnich jest postrzegana jako oznaka społecznej niekompetencji, niedojrzałości, ponieważ utrudnia podejmowanie inicjatywy, samodzielność i wyrażanie siebie przez własne opinie, co jest niezbędne w społecznościach opartych na konkurencyjności (Yiu i in., 2020).

2.2.2. Nieśmiałość w kulturach kolektywistycznych

W kulturach wschodnich (kolektywistycznych) bardziej dojrzałe społecznie oraz bardziej wartościowe społecznie są te zachowania, w których osoby są w stanie poświęcić osobiste interesy dla interesu ogółu. Dzieci, które są wrażliwe, ostrożne, powściągliwe w swoim zachowaniu, są postrzegane i oceniane przez społeczeństwo pozytywnie. Wiele takich cech charakteryzuje dzieci nieśmiałe, które uważane są za kompetentne społecznie, czyli mające odpowiednią samodyscyplinę. W efekcie dzieci nieśmiałe są lubiane oraz akceptowane przez rówieśników i nauczycieli, powierza się im odpowiedzialne role społeczne oraz są lepiej przystosowane do warunków szkolnych niż uczniowie śmiali (Gudino i Lau, 2010; Chen i in., 2004; Miller i in., 2011).

Nieśmiałość dzieci w Chinach jest powiązana ze wskaźnikami przystosowania społecznego, emocjonalnego i szkolnego, np. wiąże się z aprobatą rówieśniczą, osiągnięciami szkolnymi, niższym poczuciem samotności i poziomem depresji (Yiu i in., 2020). Badania podłużne w kulturach wschodnich wykazały, że nieśmiałość w dzieciństwie może być predyktorem kompetencji społecznych, osiągnięć szkolnych i bycia liderem w okresie dojrzewania (Chen i in., 1999).

Inne badania wykazały, że dzieci z kultur kolektywistycznych mają większe nasilenie cech charakteryzujących nieśmiałość niż dzieci pochodzące z kultur indywidualistycznych (Yiu i in., 2020), a mimo to nie wykazują takich trudności jak dzieci z kra-

jów indywidualistycznych. Rubin i in. (2006), obserwując podczas swobodnej zabawy dzieci włoskie, kanadyjskie, australijskie, koreańskie i chińskie, zauważyli, że dzieci z krajów wschodnich są bardziej lękliwe i niespokojne niż dzieci z krajów zachodnich. Podczas swobodnej zabawy dzieci z krajów wschodnich w porównaniu z dziećmi z krajów zachodnich częściej pozostawały bliżej swoich matek, mniej chętnie eksplorowały pomieszczenie oraz reagowały większym niepokojem, kiedy nieznaną osobą weszła do pomieszczenia.

Badając nieśmiałość, należy ją odróżnić od towarzyskości, chociaż, co już było wcześniej wspomniane, może być z nią powiązana. Główne różnice polegają na tym, że dzieci nieśmiałe mają wewnętrzną potrzebę kontaktów społecznych, jednak jest ona powstrzymywana przez nadmierny lęk, głównie o charakterze społecznym. Z kolei dzieci nietowarzystkie nie mają potrzeby kontaktów społecznych lub jest ona u nich znacznie ograniczona (Li i in., 2020). Dlatego też w kulturach wschodnich obserwuje się pewne różnice pomiędzy dziećmi nieśmiałymi a nietowarzystkimi. Kiedy te pierwsze są bardziej akceptowane społecznie, te drugie są postrzegane w Chinach negatywnie, ze względu na ich niekolektywne zachowania, które są bardziej ukierunkowane na potrzeby indywidualne niż potrzeby grupy (Yiu i in., 2020).

W kulturach zachodnich nieśmiałość jest przez wiele osób uważana za problematyczną cechę charakteru. Okazuje się jednak, że wśród rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej nieśmiałość może być adaptacyjna. W tych społecznościach nieśmiałość jest postrzegana jako zachowanie pożądane, które pomaga tworzyć harmonijne relacje i dobrze adaptować się do tego środowiska. Osoba nieśmiała jest postrzegana przez rdzennych mieszkańców Ameryki jako osoba z dobrymi manierami oraz pokorna (Gurr i in., 2020).

2.2.3. Kontekst kulturowy a przystosowanie dziecka nieśmiałego

Kontekst kulturowy decyduje, które zachowania dzieci są uznawane przez rodziców za problemowe, a które nie. Na przykład tajscy rodzice zachowania swych nieśmiałych dzieci uznają za problemy nieważne i niewymagające uwagi, a rodzice amerykańscy zachowania nieśmiałe swych dzieci uważają za problematyczne (Weisz i in., 1988). Obserwuje się również mniejsze skutki emocjonalne dla dzieci nieśmiałych w kulturach kolektywistycznych niż indywidualistycznych (Chen i in., 2004; Rubin i in., 2009). Heinrichs i in. (2006) przeprowadzili badanie, w którym uczestników z kultur kolektywistycznych, np. Japonii, Korei, oraz kultur indywidualistycznych, np. Australii, Niemiec, poprosili o dokonanie osądów tego, jakie zachowania są odpowiednie w ich kulturze. Okazało się, że wycofanie społeczne było bardziej akceptowane w kulturach kolektywistycznych niż indywidualistycznych. W innym, podobnym badaniu mło-

dzieci poproszono o ocenę zachowań nieśmiałych i towarzyskich. Młodzież z kultur indywidualistycznych nieśmiałość oceniała jako mniej pożądaną od towarzyskości. Podobnych różnic nie zaobserwowano wśród młodzieży z krajów kolektywistycznych (Rapee i in., 2011).

Rola rówieśników

Bardziej negatywne postrzeżenie nieśmiałości przez rówieśników w kulturach indywidualistycznych niż kolektywistycznych może mieć swoje konsekwencje w relacjach dzieci nieśmiałych ze swoimi kolegami i koleżankami. Do tych konsekwencji można zaliczyć mniejszą akceptację ze strony rówieśników, odrzucenie czy nawet przemoc rówieśniczą (Mjelve i in., 2019). Ponadto wykluczenie dzieci nieśmiałych z grupy rówieśniczej może dalej prowadzić do poczucia samotności, depresji, nasilenia ogólnego niepokoju oraz lęku społecznego (Özdemir i in., 2017). Postawy wyrażane przez rówieśników w społeczeństwach kolektywistycznych wobec nieśmiałości są znacznie bardziej pozytywne niż w społeczeństwach indywidualistycznych (Yiu i in., 2020). Na przykład Chen i in. (2006) w przeprowadzonym badaniu zaobserwowali, że przedszkolne dzieci nieśmiałe, które inicjowały interakcje społeczne z rówieśnikami, częściej doświadczały odrzucenia, niezadowolenia i ignorowania ze strony swoich kolegów i koleżanek w Kanadzie niż Chinach. Co więcej, dzieci z Chin wobec swych nieśmiałych rówieśników wykazywały więcej wsparcia, akceptacji i współpracy.

Rola rodziców

Postawy rodziców wobec dziecka mogą być różne w zależności od kultury. Rodzice wobec swych dzieci mają różne oczekiwania, wyznaczają im różne cele rozwojowe, które są zależne od norm kulturowych. Dlatego też cele rodziców w krajach zachodnich w większym stopniu koncentrują się na promowaniu u dziecka autonomii, dbania o własne interesy czy wyrażania siebie, w krajach wschodnich zaś rodzice kładą nacisk na zorientowanie na grupę i powstrzymywanie swoich potrzeb na jej rzecz. Kultury indywidualistyczne i wynikające z nich różnice powodują, że rodzice nieśmiałych dzieci postrzegają je jako społecznie niekompetentne i nieprzystosowane, w związku z czym mogą doświadczać wobec nich negatywnych uczuć, np. rozczarowania, troski, niepokoju, odrzucenia. Ponadto tacy rodzice mogą stosować nieadekwatne postawy rodzicielskie, czyli mogą być nadopiekuńczy czy nadmiernie kontrolujący w celu albo wyręczenia dziecka, albo mówienia mu, co ma robić, aby odpowiednio nim pokierować. Inaczej sytuacja wygląda w krajach kolektywistycznych, w których cechy charakterystyczne dla nieśmiałości jak powściągliwość czy uległość są pożądane, ponieważ pozytywnie przyczyniają się do funkcjonowania grupy. W tych kulturach nieśmiałość

dziecka wzbudza w rodzicach w większości pozytywne odczucia, np. poczucie akceptacji, zaufanie. Cechy, które przejawia ich nieśmiałe dziecko, zazwyczaj są cnotami charakteru i są czymś pożądanym, zatem w percepcji rodzica takie dziecko jest mniej problematyczne i nie sprawia trudności wychowawczych (Yiu i in., 2020).

W zależności od kultury rodzice mogą różnie postrzegać przyczyny nieśmiałości ich dzieci. Rodzice z krajów zachodnich częściej postrzegają nieśmiałość jako konstytucyjnie ugruntowaną i stabilną, a rodzice z krajów wschodnich jako cechę plastyczną, zależną od wychowania. Rodzice z krajów wschodnich uważają, że nieśmiałość jest sytuacyjna i można ją modyfikować poprzez odpowiednią relację rodzic–dziecko, zachęcanie do komunikacji interpersonalnej i do kontaktów z innymi. Rodzice z tych krajów wobec intensywnych zmian zachodzących w Chinach i, co za tym idzie, promowania częściej osobowości otwartej i aktywnej, uważają, że odpowiedzialność za zmianę zachowania swoich nieśmiałych dzieci spoczywa na rodzicach. Dlatego też np. próbują zapewniać swoim dzieciom więcej okazji do uczestniczenia w zajęciach poza domem czy zmniejszać zależność od dziadków w zakresie opieki (Liu i in., 2020).

Nieśmiałość obecnie

Jedne z ostatnich wyników badań wykazały, że sytuacja dzieci nieśmiałych w Chinach – kraju kolektywistycznym – powoli może ulegać zmianie. To, jak dziecko nieśmiałe będzie postrzegane społecznie, może zależeć od miejsca jego zamieszkania. Dobre dostosowanie społeczne dzieci nieśmiałych w Chinach coraz rzadziej jest obserwowane w szybko rozwijających się obszarach miejskich. Tempo postępujących zmian społeczno-ekonomicznych powoduje, że nieśmiałość jest mniej akceptowana i inaczej postrzegana przez społeczność niż było to w przeszłości (Xu i Krieg, 2014; Liu i in., 2015). Coraz więcej obszarów ulega urbanizacji i uprzemysłowieniu, co wzmacnia komercyjność i konkurencyjność. W efekcie bardziej ceniona może być niezależność i autonomia. To z kolei nie sprzyja pozytywnym zachowaniom powiązanim z nieśmiałością. W Chinach, w związku ze zmianami społeczno-gospodarczymi, zostają wprowadzane niektóre wzorce i wartości z krajów zachodnich. Coraz częściej obserwuje się, że dzieci są zachęcane do wyrażania własnych opinii oraz asertywnych postaw. Rodzice z miast w porównaniu z rodzicami z obszarów wiejskich częściej u swoich dzieci doceniają asertywność i podejmowanie inicjatywy, uznając to za przejaw dobrego wychowania. Dlatego też pozytywne przystosowanie obserwowane u dzieci nieśmiałych stopniowo zanika i jest coraz rzadziej obserwowane w miastach (Liu i in., 2020; Yiu i in., 2020).

Interesujących wyników dostarczają badania biologicznych korelatów nieśmiałości. Okazuje się, że na poziomie biologicznym dzieci nieśmiałe zarówno w kulturze zachodniej, jak i wschodniej funkcjonują podobnie. Ta teza jednak wymaga większego

zakresu badań, aby mogła zostać jednoznacznie potwierdzona. Na przykład dzieciom nieśmiałym w obu kulturach w zetknięciu się z nieznaną osobą towarzyszy wyższe tętno. To może sugerować, że pobudzenie autonomicznego układu nerwowego u osób nieśmiałych w obu kulturach może przebiegać podobnie (Yiu i in., 2020).

Jak zauważają Umecka i Tucholska (2009), współcześnie problematyka nieśmiałości nabiera nowego znaczenia. Szereg przemian cywilizacyjnych i społecznych przyczynia się do tego, że zarówno w kolektywistycznych, a w szczególności w kulturach indywidualistycznych jeszcze większy nacisk kładzie się na współzawodnictwo, człowiek coraz częściej staje się wyizolowany i osamotniony. W efekcie problemy adaptacyjne osób nieśmiałych przybierają na sile i stają się dla nich bardziej uciążliwe, co w efekcie może prowadzić do wielu zaburzeń psychicznych. Jednak to, czy dziecko nieśmiałe zachoruje na zaburzenie psychiczne, jest zależne od wielu czynników, np. jego innych cech charakteru czy podejścia wychowawczego rodziców (Grady, 2020). Nieśmiałość sama w sobie, nawet w niesprzyjających warunkach, jakimi jest m.in. kultura indywidualistyczna, może przynosić osobie nieśmiałej wiele korzyści, np. chroni ją przed problemami eksternalizacyjnymi (Poole i Schmidt, 2020a). Osoby nieśmiałe z czasem mogą się nawet dostosowywać do warunków bardziej charakterystycznych dla kultur indywidualistycznych, co jest związane z tym, że im dłużej w takich warunkach będą przebywały, tym ich nieśmiałość może się zmniejszać. Na przykład dzieci chińskich imigrantów osiedlające się w Stanach Zjednoczonych z czasem wykazują większą niezależność i ekstrawersję (Huntsinger i Jose, 2006). Osoba nieśmiała, która z jednej strony jest nadmiernie czujna i uważna na zagrożenia szczególnie o charakterze społecznym, a z drugiej ma potrzebę budowania więzi międzyludzkich, może znaleźć swoje miejsce również w kulturach zachodnich. Kultury uprzemysłowione, nastawione na współzawodnictwo zawierają także wiele obszarów aktywności ludzkiej, w tym zawody, w których zachowania charakteryzujące nieśmiałość mogą być aprobowane społecznie, np. naukowiec, inżynier, programista.

Przedstawione wyniki badań w tym podrozdziale wykazują, że nieśmiałość w kulturach zachodnich może częściej prowadzić do problemów społecznych, emocjonalnych i psychologicznych niż w kulturach wschodnich. Ponadto w kulturach wschodnich nieśmiałość jest jeszcze powiązana z adaptacyjnymi zachowaniami jak odpowiednie przystosowanie społeczne i emocjonalne. Społeczna dezaprobatą nieśmiałości może utrudniać rozwój dobrostanu psychicznego dziecka, a społeczna akceptacja nieśmiałości może znacznie pomagać dzieciom nieśmiałym w przystosowaniu społecznym (Yiu i in., 2020). Tabela 2 zawiera porównanie nieśmiałości w kulturach indywidualistycznych i kolektywistycznych.

Tabela 2. Nieśmiałość w kulturach indywidualistycznych i kolektywistycznych

Kultura indywidualistyczna	Kultura kolektywistyczna
Nieśmiałość jako cecha społecznie nieprzystosowana	Nieśmiałość jako cecha wartościowa społecznie
Rozczarowanie dzieckiem nieśmiałym	Dziecko nieśmiałe jako osoba kompetentna społecznie
Zaniepokojenie dzieckiem nieśmiałym	Dziecko z odpowiednią samodyscypliną
Negatywne postrzeganie siebie	Pozytywny obraz siebie
Problemy internalizacyjne	Predyktor kompetencji społecznych
Przemoc rówieśnicza	Akceptacja rówieśnicza
Problemy szkolne	Bardzo dobre radzenie sobie w szkole

Źródło: opracowanie własne.

2.3. Różnice płciowe a nieśmiałość

Nieśmiałość w niektórych sytuacjach może się inaczej manifestować u dziewcząt i chłopców. Nieśmiali chłopcy doświadczają częściej niż nieśmiałe dziewczęta problemów emocjonalno-społecznych (Rubin i in., 2010), odczuwają większą samotność, mają niższe umiejętności społeczne i niższą samoocenę w porównaniu ze swoimi rówieśnikami, czego nie obserwuje się tak często u nieśmiałych dziewcząt. Ponadto nieśmiałym chłopcom trudniej zaistnieć w grupie rówieśniczej niż nieśmiałym dziewczętom. Chłopcy częściej są odrzucani i wykluczani z grupy oraz są mniej popularni w swojej grupie rówieśniczej niż dziewczęta (Doey i in., 2014; Rubin i in., 2009; Rubin i Barstead, 2014). Inne badania wykazują, że nieśmiałość w dzieciństwie, w grupie nieśmiałych chłopców jest silnej niż w grupie dziewcząt powiązana z problemami internalizacyjnymi jak niższe poczucie własnej wartości, wyższy poziom lęku i depresji. Ponadto badania podłużne wskazują, że mężczyźni, którzy byli nieśmiali jako dzieci, mieli większe trudności podczas zawierania małżeństw, zakładania rodzin i zdobywaniu osiągnięć zawodowych. Z kolei u kobiet ścieżka ta była inna. Nieśmiałe kobiety w dorosłości nie tyle mają takie trudności jak nieśmiali mężczyźni, ile bardziej preferują konwencjonalne wzorce małżeństwa, rodzicielstwa i prowadzenia domu. Warto jednak zaznaczyć, że różnice pomiędzy nieśmiałymi dziewczętami i chłopcami nie są obserwowane w każdym badaniu. Na przykład w badaniu Tang i in. (2017) nie wykazano różnic w problemach społecznych pomiędzy nieśmiałymi chłopcami a nieśmiałymi dziewczętami.

2.3.1. Różnice w postrzeganiu nieśmiałości przez nauczycieli w zależności od płci dziecka

Nieśmiali chłopcy i nieśmiałe dziewczęta mogą być inaczej postrzegani przez nauczycieli. Dzieci nieśmiałe mają pewne trudności z bliską relacją nauczyciel-uczeń. Ze względu na doświadczany konflikt motywacyjny, pomiędzy chęcią nawiązywania relacji społecznych oraz motywacją unikania tych relacji, dzieci nieśmiałe wobec nauczyciela mogą być powściągliwe i tym samym nie nawiązywać bezpiecznej i wspierającej relacji. Z kolei pozytywna relacja nauczyciel-uczeń sprzyja lepszemu radzeniu sobie z problemami szkolnymi i lepszemu przystosowaniu społecznemu dziecka. Niektóre wyniki badań wskazują, że nieśmiałe dziewczęta mogą być bardziej zależne w relacji z nauczycielem niż chłopcy, bardziej bowiem są postrzegane przez niego jako osoby potrzebujące pomocy i wsparcia. Chłopcy w tej samej sytuacji są postrzegani bardziej jako asertywni i konfliktowi. Nadmierna zależność dziecka od nauczyciela może ograniczać jego samodzielność, a samo dziecko może oczekiwać pomocy od nauczyciela nie zawsze, kiedy jest ona wymagana. Na przykład dziecko nieśmiałe, zamiast spróbować wykonać jakieś szkolne zadanie samodzielnie, woli poprosić o pomoc nauczyciela, ponieważ może mieć przekonanie o swoim braku kompetencji (Sette i in., 2022).

2.3.2. Różnice w postrzeganiu nieśmiałości przez rodziców w zależności od płci dziecka

Rodzice mogą reagować na nieśmiałość swoich dzieci odmiennie w zależności od ich płci. Jedni rodzice mogą stosować styl autorytatywny, który uczy dziecko poczucia własnej wartości i wiary w swoje możliwości, a inni – reagować w sposób nadopiekuńczy i nadmiernie kontrolujący, co może ograniczać autonomię i samodzielność dziecka. Niektóre badania wskazują przypadki, kiedy rodzice mogą bardziej ignorować, a nawet karać nieśmiałość u chłopców niż dziewcząt. Co więcej, mogą ignorować także negatywne doświadczenia emocjonalne nieśmiałych chłopców. Warto zaznaczyć, że związki te nie są obserwowane we wszystkich badaniach, a sama relacja może też zależeć od poziomu nieśmiałości. Na przykład zaobserwowano, że relacja rodzica z bardzo nieśmiałymi chłopcami była bardziej wspierająca niż z bardzo nieśmiałymi dziewczętami, natomiast w sytuacji, kiedy dzieci miały przeciętne i lekkie nasilenie nieśmiałości, było odwrotnie – relacja rodzica była bardziej wspierająca z nieśmiałymi dziewczętami niż chłopcami (Grady, 2020).

Rodzice mogą w znaczący sposób łagodzić nieśmiałość swoich dzieci. Dobra jakość relacji dziecko-rodzic zwiększa przystosowanie szkolne dzieci nieśmiałych oraz sprzyja bardziej pozytywnym relacjom z rówieśnikami. Czasem jednak mogą wystąpić pewne różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami. Badanie Bullock i in. (2022)

wykazało, że wsparcie udzielane dziecku przez rodzica łagodzi trudności rówieśnicze dzieci nieśmiałych bardziej wśród dziewcząt niż chłopców. Pozytywna relacja dziecko–rodzic stwarza większe poczucie bezpieczeństwa dziecka nieśmiałego i sprzyja jego bardziej asertywnym zachowaniom w relacjach z rówieśnikami. Ponadto jest pewną formą uczenia się pozytywnych relacji z innymi ludźmi, które mogą być przeniesione na kontekst rówieśniczy. Jak tłumaczą autorzy tego badania, wsparcie rodziców udzielane nieśmiałym dzieciom odgrywa większą rolę w przypadku dziewcząt niż chłopców, ponieważ mogą one bardziej tego wsparcia ze strony rodzica potrzebować.

2.3.3. Różnice w poziomie nieśmiałości w zależności od płci dziecka

Przyjmuje się, że poziom nieśmiałości jest stabilny w przeciągu życia z niewielkimi zmianami, np. najwyższy poziom jest obserwowany pod koniec wczesnej dorosłości, a najniższy w wieku adolescencji. W odniesieniu do kobiet i mężczyzn poziom nieśmiałości w przeciągu ich życia jest porównywalny (Brook i Schmidt, 2019). Warto jednak zaznaczyć, że teza ta jest przedmiotem debaty, a niektóre badania wykazały minimalny wyższy poziom nieśmiałości w grupie dziewcząt niż chłopców. Te różnice w poziomie nieśmiałości mogą być efektem większej obserwowanej samoświadomości (autokoncentracji uwagi na swoich doznaniach psychicznych) w grupie dziewcząt niż chłopców. Samoświadomość jest powiązana pozytywnie z nieśmiałością, dlatego też dziewczęta mogą rozpoznawać u siebie wyższy poziom nieśmiałości niż chłopcy. Rozpowszechnienie nieśmiałości w populacji wynosi około 15% i wyniki badań wykazują porównywalne rozpowszechnienie tej cechy pomiędzy kobietami i mężczyznami (Poole i in., 2020).

2.3.4. Przyczyny różnic w nieśmiałości ze względu na płeć dziecka

Różnice w postrzeganiu nieśmiałości dziecka ze względu na płeć mogą wynikać z pewnych stereotypów płciowych. Według teorii stereotypów ról płciowych mężczyźni tradycyjnie są charakteryzowani jako dominujący i asertywni, a kobiety jako bierne i uległe. Dlatego też nieśmiałość u dziewcząt może być bardziej akceptowana społecznie niż u chłopców. Zachowania nieśmiałych chłopców w porównaniu z nieśmiałymi dziewczętami bardziej naruszają męskie normy płciowe niż żeńskie, w związku z czym są mniej akceptowane społecznie (Wu i in., 2022).

Od chłopców wymaga się większej asertywności oraz braku wrażliwości, a od dziewcząt większej wrażliwości i czułości. Te różnice społeczne mogą utrzymywać negatywny obraz siebie u nieśmiałych chłopców, co skutkuje większym nasileniem problemów

społeczno-emocjonalnych u chłopców niż u dziewcząt (Doey i in., 2014; Liu i in., 2015; Paul, 2013; Rubin i in., 2009; Rubin i Barstead, 2014; Wu i in., 2022).

Potwierdzenia, że nieśmiałość może być bardziej akceptowana społecznie u nieśmiałych dziewcząt niż nieśmiałych chłopców, można się doszukać w odmiennych postawach wychowawczych rodziców i odmiennych postawach rówieśników wobec nieśmiałości. Odmienne postawy wychowawcze rodziców wykazują, że nieśmiałość dziewcząt jest bardziej akceptowana przez rodziców niż nieśmiałość chłopców. Badania postawy rówieśników wobec nieśmiałości ujawniły, że nieśmiali chłopcy w porównaniu z nieśmiałymi dziewczętami są bardziej narażeni na odrzucenie ze strony rówieśników (Poole i in., 2020). Tabela 3 zawiera porównanie nieśmiałości pomiędzy dziewczętami i chłopcami.

Tabela 3. Nieśmiałość dziewcząt i chłopców

Nieśmiałe dziewczęta	Nieśmiali chłopcy
Dobre relacje z rówieśnikami	Poczucie samotności
Dobre kompetencje społeczne	Niższy poziom kompetencji społecznych
Zależna relacja z nauczycielem	Nieśmiałość postrzegana przez nauczyciela jako cecha konfliktowa
Wyższa akceptacja rówieśnicza	Wykluczenie z grupy rówieśniczej
Większe wsparcie ze strony rodzica	Problemy z akceptacją nieśmiałości przez rodzica
Pozytywny obraz siebie	Niska samoocena

Źródło: opracowanie własne.

2.4. Podsumowanie

- Nieśmiałość może się różnie manifestować. Wysoki poziom nieśmiałości u danej osoby niekoniecznie musi oznaczać taki sam sposób postępowania, myślenia i odczuwania. W związku z tym uczeni wskazują na pewne typy nieśmiałości, inaczej grupy osób nieśmiałych, które różnią się między sobą specyficznymi wzorcami funkcjonowania.
- Spośród najczęściej wymienianych typów nieśmiałości wymienia się: nieśmiałość lękową i samoświadomościową; nieśmiałość prywatną i publiczną; nieśmiałość lękową, regulowaną i wobec osób obcych; nieśmiałość pozytywną i negatywną; nieśmiałość towarzyską i nietowarzyską.
- Nieśmiałość dziecka poza tym, że może się znacznie różnić ze względu na typ nieśmiałości, dodatkowo może się różnie manifestować w zależności od rodzaju kultury, do której należy dziecko nieśmiałe. Badania wskazują na pewne różnice w zachowaniu dzieci nieśmiałych w zależności od kultury kolektywistycznej czy indywidualistycznej.

- W kulturach indywidualistycznych nieśmiałość jest przeważnie powiązana z negatywnymi skutkami dla osoby nieśmiałej. Dzieci nieśmiałe w tego typu kulturach są mniej akceptowane przez otoczenie niż dzieci śmiałe. W tych kulturach są promowane takie zachowania, jak: bycie asertywnym, samodzielnym, niezależnym. Są to zachowania, które nie są charakterystyczne dla dzieci nieśmiałych, dlatego też postrzega się je jako nieprzystosowane społecznie. Dzieci nieśmiałe to odczuwają i przyjmują te negatywne spostrzeżenia otoczenia do siebie, co w konsekwencji prowadzi to do różnych problemów występujących u dzieci nieśmiałych, m.in.: problemów internalizacyjnych, trudności w relacjach z rówieśnikami czy niższych kompetencji społecznych.
- W kulturach kolektywistycznych dziecko nieśmiałe jest bardziej pozytywnie postrzegane przez otoczenie niż w kulturach indywidualistycznych. W tych kulturach za wartościowe uznawane są zachowania, w których osoba potrafi poświęcić osobisty interes dla interesu grupy. Dlatego też dzieci nieśmiałe, które charakteryzuje pewna samodyscyplina, powściągliwość i pokora, są postrzegane w tych kulturach pozytywnie, jako kompetentne emocjonalnie i społecznie. W konsekwencji w tych kulturach u dzieci nieśmiałych nie diagnozuje się tak często różnych trudności i problemów, jak to się dzieje w kulturach indywidualistycznych.
- Poza różnymi typami nieśmiałości i kulturą, w której wychowuje się osoba nieśmiała, nieśmiałość może w pewnym stopniu zależeć również od płci dziecka. Choć nie zawsze wyniki badań są jednoznaczne, to niektóre badania wskazują, że nieśmiałi chłopcy mogą doświadczać większej liczby trudności niż nieśmiałe dziewczęta. Na przykład chłopcy są częściej odrzucani i wykluczani z grupy rówieśniczej niż dziewczęta. Również u nieśmiałych chłopców częściej niż u nieśmiałych dziewcząt można zaobserwować niższe poczucie własnej wartości, wyższy poziom lęku społecznego i wyższy poziom depresji.

KORELATY NIEŚMIAŁOŚCI

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione różne aspekty związane z nieśmiałością u dzieci. Cecha ta często wiąże się z trudnościami w różnych obszarach życia dziecka. Odróżnienie nieśmiałości od innych problemów, takich jak lęk społeczny, fobia społeczna, samotność, mutyzm czy zaburzenia autystyczne, może być w pewnych przypadkach utrudnione. W ostatnim czasie coraz większą uwagę zwraca się na pozytywne strony nieśmiałości. Dziecko nieśmiałe może zachowywać się ostrożniej, co zmniejsza ryzyko doświadczania niepowodzeń. W niektórych sytuacjach stresowych dzieci nieśmiałe potrafią lepiej radzić sobie z negatywnymi emocjami niż dzieci śmiałe. Ponadto dzieci nieśmiałe są bardziej skłonne do poszukiwania kompromisów niż dzieci śmiałe. To, czy dziecko nieśmiałe doświadczy problemów, zależy w dużej mierze od innych cech osobowości oraz sytuacji. Ważną rolę w przystosowaniu dziecka nieśmiałego do środowiska odgrywają jego kompetencje społeczno-emocjonalne, umiejętność samoregulacji oraz strategie radzenia sobie ze stresem. Źródłem trudności, jakich doświadczają dzieci nieśmiałe, nie musi być samo występowanie cechy nieśmiałości, ale inne czynniki, które mogą mu towarzyszyć.

3.1. Złożoność uwarunkowań nieśmiałości dziecka

Nieśmiałość częściej jest powiązana z problemami internalizacyjnymi (lęk, depresja, wycofaniem społeczne, niskie poczucie własnej wartości) niż eksternalizacyjnymi (zachowania agresywne, zachowania impulsywne) (Arbeau i in., 2010; Eggum i in., 2011; Eggum i in., 2012; Eggum-Wilkens i in., 2014; Findlay i Coplan, 2008; Rubin i Burgess, 2002). Dzieci nieśmiałe częściej niż swoi śmiali rówieśnicy postrzegają siebie jako osoby nieatrakcyjne, niekompetentne, z małą wiarą w swoje możliwości. Ponadto dzieci nieśmiałe oceniają siebie gorzej od dzieci śmiałych w różnych rolach społecznych – w roli kolegi, ucznia, dyżurnego i partnera do zabawy (Henderson, 2010; Zabłocka, 2012). Dzieci nieśmiałe często stają się ofiarą odrzucenia ze strony rówieśników i wtedy czują się bezsilne, czego efektem jest wycofanie się z relacji rówieśniczej. Dzieciom nieśmiałym często towarzyszy smutek, może się u nich pojawić depresja. Za swe niepowodzenia często obwiniają siebie oraz nisko cenią swoją wartość (Eggum i in., 2012; Eggum-Wilkens i in., 2014; Henderson, 2010; Matsuda i in., 2013; Rubin i in., 2009;

Zabłocka, 2008). Dzieci nieśmiałe mają uboższe kompetencje emocjonalno-społeczne w specyficznym dla nieśmiałości obszarze, np. negocjowanie z rówieśnikami, współpracowanie w grupie. Ponadto niektóre badania wskazują na negatywny związek pomiędzy inteligencją emocjonalną a nieśmiałością (Marquez i in., 2006).

Dzwonkowska (2003) wymienia dziewiętnaście korelatów nieśmiałości: negatywny styl atrybucji, deficyt umiejętności społecznych, lękliwość, lęk przed negatywną oceną innych ludzi, samotność, niskie wsparcie społeczne, niski poziom regulacji i wysoka negatywna emocjonalność, niski afekt pozytywny, niski poziom konstruktywnych sposobów radzenia sobie, niski poziom kreatywności, depresja, niskie poczucie własnej wartości, wysoka publiczna samoświadomość, poczucie dyskomfortu i pobudzenie emocjonalne w sytuacjach społecznych, niska towarzyskość, wrogość, samobójstwa, alkoholizm i narkomania, poważne choroby.

W wielu badaniach obserwuje się związek pomiędzy nieśmiałością a niskim poczuciem własnej wartości. Dzieci nieśmiałe z niskim poczuciem własnej wartości wierzą, że nie potrafią sobie radzić w różnych sytuacjach społecznych i uważają, że są oceniane przez rówieśników w negatywny sposób. To z kolei przyczynia się do unikania kontaktów z innymi dziećmi, aby uniknąć negatywnej oceny (Chan i Wong, 2013). Dzwonkowska (2003) zaobserwowała, że im większe u danej osoby nasilenie nieśmiałości, tym bardziej czuje się ona samotna oraz bezwartościowa w relacjach z ludźmi, a także odczuwa brak więzi społecznej z przyjaciółmi. Cechy skorelowane z nieśmiałością Dzwonkowska określa jako syndrom braku społecznego bezpieczeństwa.

Dzieci nieśmiałe mają również odmienne atrybucje niż ich rówieśnicy. Według teorii atrybucji pozytywnym zdarzeniom z naszego życia przypisujemy przyczyny wewnętrzne, np. wynikające z cech osobowości czy własnych zdolności, a negatywnym zdarzeniom z naszego życia przypisujemy przyczyny zewnętrzne, jak brak szczęścia, wpływ sytuacji itp. (Miller i Ross, 1975). U osób nieśmiałych obserwuje się odwrotne atrybucje. Częściej pozytywne zdarzenia w swoim życiu wyjaśniają przez przyczyny zewnętrzne, a zdarzenia negatywne przez przyczyny wewnętrzne. Takie atrybucje podtrzymują u dzieci nieśmiałych niskie poczucie własnej wartości oraz powodują, że wątpią w swoje możliwości. Również takie atrybucje mogą prowadzić do niskiego przekonania o własnej skuteczności u dzieci nieśmiałych w różnych obszarach swojego życia, szczególnie w obszarze interakcji społecznych (Chan i Wong, 2013; Eggum-Wilkens i in., 2014; Rubin i Burgess, 2002).

Kiedy uczucia i objawy poznawcze u dzieci nieśmiałych przyjmują skrajną postać, może pojawić się depresja czy wycofanie z relacji społecznych. Czasami lęk społeczny, który odczuwają osoby nieśmiałe, może prowadzić do fobii społecznej, a czasami – w bardziej uogólnionej formie – do zaburzeń lękowych charakteryzujących się ciągłym zamartwianiem. Dla niektórych dzieci nieśmiałych przeżywany konflikt motywacyjny typu dążenie–unikanie, wiele niepowodzeń w relacjach społecznych oraz złe trak-

towanie ze strony rówieśników prowadzi do negatywnej emocjonalności, która może wpływać na problemy internalizacyjne. Osoby z negatywną emocjonalnością łatwiej i intensywniej doświadczają negatywnych emocji (Eggum i in., 2011).

3.2. Relacja nieśmiałości z lękiem społecznym i fobią społeczną

Czasami nieśmiałość może być uważana za cechę nieprzystosowawczą, patologiczną, przyczyniającą się do wielu trudności. Z tego też względu może być ona utożsamiana albo nawet mylona z fobią społeczną lub lękiem społecznym. Jak zostanie to wykazane poniżej, pomiędzy tymi trzema konstruktami istnieją pewne podobieństwa i znaczące różnice.

3.2.1. Relacja nieśmiałości z lękiem społecznym

Nieśmiałość często jest identyfikowana z lękiem społecznym. Jest w tym stwierdzeniu pewna prawda. Osoby nieśmiałe podobnie jak osoby z lękiem społecznym doświadczają lęku w realnej lub wyobrażonej sytuacji, w której są wystawione na ocenę społeczną lub sytuację, która jest dla nich zagrażająca (Colonnesi i in., 2014; Eggum i in., 2009; Henderson i in., 2014; Rubin i Burgess, 2002). Konceptualnie nieśmiałość i lęk społeczny w pewnym zakresie się pokrywają, np. nieśmiałość zdiagnozowana we wczesnym dzieciństwie jest predyktorem lęku społecznego w średnim dzieciństwie, okresie dojrzewania i dorosłości (Poole i in., 2020).

Jednak nieśmiałość poza lękiem – komponentem emocjonalnym – zawiera jeszcze komponent behawioralny. Mogą się na niego składać takie typowe zachowania, jak np. powściągliwość, unikanie różnych sytuacji społecznych, unikanie kontaktu wzrokowego, małomówność, mniejsza gestykulacja, wycofywanie się z interakcji społecznych (Colonnesi i in., 2014; Dzwonkowska, 2009; Henderson i in., 2014; Zabłocka, 2012). Dziecko nieśmiałe może występować na forum klasy mimo tego, że odczuwa związany z tym lęk społeczny (Crozier, 2020). Odpowiedni poziom odczuwanego lęku społecznego może również działać mobilizująco na osobę nieśmiałą, np. może motywować do przygotowania się na sytuację społeczną, w której będzie oceniana, hamować niechciane społecznie zachowania oraz mobilizować zasoby poznawcze, aby sprostać sytuacji społecznej (Schneier i in., 2002). Samo odczucie lęku społecznego bardziej niż cechę charakteryzuje stan organizmu, który może towarzyszyć każdej osobie. Wydaje się, że lęk społeczny ma mniej cech charakterystycznych i jest mniej powtarzalny oraz mniej stały w różnych sytuacjach społecznych w porównaniu z nieśmiałością. Ponadto nieśmiałość poza lękiem społecznym jest powiązana z innymi uczuciami, jak zakłopotanie, poczucie wstydu, onieśmielenie. Lęk społeczny jest konstruktem teoretycznym

nieco węższym w swym znaczeniu niż nieśmiałość. Ponadto lęk społeczny, w formie skrajnej, który utrzymuje się przez dłuższy czas i utrudnia osobie codzienne funkcjonowanie oraz staje się dla niej źródłem cierpienia, może przerodzić się w fobię społeczną.

3.2.2. Relacja nieśmiałości z fobią społeczną

Istnieje również pewne podobieństwo pomiędzy nieśmiałością i fobią społeczną (Hughes i Coplan, 2010). Dzieci z fobią społeczną doświadczają wobec osób obcych trwałego lub nawracającego lęku albo ich unikają. Taki lęk może występować w stosunku do dorosłych oraz rówieśników. Ponadto dzieci z tym zaburzeniem unikają spotkań towarzyskich oraz odczuwają przed nimi silny lęk. Gdy napotykają nowe lub wymuszone sytuacje społeczne, odczuwają dyskomfort i cierpienie, które charakteryzuje się płaczem, wycofaniem oraz brakiem spontanicznych wypowiedzi (Butcher i in., 2020). Jak wynika z powyższego opisu fobii społecznej i przedstawionych w rozdziale pierwszym definicji nieśmiałości, istnieje pewne podobieństwo pomiędzy nieśmiałością a fobią społeczną. Niektórzy uczeni traktują nieśmiałość i fobię społeczną równoważnie, inni uważają nieśmiałość u dzieci za początkowy przejaw fobii społecznej lub traktują fobię społeczną jako skrajną formę nieśmiałości (Colonnesi i in., 2014).

Rozpowszechnienie nieśmiałości i fobii społecznej w populacji

Z przeprowadzonych badań wynika, że nieśmiałość jest czymś więcej niż fobią społeczną. Niektóre badania wskazują na różną epidemiologię nieśmiałości i fobii społecznej. Osób, które postrzegają siebie jako nieśmiałe, jest około 25-60% w zależności od kultury (Zimbardo, 2000). Prawdopodobnie odsetek osób dostrzegających w sobie nieśmiałość rozumianą jako stan mógłby sięgać 80-90%. Osób cierpiących na fobię społeczną jest około 3-5% wśród dzieci (Costello i in., 2003; Garcia-Lopez i in., 2014) oraz od 17-32% wśród dorosłych (Bögels i in., 2010; Chavira i in., 2002). Zatem rozpowszechnienie w społeczeństwie nieśmiałości jest większe niż fobii społecznej.

Inne badania przeprowadzone w grupie młodzieży pokazują, że z całej grupy osób nieśmiałych tylko 18% spełnia kryteria fobii społecznej. Osoby nieśmiałe, które spełniały również kryteria fobii społecznej, charakteryzowały się większym poziomem neurotyzmu i introwersji. Zaobserwowano również, że nieśmiałość częściej łączy się z innymi zaburzeniami psychicznymi niż z fobią społeczną (Heiser i in., 2003; Schmidt i Fox, 1995). W badaniu podłużnym Volbrecht i Goldsmith (2010) nie zaobserwowano istotnego związku pomiędzy symptomami lęku i symptomami nieśmiałości.

Wraz ze wzrostem poziomu nieśmiałości wzrasta też ryzyko, że osoba nieśmiała będzie cierpiała na fobię społeczną. W grupie osób ze średnim poziomem nieśmiałości 18% cierpi na fobię społeczną, w grupie z wysokim poziomem nieśmiałości – 49% osób (Chavira i in., 2002; Colonnesi i in., 2014; Heiser i in., 2009). Podobne wyniki

uzyskano w badaniu Prior i in. (2000), w którym 42% dzieci z wysokim poziomem nieśmiałości we wczesnym dzieciństwie cierpiało później na fobię społeczną w adolescencji, podczas gdy spośród dzieci śmiałych jedynie 11%. Chociaż istnieje duża dysproporcja pomiędzy dziećmi śmiałymi i nieśmiałymi, wciąż pozostaje grupa 58% dzieci nieśmiałych, u których problemy lękowe nie wystąpiły w adolescencji. Jak konkludują autorzy tego badania, wyniki te mogą świadczyć, że istnieje wiele czynników psychospołecznych, które chronią dzieci nieśmiałe przed negatywnymi konsekwencjami psychicznymi w przyszłości.

Inne dane wskazują, że spośród badanych pomiędzy 15. a 54. rokiem życia około 22,5% osób określa siebie jako bardzo nieśmiała, jednak z tych bardzo nieśmiałych osób tylko 25% spełnia kryteria diagnozy fobii społecznej. Chociaż nieśmiałość może być istotnym ryzykiem fobii społecznej, duża liczba dzieci z diagnozą fobii społecznej nie wykazywała wcześniej charakterystycznych cech nieśmiałości. Co więcej, mniejsza liczba osób dorosłych z diagnozą fobii społecznej deklaruje, że w dzieciństwie była albo nieśmiała, albo bardzo nieśmiała. Badania pokazują, że spośród dzieci wycofanych społecznie około 43% spełnia kryteria fobii społecznej (Crozier, 2020). Podsumowując, istnieje pewne ryzyko diagnozy fobii społecznej w grupie osób nieśmiałych, ale związek pomiędzy tymi dwoma fenomenami nie jest bezpośredni. Mimo tego, że część nieśmiałych dzieci i młodzieży jest narażona na fobię społeczną, to większość z nich nie rozwinie w przyszłości tego zaburzenia (Tang i in., 2017).

Podobieństwa i różnice pomiędzy nieśmiałością oraz fobią społeczną

Istnieją podobieństwa i różnice pomiędzy nieśmiałością oraz fobią społeczną w dzieciństwie i adolescencji. Po pierwsze, fobię społeczną w dzieciństwie i adolescencji cechują specyficzne kryteria diagnostyczne zawarte w DSM V czy ICD 10, a w przypadku nieśmiałości takich kryteriów nie ma. Po drugie, jeśli u nieśmiałej osoby pojawi się chęć uniknięcia jakiejś sytuacji w wyniku odczuwanego dyskomfortu psychicznego, to odczuwany dyskomfort psychiczny nie jest na tyle silny, aby w efekcie osoba nieśmiała unikała ważnych dla siebie celów życiowych. Odwrotnie jest u osoby cierpiącej w wyniku fobii społecznej, która unika ważnych sytuacji życiowych, co upośledza jej codzienne funkcjonowanie. Po trzecie, osoba nieśmiała może odczuwać lęk społeczny, ale ten lęk nie musi mieć wyrazu w codziennym zachowaniu, tzn. nie musi upośledzać codziennej aktywności, np. podczas rozmowy ucznia z nauczycielem czy z rówieśnikami na korytarzu. Przyczyną unikania różnych sytuacji niekoniecznie musi być odczuwany lęk, a raczej rodzaj sytuacji czy bodźca, którego się unika – niektóre osoby nieśmiałe chętniej spędzają czas samotnie i nie odczuwają potrzeby spędzania czasu z innymi ludźmi. Osoba z fobią społeczną z kolei będzie doświadczała paralizującego lęku, który upośledza jej codzienne funkcjonowanie (Chavira i in., 2002 ; Heiser i in., 2009; Henderson i in., 2014).

Do podobieństw nieśmiałości i fobii społecznej należy zaliczyć przede wszystkim podobne symptomy emocjonalne – nadmierny lęk społeczny, podobne symptomy behawioralne – zahamowanie psychoruchowe oraz chęć uniknięcia sytuacji, podobne symptomy somatyczne – drżenie, pocenie się, rumieńce na twarzy oraz podobne symptomy poznawcze – spodziewanie się negatywnej oceny (Chavira i in., 2002; Heiser i in., 2009; Henderson i in., 2014). Pomimo tych podobieństw, fobia społeczna różni się od nieśmiałości tym, że:

- stopień nasilenia poszczególnych symptomów jest różny: symptomy w fobii społecznej są bardziej nasilone niż w nieśmiałości,
- występuje inne zróżnicowanie symptomów: w fobii społecznej występujące symptomy są bardziej specyficzne niż w nieśmiałości (Heiser i in., 2009).

Porównując fobię społeczną z nieśmiałością, można stwierdzić, że nieśmiałość jest szerszym konstruktem teoretycznym niż fobia społeczna.

3.3. Relacja nieśmiałości z innymi problemami społecznymi i emocjonalnymi

3.3.1. Nieśmiałość a funkcjonowanie społeczne

Nieśmiałość poza związkiem z lękiem społecznym i fobią społeczną może być jeszcze powiązana np. z wycofaniem społecznym, zahamowaniem psychoruchowym w sytuacjach społecznych oraz nietowarzystością – są to konstrukty teoretyczne wyjaśniające zachowania osoby w interakcji społecznej. Wycofanie społeczne jest kategorią szerszą od nieśmiałości. Poza dziećmi nieśmiałymi wycofane społecznie mogą jeszcze być dzieci samotne czy introwertywne. Te dzieci różnią się od dzieci nieśmiałych np. niższym poziomem lęku społecznego, niższym poziomem samoświadomości czy mniejszą obawą przed oceną publiczną. Zahamowanie psychoruchowe w sytuacjach społecznych to z kolei pewna cecha temperamentalna, która charakteryzuje się tym, że osoba jest nadmiernie reaktywna na nowe sytuacje i nadmiernie ostrożna, ponieważ przesadnie spodziewa się różnych zagrożeń. Nieśmiałość natomiast może wykazywać się reaktywnością na nowe sytuacje, ale przeważnie są to sytuacje społeczne. Nietowarzystość charakteryzuje się niską motywacją do interakcji z innymi ludźmi, nieśmiałość zaś motywacją do interakcji społecznych, przy czym jest ona powstrzymywana nadmierną obawą tych interakcji. Badania wykazały, że nieśmiałość i nietowarzystość są tylko w niewielkim stopniu ze sobą powiązane, a każda z nich przewiduje inne skutki społeczne: np. nietowarzystość w Chinach może być negatywnie postrzegana społecznie, a nieśmiałość pozytywnie (Li i in., 2020).

3.3.2. Nieśmiałość a samotność

Innym podobnym fenomenem, który może być utożsamiany z nieśmiałością, jest samotność. Jest ona związana z ilościowym i jakościowym brakiem relacji społecznych, dlatego też można wyróżnić jej dwa wymiary – emocjonalny i społeczny. Samotność emocjonalna pojawia się, kiedy osoba odczuwa brak satysfakcjonującej więzi emocjonalnej z drugą osobą lub osobami. Samotność społeczna pojawia się, kiedy osoba ma ograniczone interakcje społeczne lub poczucie braku przynależności do jakiejś grupy społecznej. Choć zarówno nieśmiałość, jak i samotność odnoszą się do ilości i jakości interakcji z innymi ludźmi, to samotność bardziej niż nieśmiałość odnosi się do postrzeganej przez jednostkę jakości relacji społecznej i pojawiających się w związku z tym uczuć. Natomiast nieśmiałość na poziomie percepcji koncentruje się przeważnie na ocenie społecznej. Mimo tego, że nieśmiałość i samotność są różnymi konstrukcjami teoretycznymi, to nieśmiałość definiowana jako cecha temperamentalna może być pewną dyspozycją do samotności (Jahng i Kim, 2021). Mechanizm od nieśmiałości do samotności przebiega według cyklu, w którym dzieci nieśmiałe czują się nieakceptowane i dyskredytowane przez swoje społeczne otoczenie – rodziców, nauczycieli, rówieśników, krewnych, co powoduje wycofanie społeczne i w konsekwencji wyższe postrzeganie i poczucie samotności.

3.3.3. Nieśmiałość a mutyzm

Nieśmiałość dziecka również należy odróżniać od mutyzmu dziecka. Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem rozpoznawanym około wieku przedszkolnego i charakteryzuje się nieprawidłowym rozwojem mowy i komunikacji przy jednoczesnym występowaniu czynnika lękowego. Jako zaburzenie lękowe jest klasyfikowany w podręcznikach do diagnozy zaburzeń psychicznych ICD-10 i DSM-5. Pomoc osobie z diagnozą mutyzmu wybiórczego wymaga zaangażowania różnych specjalistów, np. pedagoga specjalnego, logopedy, psychologa czy fizjoterapeuty. Ponieważ nieśmiałość i mutyzm charakteryzują się powściągliwością i milczeniem w sytuacjach społecznych, mogą czasami być utożsamiane. Nieśmiałość dziecka może być powiązana z mutyzmem i być jego pewną dyspozycją, co jednak warto podkreślić – niejedyną. Poza nieśmiałością mutyzm może być przewidywany przez wycofanie społeczne, reaktywność temperamentalną, zaburzenia lękowe, lęk społeczny, zamartwianie się czy nadmierny niepokój. Mutyzm ponadto – przeciwnie do nieśmiałości, która jest stabilna w przeciągu życia – jest zależny od stresorów, jakich doświadcza dziecko, np. zmiana miejsca zamieszkania, zmiana przedszkola, stres w rodzinie (Podgórska-Jachnik, 2020).

Teorie behawioralne podkreślają, że mutyzm jest efektem nadmiernej kontroli mowy przed doświadczanym lub przewidywanym niepokojem. Natomiast nieśmiałość charakteryzuje się nie tylko nadmierną kontrolą mowy, ale również nadmierną

kontrolą aktywności w sytuacji społecznej. Podsumowując, nieśmiałość może być tylko jednym z wielu czynników predysponujących do mutyzmu. To, co łączy nieśmiałość z mutyzmem, to podobny negatywny afekt, jednak w przypadku mutyzmu jest on najczęściej ograniczony do specyficznych sytuacji, konkretnych osób, a w przypadku nieśmiałości negatywny afekt jest stabilny w czasie i niezależny od sytuacji (Podgórska-Jachnik, 2020).

3.3.4. Nieśmiałość a zaburzenia autystyczne

Dzieci nieśmiałe mogą być opisywane z zewnątrz podobnie jak dzieci z zaburzeniami autystycznymi. Zaburzenia te charakteryzują się trudnościami dziecka w obszarze społecznym i komunikacyjnym. Ponadto u dziecka mogą się pojawić zachowania stereotypowe, nietypowe doznania zmysłowe oraz wąskie zainteresowania. Podobnie jak dzieci z zaburzeniami autystycznymi, dzieci nieśmiałe mają pewne trudności w relacjach społecznych, w których mogą unikać kontaktu wzrokowego, rzadziej inicjować interakcje z rówieśnikami oraz przejawiać ogólną powściągliwość społeczną. Również w obszarze porozumiewania się występują pewne podobieństwa, jak trudności z podtrzymywaniem i nawiązywaniem rozmowy, opóźnienie rozwoju mowy (Kendall, 2012).

Poza pewnymi podobieństwami pomiędzy nieśmiałością a zaburzeniami autystycznymi istnieją znaczące różnice. Dzieci nieśmiałe mają znacznie wyższą potrzebę i chęć uczestniczenia w relacjach społecznych niż dzieci autystyczne. Dzieci nieśmiałe w relacjach społecznych mogą być wycofane i powściągliwe, jednak będą chciały w nich uczestniczyć, będą zainteresowane rówieśnikami, natomiast dzieci autystyczne w interakcjach społecznych będą w większym stopniu obojętne, mniej nimi zainteresowane i będą przejawiały brak lub niewielki poziom zaangażowania. Również w obszarze komunikacji można zauważyć pewne różnice. Dziecku nieśmiałemu trudno będzie się zdecydować na odpowiednie słowo podczas rozmowy, może nadmiernie śledzić tok rozmowy i nie wiedzieć, kiedy się w nią wtrącić lub dać się wysłuchać. W tym oczekiwaniu na zabranie głosu może odczuwać niepokój związany z tym, jak jego wypowiedź zostanie odebrana, czy nie zostanie zignorowany, czy to, co powie, nie będzie głupie. W efekcie doświadczanych obaw może w sytuacji społecznej nie wypowiedzieć swojego zdania, a jego postawa może być oceniona jako zobojętnienie na innych ludzi. W przypadku dziecka z zaburzeniem autystycznym brak lub ograniczenie komunikacji w sytuacji społecznej będzie efektem braku lub ograniczonej potrzeby np. dzielenia się z innymi swoimi odczuciami czy zainteresowaniami (Crozier, 2020; Kendall, 2012).

Podsumowując, wiele dzieci ze spektrum autystycznego może mieć potrzebę i motywację do nawiązywania kontaktu z drugą osobą, podobnie zresztą jak dzieci nieśmiałe. Jednak przyczyny trudności w nawiązywaniu relacji społecznych oraz społecznej komunikacji pomiędzy dziećmi ze spektrum autystycznego i dziećmi nieśmiałymi są

różne. U tych pierwszych są efektem wrodzonych niższych zdolności, np. do nawiązywania relacji, współpracy, rozumienia drugiej osoby, rozpoznawania uczuć, u tych drugich są głównie efektem negatywnych emocji, które powstrzymują je przed tymi zachowaniami.

3.4. Pozytywne korelaty nieśmiałości dziecka

Część dzieci nieśmiałych może nadmiernie doświadczać lęku uogólnionego, lęku społecznego, a nawet cierpieć na różne problemy psychiczne (depresję, fobię społeczną, nadmierne poczucie osamotnienia) czy doświadczać przemocy rówieśniczej. Z tego też względu nieśmiałość niekiedy jest uważana za zjawisko patologiczne. Jest to jednak błędne postrzeganie tego konstruktu, ponieważ relacja pomiędzy nieśmiałością a różnymi trudnościami dziecka jest bardziej złożona niż bezpośrednia. Nie wszystkie dzieci nieśmiałe doświadczają tych samych trudności, a wiele dzieci nieśmiałych mimo znacznego nasilenia nieśmiałości bardzo dobrze radzi sobie w codziennym życiu (Poole i Schmidt, 2020a).

3.4.1. Pozytywne przejawy nieśmiałości dziecka

Mimo różnych trudności, które są powiązane z nieśmiałością i najczęściej należy je przewyżczać, ma ona również aspekty pozytywne. Zaliczyć do nich można np. umiejętność słuchania drugiej osoby, umiejętność kompromisu i dogadania się z innymi uczniami, skromność i pokorę. Powściągliwa postawa, która często towarzyszy osobom nieśmiałym, jest przez otoczenie często akceptowana i ceniona (Crozier, 2020). Lęk, który odczuwają osoby nieśmiałe, pozwala w niektórych warunkach zachować im czujność i uniknąć zagrożeń przy jednoczesnym utrzymaniu relacji społecznej, np. dziecko może uniknąć dyskomfortu związanego z nieprawidłową odpowiedzią. Unikanie odczuwanego zagrożenia przez dziecko nieśmiałe nie przyczynia się do zakłócenia jego potrzeby afiliacji (Yiu i in., 2020).

3.4.2. Pozytywna rola ekspresji nieśmiałości przez dziecko

Ekspresja nieśmiałości może pełnić funkcję regulującą relacje społeczne. Okazywanie oznak nieśmiałości przez najmłodsze dzieci może wzbudzać chęć okazania sympatii przez osoby dorosłe (Colonnesi i in., 2014). Nauczyciele dostrzegający oznaki nieśmiałości ucznia mogą takiemu dziecku dawać dodatkowe, potrzebne wsparcie, np. przy rozwiązywaniu jakiegoś zadania (Crozier, 2020). Nieśmiałość może również chronić przed problemami eksternalizacyjnymi, np. niekontrolowaniem emocji i impulsów, agresją, łamaniem praw i norm społecznych. Dzieci nieśmiałe są mniej skłonne do po-

dejmowania ryzyka. Niektóre osoby nieśmiałe mogą się charakteryzować zwiększonym poziomem kreatywności (Poole i Schmidt, 2020a). Nieśmiałość może w niektórych warunkach pomagać radzić sobie z negatywnymi emocjami. Na przykład dzieci nieśmiałe w porównaniu z dziećmi śmiałymi w sytuacji operacji chirurgicznej są mniej niespokojne zarówno na wizycie przedoperacyjnej, jak i w dniu operacji (Chow i in., 2017). Prawdopodobnie wynika to z tego, że dzieci nieśmiałe w codziennym życiu doświadczają często lęku, z którym muszą sobie radzić na różne sposoby, w związku z czym w bardzo stresującej sytuacji mogą lepiej regulować swoje emocje niż dzieci, które na co dzień nie doświadczają lęku tak często (Pole i Schmidt, 2020b).

3.4.3. Przyczyny problemów dzieci nieśmiałych

Rola czynników pośredniczących

To, czy nieśmiałość będzie dla dziecka korzystna, czy raczej będą z niej wynikały pewne trudności, w dużej mierze zależy od czynników, takich jak np. inne cechy charakteru dziecka, jego zdolności, nabyte umiejętności, wsparcie środowiska. Wyniki badań pokazują, że dzieci nieśmiałe, które mają wyższe przekonanie o własnej skuteczności w radzeniu sobie z sytuacjami szkolnymi, lepiej funkcjonują w środowisku szkolnym (Nikel i in., 2022). Dzieci nieśmiałe, które mają prawidłowe relacje z rówieśnikami, bardziej lubią swoją szkołę niż te, które mają poczucie braku akceptacji ze strony rówieśników (Özdemir i in., 2017). Kompetencje społeczno-emocjonalne pomagają dzieciom nieśmiałym w nawiązaniu pozytywnych relacji z nauczycielem oraz rówieśnikami (Coplan i in., 2020). Zaangażowanie nauczyciela w relację z uczniem nieśmiałym może sprzyjać jego większej aktywności i zaangażowaniu w trakcie lekcji (Arbeau i in., 2010). Wyższe kompetencje językowe uczniów nieśmiałych mogą sprzyjać ich sukcesom szkolnym (Coplan i Armer, 2005). Dzieci nieśmiałe, które wraz z wiekiem mają słabsze wzorce nieśmiałości w dorosłości, radzą sobie tak samo jak osoby śmiałe (Poole i Schmidt, 2020a).

Rola kompetencji emocjonalnych i społecznych

Chociaż wyniki badań wskazują, że dzieci nieśmiałe mogą charakteryzować się niższymi kompetencjami społeczno-emocjonalnymi niż ich śmiali rówieśnicy, to niektórzy autorzy stawiają tezę, że dzieci nieśmiałe mają odpowiednią wiedzę, jak zachowywać się i reagować w różnych sytuacjach społecznych, ale przed okazywaniem takiego zachowania może je powstrzymywać lęk społeczny. Dlatego też dobry poziom kompetencji emocjonalnych polegający na zarządzaniu afektem negatywnym mógłby dzieciom nieśmiałym ułatwić odnoszenie korzyści w relacjach społecznych (Coplan i in., 2020). Na przykład w badaniu Sette i in. (2016) zaobserwowano, że dzieci nieśmiałe, które dobrze rozpoznawały emocje w relacjach społecznych, miały lepsze relacje z rówieśnikami

niż dzieci nieśmiałe, które z rozpoznawaniem emocji w sytuacjach społecznych miały trudności. Jak podkreślają autorzy tego badania, zdolność do rozpoznawania emocji może pomagać dzieciom nieśmiałym w ich prawidłowym funkcjonowaniu w klasie.

Uczni zaobserwowali, że dzieci nieśmiałe mają często niższe umiejętności społeczno-emocjonalne, komunikacyjne i osiągnięcia szkolne w porównaniu ze swoimi bardziej śmiałymi rówieśnikami. Niemniej jednak deficyty te mogą wynikać raczej z trudności w prezentowaniu swoich umiejętności niż z samych kompetencji. Na przykład dzieci nieśmiałe mają gorsze wyniki w nauce, kiedy są oceniane przez nauczycieli, ale nie kiedy wykonują wystandaryzowane testy. Dzieci nieśmiałe mają gorsze wyniki z matematyki i czytania, ale nieśmiałość nie jest związana z wystandaryzowanymi testami mierzącymi umiejętność czytania ze zrozumieniem i umiejętności matematyczne. Podobnie może być w zakresie niektórych kompetencji społeczno-emocjonalnych. Na przykład dzieci nieśmiałe odczuwają empatię tak jak ich śmiali rówieśnicy, ale niepokój, który odczuwają w sytuacjach społecznych, powstrzymuje je przed okazaniem empatii i zachowywaniem się w sposób prospołeczny. W relacjach społecznych dzieci nieśmiałe tłumią ekspresję empatii oraz zachowania z nią związane, dlatego też mogą być oceniane przez niektórych opiekunów jako osoby zdystansowane i wycofane społecznie. W badaniach Zava i in. (2021) wykazano, że chociaż nieśmiałość dzieci nie była bezpośrednio związana z empatią, to w grupie dzieci z niższym poziomem nieśmiałości uczucie empatii było powiązane z zachowaniem empatycznym i prospołecznym, natomiast wśród dzieci z wyższym poziomem nieśmiałości relacje te uległy osłabieniu. Wynik ten sugeruje, że nieśmiałość jest pewną cechą przeszkadzającą zaangażowaniu się w zachowania empatyczne i prospołeczne.

Rola samoregulacji

Nieśmiałe dzieci mogą w sytuacjach społecznych reagować mniej prospołecznie, ale relacja ta może zależeć od poziomu samoregulacji emocji. Nieśmiałe dzieci w sytuacjach społecznych nie reagują prospołecznie, kiedy mają wysoki poziom samoregulacji emocji. Natomiast osoby nieśmiałe z niskim poziomem samoregulacji emocji w sytuacjach społecznych potrafią zachowywać się prospołecznie (Hassan i in., 2021). Samoregulacja emocji jest zdolnością, która pozwala regulować emocje w zależności od kontekstu społecznego. Większa zdolność do samoregulacji emocji pozwala efektywnie regulować negatywny afekt w trudnych doświadczeniach życiowych, co przewiduje wyższe kompetencje społeczne. W przypadku dzieci nieśmiałych nadmierna samoregulacja emocji może hamować ich zachowania prospołeczne. Zbliżone wyniki uzyskano w badaniu Sette i in. (2018), ale zamiast samoregulacji emocji istotną rolę dla zachowań prospołecznych dzieci nieśmiałych odgrywały funkcje wykonawcze. Pozwalają one w sposób prawidłowy regulować procesy poznawcze, które są niezbędne do kontroli zachowania. Okazało się, że wysoki poziom kontroli hamowania, która

wchodzi w skład funkcji wykonawczych, osłabia zachowania prospołeczne nieśmiałych dzieci. Natomiast nieśmiałość dzieci z niskim poziomem kontroli hamowania jest pozytywnie powiązana z zachowaniami prospołecznymi. Badania Hassan i in. (2021) i Sette i in. (2018) pokazują, że nadmierna kontrola emocji i procesów poznawczych w połączeniu z wysokim poziomem nieśmiałości zwiększa zahamowanie psychoruchowe oraz powściągliwość dziecka w sytuacjach społecznych, co znacznie utrudnia nieśmiałemu dziecku odpowiednie przystosowanie społeczne oraz szkolne.

Rola strategii radzenia sobie ze stresem

Cechą charakterystyczną osób nieśmiałych jest odczuwanie nadmiernego lęku w różnych sytuacjach społecznych, w efekcie czego jedną z dominujących strategii radzenia sobie w sytuacjach stresowych osób nieśmiałych jest nadmierna koncentracja na emocjach, np. ciągle zamartwianie się. Taka strategia zwiększa poziom odczuwanego stresu. Niektóre wyniki badań sugerują, że dzieci nieśmiałe, które potrafią w sytuacjach stresowych stosować strategię radzenia sobie ze stresem, skoncentrowane na rozwiązaniu problemu wykazują mniej problemów internalizacyjnych i trudności w relacjach z rówieśnikami (Coplan i in., 2020; Kingsbury i in., 2013). Również dzieci nieśmiałe, które potrafią lepiej kierować swoją uwagą, np. nie zwracać uwagi i ignorować nadmierne negatywne emocje pojawiające w różnych sytuacjach społecznych, mogą doświadczać niższego stresu i mają większą szansę na wyższą liczbę interakcji społecznych (Morales i in., 2015), a tym samym rozwijanie umiejętności społecznych oraz komunikacyjnych.

Chociaż nieśmiałość jest powiązana z różnymi problemami, np. internalizacyjnymi, trudnościami w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami, niższymi kompetencjami społeczno-emocjonalnymi, to obserwowane trudności dzieci nieśmiałych w głównej mierze są zależne od innych czynników, a nie nieśmiałości samej w sobie. Ponadto dzieci nieśmiałe mogą być cenione przez rówieśników za umiejętność szukania kompromisu, słuchania drugiej osoby, a także skromność. Nieśmiałość może również chronić dziecko przed niektórymi zachowaniami ryzykownymi, wiążącymi się z niebezpieczeństwem.

3.5. Podsumowanie

- Nieśmiałość dziecka jest często powiązana z problemami internalizacyjnymi, jak: lęk, depresja, wycofanie społeczne, niskie poczucie własnej wartości, fobia społeczna, samotność. Dzieci nieśmiałe częściej niż dzieci śmiałe postrzegają siebie jako niekompetentne oraz nieatrakcyjne i za niepowodzenia obwiniają siebie, a nie sytuację. U dzieci nieśmiałych mogą występować trudności w relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Dzieci nieśmiałe są narażone na doświadczanie przemocy rówieśniczej. Obserwuje się również niższe kompetencje społeczne i emocjonalne u dzieci nieśmiałych w porównaniu z ich rówieśnikami.

- Nieśmiałość może być powiązana zarówno z lękiem społecznym, jak i fobią społeczną. Jednak pomiędzy tymi trzema zjawiskami występują istotne różnice. Lęk społeczny jest tylko jednym istotnym komponentem emocjonalnym osób nieśmiałych. Poza nim osoba nieśmiała może doświadczać jeszcze nadmiernego ogólnego napięcia, lęku uogólnionego, zażenowania, zawstydzenia itp. Fobia społeczna jest zaburzeniem psychicznym, a badania wskazują, że wśród osób nieśmiałych może ona dotyczyć tylko około 25%.
- Nieśmiałość dziecka jest powiązana z problemami w funkcjonowaniu społecznym, takimi jak: wycofanie społeczne, zahamowanie psychoruchowe i nietowarzystwość. Ponadto nieśmiałość może być pewną dyspozycją do odczuwania samotności w przyszłości. Dziecko nieśmiałe może czuć się samotnie, kiedy zaczyna dostrzegać brak satysfakcjonującej więzi społecznej.
- Nieśmiałość może być czasami mylona z takimi zaburzeniami jak mutyzm i autyzm. Chociaż nieśmiałość może stanowić pewną dyspozycję do pojawienia się mutyzmu, to nieśmiałość jako cecha temperamentalna jest stabilna w przeciągu życia, mutyzm zaś w znacznej mierze zależy od czynników sytuacyjnych. Zarówno dzieci z autyzmem, jak i dzieci z nieśmiałością mają trudności w relacjach społecznych. Jednak u dzieci nieśmiałych te trudności są efektem nadmiernego lęku, który ogranicza ich zachowania, u dzieci autystycznym z kolei trudności te są efektem mniejszej potrzeby interakcji z innymi osobami.
- Pomimo tego, że nieśmiałość przeważnie jest powiązana z różnymi trudnościami w funkcjonowaniu, to niektóre wyniki badań wskazują na pozytywne aspekty nieśmiałości. Do pozytywnych korelatów nieśmiałości można zaliczyć np. umiejętność słuchania drugiej osoby, umiejętność kompromisu, skromność i pokorę, mniejsze ryzyko problemów eksternalizacyjnych, zwiększony poziom kreatywności.
- Obecnie zwraca się uwagę na rolę czynników pośredniczących pomiędzy nieśmiałością a różnymi trudnościami. Zauważa się, że nie tyle sama nieśmiałość może przysporzyć dziecku różnych trudności, ile inne czynniki, jak jego zdolności, nabyte umiejętności czy czynniki środowiskowe. Czynnikiem chroniącym dzieci nieśmiałe przed trudnościami są: umiejętności społeczno-emocjonalne, umiejętność samoregulacji uczuć i myśli, odpowiednie strategie radzenia sobie ze stresem.

WIEK ŻYCIA I CZYNNIKI RODZINNE A NIEŚMIAŁOŚĆ DZIECKA

W rozdziale tym zostaną omówione czynniki ważne dla nieśmiałości dziecka, takie jak zmiany rozwojowe oraz rodzinne uwarunkowania nieśmiałości dziecka. Pierwsze symptomy nieśmiałości można już zaobserwować u niemowląt. Nieśmiałe dzieci od najmłodszych lat mogą reagować wzmożonym napięciem w reakcji na nowe zdarzenia oraz nowe osoby. Chociaż wykazuje się pewną stabilność nieśmiałości w przeciągu życia, na każdym etapie rozwojowym można zaobserwować pewne jej cechy charakterystyczne. Wśród czynników rodzinnych podkreśla się rolę postaw rodzicielskich i stylów wychowawczych. Na przykład rodzice nadmiernie opiekuńczy i kontrolujący mogą wzmacniać nieśmiałość dziecka. Nie bez znaczenia dla nieśmiałości dziecka jest również styl przywiązania dziecka do rodzica. Warto zwrócić uwagę, że do czynników rodzinnych wpływających na nieśmiałość dziecka można zaliczyć także: strategie radzenia sobie ze stresem rodzica, cechy charakteru rodzica, wiek dziecka oraz rolę wychowawczą rodzica.

4.1. Charakterystyka nieśmiałości w zależności od zmian rozwojowych

4.1.1. Wiek niemowlęcy i poniemowlęcy

Wyniki niektórych badań wskazują, że nieśmiałość można już zauważyć w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. Zahamowanie psychoruchowe można zauważyć np. u dzieci, które ukończyły 21. miesiąc życia. Jak stwierdzają Henderson i in. (2014), zahamowanie zachowania może być u niektórych dzieci prekursorem nieśmiałości. U niemowląt 4-miesięcznych można zaobserwować wstydlivy uśmiech w interakcji ze znajomą lub nieznaną osobą. Jest to jedna z pierwszych oznak nieśmiałości. Niemowlęta częściej uśmiechają się w sposób wstydlivy podczas interakcji z nową osobą niż z osobą im znaną. Wstydlivy uśmiech jest reakcją na chęć zbliżenia się i uniknięcia nowej osoby, towarzyszy mu często chwilowe odwrócenie głowy lub wzroku (Colonnesi i in., 2014). Pierwsze symptomy nieśmiałości można także zauważyć u dzieci około 7. tygodnia życia. Niemowlęta te w kontakcie z obcą osobą zarówno okazują uśmiech, jak

i odwracają wzrok oraz głowę (Reddy, 2000). Nieśmiałe niemowlęta różnią się od swych rówieśników przyspieszonym biciem serca, ponadto częściej grymaszą, są drażliwe oraz mają trudności ze snaniem (Dzwonkowska, 2009).

Obserwuje się wzrost nasilenia nieśmiałości u dzieci pomiędzy 18. a 50. miesiącem życia. Wynika to prawdopodobnie ze zwiększonej liczby interakcji z innymi dziećmi oraz rozwoju poznawczego, na który składa się wzrost wrażliwości na niebezpieczeństwo znajdujące się w otoczeniu dziecka – rozwijające się pomiędzy 2. i 4. rokiem życia. Skutkiem tego jest wzrost ogólnego napięcia i stresu podczas spotykania nowych osób (Mathiesen i Tambs, 1999).

4.1.2. Wiek przedszkolny

Buss (1985) wyróżnił nieśmiałość z przewagą lęku oraz nieśmiałość z przewagą samoświadomości. Pierwszy rodzaj nieśmiałości – nieśmiałość z przewagą lęku, jest bardzo widoczny u dzieci w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym (do 3. roku życia), kiedy to dzieci nieśmiałe reagują lękiem na nieznaną osobę – co można zauważyć na podstawie badań przedstawionych w poprzednim paragrafie. Drugi rodzaj nieśmiałości, czyli nieśmiałość charakteryzującą się nadmierną samoświadomością można już zaobserwować w wieku przedszkolnym od około 3. do 5. roku życia i wraz z kolejnymi latami jest coraz bardziej zauważalna. Nieśmiałość z nadmierną samoświadomością charakteryzuje się przesadną koncentracją na swoim świecie wewnętrznym – myślach, możliwościach, emocjach i potrzebach. Na przykład dzieci nieśmiałe nadmiernie koncentrują się na niepokoju przed byciem ocenianym, obserwowanym, rzucającym się w oczy oraz byciem w centrum uwagi. Taka nadmierna koncentracja pogłębia tylko negatywne doznania i odwraca uwagę oraz możliwości dziecka od poszukania sensownych rozwiązań trapiącego go problemu (Buss, 1985; Lewis, 2001; Matsuda i in., 2013; Rudasill i in., 2014; Paul, 2013; Younger i in., 2008).

Walker i in. (2013) w swych podłużnych badaniach zaobserwowali, że sposób rozwiązywania problemów społecznych wśród dzieci nieśmiałych w wieku 2, 3 i 4 lat był podobny. Dzieci nieśmiałe charakteryzowały się większym zahamowaniem w różnych sytuacjach społecznych – częściej reagowały płaczem, unikały kontaktów z rówieśnikami, zahamowana była ekspresja emocjonalna itp. Zaobserwowano jednak pewne różnice. Niektóre dzieci nieśmiałe miały lepsze kompetencje społeczne w wieku 4 lat niż na początku badania, co może świadczyć o dużej roli czynników środowiskowych w kształtowaniu oraz radzeniu sobie z nieśmiałością. Badanie to pokazuje, że pomimo pewnej stabilności czasowej nieśmiałości można uczyć dzieci nieśmiałe nowych form zachowań, rozwijać ich kompetencje emocjonalne oraz społeczne, co sprzyja ich lepszej zaradności życiowej w przyszłości.

W innych badaniach, również w grupie nieśmiałych dzieci 2-, 3- i 4-letnich, zaobserwowano ambiwalentne reakcje na pojawienie się nieznaconej osoby. Dzieci te częściej unikały kontaktu wzrokowego oraz częściej dotykały włosów, twarzy, ubrania oraz innych części ciała (Brunet i in., 2009; Colonnaesi i in., 2014).

Podsumowując badania dzieci nieśmiałych w okresie przedszkolnym, należy podkreślić, że mimo rozwoju samoświadomości dzieci nieśmiałe podobnie jak w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym nadal reagują nadmierną reaktywnością i wzmożonym napięciem na nowe bodźce oraz nowe sytuacje społeczne. Jednak warto zauważyć, że dzieci nieśmiałe mimo pewnych trudności w obszarze interakcji społecznych mogą rozwijać swoje kompetencje społeczne, co z kolei w przyszłości może je chronić przed różnymi trudnościami i problemami, np. nadmierną samoświadomością, problemami z rówieśnikami.

4.1.3. Wiek szkolny

Jak wskazują Crozier i Burnham (1990), u dzieci nieśmiałych pomiędzy 5. a 11. rokiem życia pojawia się nowa cecha charakteryzująca nieśmiałość, którą jest uczucie zakłopotania wynikające ze świadomości bycia ocenianym. Obserwuje się większe nasilenie tej charakterystyki nieśmiałości u dzieci starszych niż u tych młodszych. Na przykład znaczna część dzieci w wieku 4 lat deklaruje, że czułaby się bardziej nieśmiało w sytuacji, kiedy miałaby spotkać obcą osobę, niż śpiewać przed całą klasą, a dzieci w wieku 6 lat w większości deklaruje wyższą nieśmiałość w sytuacji, kiedy musieliby śpiewać przed całą klasą niż podczas spotkania z obcą osobą (Younger i in., 2008).

Wraz z kolejnym etapem życia dzieci nieśmiałe rozwijają swoje zdolności oraz nabywają nowe umiejętności. Niektóre z nich mogą pomagać im radzić sobie z lękiem w nowej sytuacji, np. dobry poziom kompetencji werbalnych może ułatwiać dzieciom nieśmiałym budowanie pozytywnych relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Dzieci nieśmiałe w szkole podstawowej z odpowiednimi kompetencjami i umiejętnościami mogą łatwiej przystosować się do swojej grupy, kolegów i nauczycieli. To dobre przystosowanie się do szkoły niekoniecznie musi oznaczać, że dziecko już nie jest nieśmiałe, ponieważ nie reaguje zwiększoną reaktywnością i napięciem na różne bodźce. Zamiast tego dziecko nieśmiałe nadal może odczuwać obawę związaną z oceną społeczną. Objawy nieśmiałości w tym wieku rozwojowym mogą ulegać zmianie. Po dosyć widocznych objawach nieśmiałości we wcześniejszych okresach rozwojowych obecnie objawy mogą mieć charakter bardziej wewnętrzny, zinternalizowany, a więc też może być trudniej je bezpośrednio zaobserwować (Crozier, 2020).

W badaniach podłużnych zaobserwowano, że wraz z kolejnym rokiem życia dzieci nieśmiałe mogą przejawiać niższy poziom agresji. Na przykład dzieci, które były nieśmiałe w wieku 6 lat, były mniej agresywne, kiedy osiągnęły 7. rok życia, podobnie

nieśmiali ośmiolatki byli mniej agresywni, kiedy osiągnęli 9. rok życia (Henderson i in., 2014). Wyniki te wskazują, że nieśmiałość dziecka może chronić dziecko przed problemami eksternalizacyjnymi, np. impulsywnością i zachowaniami opozycyjnymi.

Nieśmiałość w okresie dzieciństwa utrudnia funkcjonowanie takim dzieciom głównie w obszarze szkolnym. Dzieci nieśmiałe mają niższe osiągnięcia szkolne, częściej doświadczają przemocy ze strony rówieśników, nie potrafią sobie radzić z trudnościami szkolnymi. Popularność w grupie rówieśniczej dzieci nieśmiałych jest niska (Dzwonkowska, 2009). Dobrze rozwinięte kompetencje werbalne oraz lepszy zakres kompetencji emocjonalno-społecznych sprzyja niższemu nasileniu nieśmiałości w przyszłości oraz chroni dzieci nieśmiałe przed negatywnymi konsekwencjami psychicznymi (Coplan i Armer, 2005; Coplan i Weeks, 2009).

4.1.4. Adolescencja

Adolescencja jest okresem, w którym różne cechy nieśmiałości dalej zmieniają swój charakter. Ten okres jest związany ze znacznymi zmianami rozwojowymi, osobowościowymi, w relacjach międzyludzkich i kształtowaniu się tożsamości. Różne dyspozycje adolescentów będą wpływały na ich aktualne odczucia, zachowania czy postrzeganie otoczenia społecznego. Do takich dyspozycji zalicza się nieśmiałość (Baardstu i in., 2020).

W adolescencji znacznie rozwija się świadomość siebie – w szczególności możliwość dostrzeżenia perspektywy siebie przez swój przyzmat i przyzmat rówieśników. Ponadto adolescenti zaczynają koncentrować swoją uwagę na własnej autoprezentacji. Właśnie w okresie adolescencji bardzo uwidacznia się opisywana przez Bussa (1985) nieśmiałość z przewagą samoświadomości i można powiedzieć, że ta cecha nieśmiałości wysuwa się na pierwszy plan. Większa świadomość siebie u nieśmiałych adolescentów może prowadzić do samoobwiniania oraz unikania rówieśników np. ze względu na zbyt krytyczny obraz swojej osoby. Ponadto nieśmiała młodzież może czuć się gorsza od swoich rówieśników. Negatywne porównywanie siebie ze swoimi rówieśnikami, którzy są np. bardziej ekstrawertywni, może utrwalać i nasilać nieśmiałość (Chan i Wong, 2013; Henderson i in., 2014).

Niektórzy uczeni twierdzą, że nieśmiałość w okresie adolescencji jest stabilniejsza niż we wcześniejszym okresie życia i trudniej podlega zmianie. Może być ona w pewien sposób utrwalona: z jednej strony przez dyspozycje, a z drugiej przez wyuczzone nawyki, które zamiast pomagać, mogą nasilać trudności nieśmiałego adolescenta. Skrajne nasilenie nieśmiałości może wpływać negatywnie na osiągnięcia szkolne, kontakty z rówieśnikami. Nieśmiałym adolescentom trudniej budować związki miłosne. Ponieważ wiek adolescencji charakteryzuje się w głównej mierze swym ukierunkowaniem na grupę rówieśniczą, nieśmiałość upośledza funkcjonowanie jednostki właśnie w tym obszarze. W konsekwencji nieśmiała młodzież ma wyższy poziom symptomów

depresji, czuje się samotna oraz chętniej może sięgać po używki w celu radzenia sobie z trudnościami i łagodzenia powstałego napięcia (Dzwonkowska, 2009; Odaci i Celik, 2013; Ryan i Xenos, 2011).

4.1.5. Dorosłość

Wyniki z badań podłużnych wykazały, że nieśmiałość zdiagnozowana w dzieciństwie może przewidywać w dorosłości problemy z zawarciem małżeństwa, brak stabilnej kariery zawodowej i niższy poziom wykształcenia (Tang i in., 2017). Jednak nowsze badania podkreślają, że nie tyle sama nieśmiałość w dzieciństwie może przewidywać problemy w dorosłości, ile to, czy w przeciągu życia poziom nieśmiałości będzie się zwiększał czy zmniejszał. Osoby nieśmiałe w dzieciństwie, które w późniejszych okresach życia wykazują słabsze wzorce nieśmiałości, w dorosłości radzą sobie tak samo, jak swoi mniej nieśmiali rówieśnicy. Natomiast osoby nieśmiałe, u których wzorce nieśmiałości się nasilają wraz z biegiem życia, mogą w dorosłości zdobywać niższe przychody, niższe osiągnięcia zawodowe, a także mieć problemy psychospołeczne, jak np. odczucie samotności, niższą samoocenę (Poole i Schmidt, 2020a). Osoby nieśmiałe, które niejako „wyrosną” z nieśmiałości, w dorosłości są mniej narażone na rozwój zaburzeń psychicznych i zachowań problemowych. Uczni podkreślają, że niekorzystne relacje z rówieśnikami w dzieciństwie i okresie dorastania mogą utrzymywać poziom nieśmiałości osoby, a nawet przyczyniać się do jego wzrostu. Dzieje się tak głównie z tego powodu, że dzieci nieśmiałe, które są wykluczone społecznie, nie mogą rozwijać swoich umiejętności społecznych (Tang i in., 2017). Badania te dowodzą, jak ważne jest w przypadku dzieci nieśmiałych dbanie o rozwój ich zdolności i umiejętności, a także uczenie ich skutecznego radzenia sobie z napotykanymi trudnościami.

Dorosłe osoby nieśmiałe mogą wykazywać wyższą wrażliwość na bodźce społeczne. Na przykład zapamiętują bardziej bodźce społeczne o negatywnym charakterze, a także charakteryzują się większą aktywnością neuronalną podczas oglądania bodźców społecznych wyrażających niejednoznaczną mimikę lub mimikę z negatywnymi emocjami. Nieśmiałe osoby dorosłe wykazują również większą czujność uwagi na bodźce kojarzone ze strachem (Gunther i in., 2020; Tatham i in., 2013) oraz mogą mieć niższe poczucie własnej wartości. Obserwuje się stabilny związek pomiędzy nieśmiałością i niskim poczuciem własnej wartości na różnych etapach rozwoju: od dziecka, przez średnie dzieciństwo i adolescencję do dorosłości (Chan i Wong, 2013).

4.1.6. Zmiany rozwojowe nieśmiałości – wyniki z badań podłużnych

Badania nieśmiałości na przestrzeni życia wskazują, że w niemowlęctwie i wczesnym dzieciństwie nieśmiałość charakteryzuje się przeważnie nadmierną ostrożnością i re-

Tabela 4. Cechy charakterystyczne dla nieśmiałości w zależności do etapu życia

Okres prenatalny	Dziedziczenie cech
	Reaktywny temperament
	Niższy próg pobudzenia
	Odrębna cecha osobowości łącząca ekstrawersję i neurotyzm
Wczesne dzieciństwo	Przyspieszone bicie serca, drażliwość, trudności z zasypianiem
	Wstydlivy uśmiech
	Zahamowanie psychoruchowe na nowe bodźce i nieznanne osoby
	Poczucie zagrożenia
	Nieufność społeczna
Wiek przedszkolny	Powściągliwość społeczna w relacji z rówieśnikami
	Początki zakłopotania i skrępowania przed oceną społeczną
	Preferowanie zabawy indywidualnej nad grupową
	Ambiwalencja zachowania i emocji – konflikt motywacyjny
	Początki krytycznej oceny siebie
Wiek szkolny	Niepewność swojego zachowania, bierność społeczna
	Lęk przed oceną społeczną
	Trudności szkolne i niska motywacja do nauki
	Trudności z nawiązywaniem trwałych relacji rówieśniczych
	Niska popularność klasowa
	Odrzucenie rówieśnicze
	Poczucie braku kompetencji
Niskie przekonanie o własnej skuteczności	
Adolescencja	Negatywny obraz swojej osoby
	Zaniżona samoocena
	Poczucie niekompetencji, mała wiara w swoje możliwości
	Poczucie samotności
	Negatywne atrybucje
	Negatywna emocjonalność
	Nadmierna koncentracja na swoich wewnętrznych przeżyciach
Obawa przed oceną rówieśniczą	
Dorosłość	Niski status społeczny
	Niższe wykształcenie
	Problemy z zawarciem małżeństwa
	Niestabilna kariera zawodowa
	Nadmierna wrażliwość na bodźce społeczne

Źródło: opracowanie własne.

aktywnością na nowe bodźce. W średnim dzieciństwie nieśmiałość może być bardziej powiązana z wycofaniem społecznym niż z reaktywnością na nowe bodźce. W okresie dojrzewania może pojawiać się nadmierny lęk społeczny, któremu może towarzyszyć obawa przed oceną i ośmieszeniem społecznym. Z kolei w okresie dorosłości nieśmia-

łość może zarówno charakteryzować się nadmierną reaktywnością, jak i samoświadomością, jednak nasilenie tych charakterystyk nieśmiałości będzie w znacznej mierze zależało od rozwoju zdolności i umiejętności adaptacyjnych (Gunther i in., 2020).

Badanie nasilenia nieśmiałości w wieku od 4 do 16 lat wykazało, że poziom nieśmiałości jest wysoki w latach przedszkolnych, następnie spada w średnim dzieciństwie i wzrasta we wczesnym okresie dojrzewania (Brook i Schmidt, 2019). W innym badaniu o charakterze podłużnym wykazano, że nieśmiałość zdiagnozowana w wieku 3 lat jest stabilna również w okresie szkolnym. Jak tłumaczą uczeni, może to być efektem stabilizacji zachowań, które dzieciom nieśmiałym może być trudniej zmodyfikować ze względu na coraz to nowe konteksty społeczne, w których odczuwają lęk społeczny (Poole i in., 2020).

Poziom nieśmiałości w próbach osób dorosłych wykazuje, że w okresie wstępowania w dorosłość do średniej dorosłości (26-55 lat) jest znacznie wyższy niż w grupie wiekowej 17-25 lat oraz 56-86 lat. Najwyższy poziom nieśmiałości jest obserwowany w wieku 30-39 lat, a najniższy w wieku 17-22 lata (Brook i Schmidt, 2019). Jak tłumaczą autorzy tego badania, wyższe nasilenie nieśmiałości w wieku około 30-39 lat i podobny poziom nieśmiałości na przełomie adolescencji/wczesnej dorosłości i późnej dorosłości może wynikać z odmiennej integracji społecznej. W wieku 30-39 lat jest ona niższa, wtedy osoby bardziej skupiają się na celach rodziny. W dwóch pozostałych okresach obserwuje się większą integrację społeczną wyrażającą się rozwijaniem i utrzymywaniem intymności z innymi ludźmi. Tabela 4 przedstawia cechy charakteryzujące nieśmiałość na różnym etapie życia.

4.2. Czynniki rodzinne kształtujące nieśmiałość dziecka

4.2.1. Styl przywiązania dziecka do rodzica a nieśmiałość dziecka

Styl przywiązania dziecka do rodzica może odgrywać ważną rolę w późniejszym radzeniu sobie w życiu dzieci nieśmiałych. Style przywiązania odnoszą się do różnych typów relacji pomiędzy dzieckiem a jego najbliższym opiekunem. Zgodnie z tą teorią niemowlęta mają wrodzoną potrzebę bliskości swoich opiekunów i więzi społecznych. Kiedy rodzice nie są w stanie odpowiadać na tę potrzebę, dziecko może rozwinąć mało bezpieczny styl przywiązania i w przyszłości może mieć trudności w tworzeniu satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Innych ludzi może postrzegać w sposób nieufny i obawiać się z ich strony opuszczenia lub nadmiernej zależności (Bowlby, 2022).

Pozabezpieczny styl przywiązania dziecka w przyszłości przewiduje różne problemy zarówno o charakterze internalizacyjnym, jak i eksternalizacyjnym. Dlatego też bezpieczny styl przywiązania w przypadku dzieci nieśmiałych będzie bardzo istotny,

ponieważ rodzą się one z pewną dyspozycją do reagowania w sytuacjach społecznych nadmiernym lękiem i wycofaniem społecznym, a więc w zależności od stylu relacji dziecko–rodzic trudności te mogą się jeszcze nasilać lub przebiegać łagodniej. Wyniki badań wskazują, że dzieci nieśmiałe z bezpiecznym stylem przywiązania wraz z wiekiem doświadczają mniejszej liczby różnorodnych problemów powiązanych z nieśmiałością niż dzieci nieśmiałe, u których rozwinął się pozabezpieczny styl przywiązania (Coplan i in., 2020; Peter i Gazelle, 2017).

4.2.2. Postawy rodzicielskie a nieśmiałość dziecka

Różne sposoby, metody i zasady stosowane w rodzinie w celu zapewnienia dziecku opieki, rozwoju i samodzielności mogą wpływać na nieśmiałość dziecka. Postawy rodzicielskie wyrażają pewną skłonność do postrzegania i reagowania rodzica na potrzeby swojego dziecka. Różne postawy rodzicielskie mogą utrwalać nieśmiałość dziecka (Harwas-Napierała, 1979; Zabłocka, 2008), rodzice kontrolujący i niewrażliwi na potrzeby dziecka lub nadopiekuńczy powodują bowiem, że ich dzieci nie są pewne swojego zachowania. Rodzice z takimi postawami mogą swoje nieśmiałe dzieci nadmiernie korygować i kontrolować oraz mogą narzucać im różne sposoby zachowywania się w danej sytuacji. Może to wywoływać u dziecka nieśmiałego zawstydzenie, ponieważ będzie uważało, że postępuje niewłaściwie. Ponadto takie podejście do dziecka uniemożliwia mu rozwijanie własnej autonomii, samodzielności oraz przekonania, że jest w stanie poradzić sobie w różnych sytuacjach społecznych (Coplan i in., 2004; Henderson i in., 2014; Festa i Ginsburg, 2011; Rubin i in., 2009; Zabłocka, 2008).

Jak zauważają Liu i in. (2020), rodzice nadmiernie opiekuńczy i kontrolujący ograniczają eksplorację otoczenia przez dziecko od najmłodszych lat i mogą je wyręczać zamiast wspierać, kiedy mu coś nie wychodzi. Nadmiernie kontrolujący rodzice ograniczają autonomię dziecka przez nadmierne powstrzymywanie jego zachowań, wyborów życiowych czy nadmierną liczbę nieoczekiwanych porad i instrukcji życiowych. Takie postawy rodzicielskie utrudniają dzieciom naukę tego, jak skutecznie sobie radzić w nowych sytuacjach. Z czasem unikowe reakcje tych dzieci na nowe sytuacje się utrwalają, a nawet mogą się nasilać. Na przykład wycofanie społeczne dzieci w wieku 2 lat przewidywało ich wycofanie społeczne w wieku 4 lat tylko wtedy, kiedy rodzice zachowywali się wobec swoich dzieci w sposób kontrolujący (Rubin i in., 2002).

Rodzic zatroskany lub nadopiekuńczy zauważa, że jego dziecko ma trudności z samodzielnym radzeniem sobie w wielu nowych i społecznych sytuacjach oraz może wierzyć, że najlepszym rozwiązaniem jest odpowiednie pokierowanie zachowaniem takiego dziecka. W efekcie dziecko nie ma możliwości ćwiczenia i rozwijania wielu cennych umiejętności społecznych oraz rodzi się w nim nieufność do różnych sytuacji społecznych, które mogą być postrzegane jako niebezpieczne i zagrażające (Coplan

i in., 2004; Festa i Ginsburg, 2011; Rubin i Burgess, 2002; Zabłocka, 2008). Przykładem takiego zachowania jest np. rodzic, który pomaga swojemu dziecku w nauce czytania. Evans i Ennis (2017) zaobserwowały, że rodzice dzieci nieśmiałych w porównaniu z rodzicami dzieci śmiałych podczas czytania mniej zachęcali swoje dzieci do ponownych prób i więcej dziecku udzielali podpowiedzi. Dzieci nieśmiałe, kiedy jakieś słowa sprawiały im trudność, częściej w porównaniu ze śmiałymi rówieśnikami robiły przerwy i prosiły o pomoc swoich rodziców. Rodzice dzieci nieśmiałych nadmiernie udzielali pomocy w nauce czytania swym dzieciom, co zmniejszało ich pewność siebie. Ważne jest, aby rodzice nieśmiałych dzieci, zamiast wyręczania, ponownie zachęcali swe dzieci do przeczytania trudnych wyrazów lub udzielali im wskazówek, jak taki trudny wyraz można przeczytać.

4.2.3. Inne czynniki rodzinne kształtujące nieśmiałość dziecka

Cechy charakteru rodzica

Niektóre cechy charakteru rodziców mogą utrwalać nieśmiałość dzieci. Takie cechy ich osobowości jak neurotyczność – charakteryzująca się zmiennością emocjonalną i tendencją do przeżywania negatywnych emocji – czy doświadczanie w wielu sytuacjach życiowych nadmiernego niepokoju mogą sprawić, że rodzice swoją postawą będą modelować zachowania lękowe i zwiększać poziom lęku swoich nieśmiałych dzieci. Co więcej, rodzice z takimi cechami charakteru mają tendencję do zachowywania się wobec swoich dzieci w sposób kontrolujący oraz nadopiekuńczy. Jak zostało to wspomniane powyżej, takie postawy rodzicielskie mogą w pewien sposób ograniczać samodzielność dziecka, co może być szczególnie ważne w przypadku dzieci nieśmiałych, u których poziom samodzielności oraz poczucia sprawczości jest niższy niż u rówieśników (Coplan i in. 2020).

Strategie radzenia sobie ze stresem stosowane przez rodzica

Kolejnym ważnym czynnikiem może być zachęcanie i wspieranie swojego nieśmiałego dziecka w zakresie interakcji społecznych. Rodzice dzieci nieśmiałych w porównaniu z rodzicami dzieci bardziej śmiałych podczas pojawienia się negatywnych emocji dziecka w sytuacjach społecznych stosują mniej wspierających strategii skoncentrowanych na rozwiązaniu problemu. A więc rodzice dzieci nieśmiałych nie zawsze zachęcają swoje dzieci do zmierzenia się z trudnym emocjonalnie problemem, rzadziej poszukują jego rozwiązania oraz rzadziej zachęcają swoje dzieci do wyrażania negatywnych emocji w takich sytuacjach (Grady, 2020).

Sytuacje stresowe, których doświadcza nieśmiałe dziecko, wywołują u rodziców nadmiernie chroniących i kontrolujących potrzebę jego ochrony przed stresem. Jak wynika z charakterystyki nieśmiałości, często tym stresem jest nieznamo osoba

lub nowa sytuacja. Rodzic próbuje przejąć kontrolę nad sytuacją, którą postrzega jako zagrażającą i stresową dla swojego nieśmiałego dziecka. Ponadto zakłada, że dziecko nieśmiałe nie poradzi sobie samodzielnie z taką sytuacją, ponieważ uważa, że ta sytuacja pozostaje poza kontrolą i przerasta możliwości dziecka. Rodzic swoim zachowaniem próbuje uchronić dziecko przed porażką, a w konsekwencji dziecko nie uczy się zaradności i nie jest w stanie samodzielnie poradzić sobie w sytuacji stresowej. Często rodzice dzieci nieśmiałych sami doświadczyli nieśmiałości lub nadmiernego lęku w przeszłości i są wyculeni na trudności napotymane przez swoje dzieci. Próbuje je chronić, aby same nie przeżywały podobnych nieprzyjemności związanych ze stresem, jakich oni doświadczyli, gdy byli dziećmi (Evans i Ennis, 2017; Miller i in., 2011).

Style wychowawcze a rola matki i ojca

Specyficznymi zespołami różnych zasad rodzinnych są style wychowawcze, które mogą znacząco wpływać na rozwój nieśmiałego dziecka. Style wychowawcze zarówno matek, jak i ojców mogą mieć inny wpływ na zachowania dzieci nieśmiałych. Na przykład styl autorytatywny matek polegający na byciu otwartym na potrzeby dziecka, ale również stawianiu dziecku wymagań i obowiązków jest związany z zachowaniami prospołecznymi dzieci wobec rówieśników, podczas gdy w przypadku stylów wychowawczych ojców takiej relacji nie zaobserwowano. Natomiast kiedy ojcowie reagują na reakcje emocjonalne dziecka i potrafią wyrażać dobrze swoje emocje za pomocą języka, ich dzieci wykazują się większymi kompetencjami społecznymi. Takie samo reagowanie ze strony matek ma mniejsze znaczenie niż ze strony ojców (Grady i Hastings, 2018).

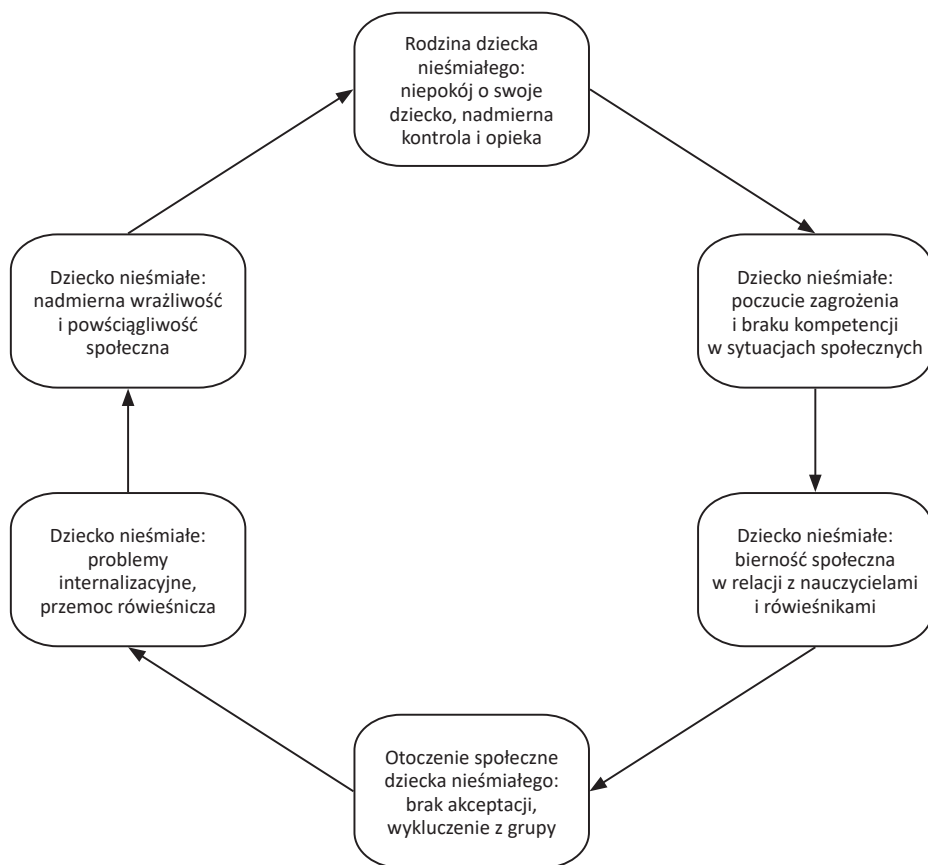
Metody wychowawcze a wiek dziecka nieśmiałego

Relacja pomiędzy podejściem wychowawczym rodziców a nieśmiałością dziecka może też zależeć od wieku dziecka. Na przykład rodzice, którzy byli przewidywalni w swoich oczekiwaniach, reakcjach i działaniach wobec dzieci w wieku 9 lat, to w wieku 10 lat wycofanie społeczne ich dzieci było mniejsze niż u tych rodziców, którzy charakteryzowali się mniejszą spójnością rodzicielską. Z kolei mniejsza spójność rodzicielska obserwowana w wieku 9 lat przewiduje mniejsze wycofanie społeczne w wieku 11 lat. Te niespójne wyniki mogą być efektem tego, że dorastające dzieci w wieku dojrzewania wysoce przewidywalne rodzicielstwo mogą postrzegać jako nadmierną kontrolę ze strony rodziców, a to z kolei przewiduje większe wycofanie społeczne (Liu i in., 2020).

Model teoretyczny wyjaśniający nieśmiałość przez czynniki rodzinne

Rubin i in. (1991) zaproponowali model teoretyczny, który uwzględnia wzajemny wpływ cech dzieci nieśmiałych oraz relacji w rodzinie. Dziecko, które rodzi się z reaktywnym temperamentem w sytuacjach społecznych może w rodzicach wywoływać niepokój

kompensowany przez nich nadmierną kontrolą dziecka i opiekuńczością. Taka relacja dziecko–rodzic może doprowadzić do ukształtowania się u dziecka przekonania, że otaczający świat jest niebezpieczny i zagrażający. Kiedy dziecko zaczyna wchodzić w coraz to nowe relacje społeczne wynikające np. z uczęszczania do przedszkola czy szkoły, towarzyszące mu poczucie niepewności może sprzyjać wycofywaniu społecznemu w relacji z rówieśnikami. To z kolei może wywoływać negatywne reakcje ze strony otoczenia, np. rówieśników, oraz pogłębiać negatywne uczucia nieśmiałego dziecka (np. w postaci poczucia samotności, problemów lękowych) i wycofanie społeczne.



Ilustracja 1. Relacja pomiędzy nieśmiałością dziecka, relacją rodzinną i trudnościami dziecka nieśmiałego

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rubin i in. (1991).

Na ilustracji 1 zaprezentowane zostały wzajemne zależności pomiędzy nieśmiałością, relacją w rodzinie i trudnościami dziecka nieśmiałego. Dziecko nieśmiałe, które jest wrażliwe w sytuacjach społecznych i nowych, będzie reagowało w sposób powściągliwy. Takie zachowania mogą wzbudzać w rodzicach niepokój i pewne obawy, w związku z czym mogą reagować wobec dziecka nadmierną opieką i nadmierną kontrolą. Takie zachowania rodzica mogą w dziecku nieśmiałym wywoływać poczucie zagrożenia otaczającą rzeczywistością. Ponadto rodzic, który będzie nadmiernie chronił dziecko nieśmiałe przed różnymi sytuacjami społecznymi i nowymi, nie będzie stwarzał możliwości na rozwijanie jego umiejętności i budowanie poczucia bycia kompetentnym w tych sytuacjach. W rezultacie dziecko nieśmiałe w relacjach społecznych będzie reagowało biernością, a w skrajnych sytuacjach unikaniem kontaktów społecznych, np. z rówieśnikami. Takie zachowania mogą dodatkowo być negatywnie odbierane przez jego otoczenie, co stwarza ryzyko braku akceptacji i wykluczenia z grupy rówieśniczej. Tym samym negatywne informacje zwrotne ze strony otoczenia dziecka mogą pogłębiać jego negatywne postrzeganie swojej osoby, co będzie sprzyjało różnym problemom rówieśniczym czy problemom internalizacyjnym (niskie poczucie własnej wartości, depresja, zaburzenia lękowe). Zaprezentowany na ilustracji 1 cykl przyczynowo-skutkowy może trwać miesiącami, a nawet latami, zanim ostatecznie u dziecka nieśmiałego rozwiną się poważne problemy psychiczne. Początkowo mogą one mieć charakter bardziej subtelny, np. w postaci negatywnych myśli, negatywnego postrzegania otoczenia, następnie zaś, wraz ze wzrostem powtarzalności cyklu, mogą przybierać na sile.

4.2.4. Oddziaływania rodziców obniżające poziom nieśmiałości u dziecka

Odpowiednie postawy rodzicielskie mogą wspierać rozwój dziecka nieśmiałego. Taki sposób postępowania i zachowywania się, jak: dostrzeżenie nieśmiałości w dziecku i jej akceptowanie, zrozumienie jego potrzeb, zachęcanie dziecka do niezależności, uczenie dziecka radzenia sobie z napotykanymi trudnościami oraz aranżowanie sytuacji do interakcji społecznych np. z rówieśnikami, sprzyja nabywaniu przez dziecko umiejętności adaptacyjnych. W efekcie poziom nieśmiałości dziecka na przestrzeni życia może się zmniejszać, a rozwój umiejętności społecznych zwiększać (Coplan i in., 2004; Henderson i in., 2014; Rubin i in., 2009; Rubin i in., 2001).

Zaobserwowano, że rodzice z ugodową cechą charakteru, która m.in. pomaga im w relacji z dzieckiem szukać kompromisu, być wobec dziecka empatycznym oraz daryć dziecku zaufaniem, przyczynia się do wrażliwszej relacji rodzic–dziecko. Dzieci nieśmiałe, które mają poczucie wsparcia ze strony swoich matek, doświadczają mniej problemów internalizacyjnych i lepiej sobie radzą w relacjach rówieśniczych (Coplan i in., 2020).

Rodzice, którzy ze swoimi nieśmiałymi dziećmi potrafią rozmawiać o emocjach (np. wyjaśniają emocje, uważnie słuchają, nie kwestionują ich, zadają pytania o ich przyczyny), uczą swoje dzieci ich rozumienia i zarządzania nimi – co sprzyja efektywnemu radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami społecznymi. Trening emocjonalny w interakcji rodzic–dziecko rozwija kompetencje społeczne, uczy zachowań prospołecznych, empatii i życzliwości. Te z kolei są ważnymi umiejętnościami chroniącymi przed różnymi problemami powiązanymi z nieśmiałością (Grady i Hastings, 2018).

Również reakcje emocjonalne rodziców na reakcje dzieci nieśmiałych mogą rozwijać ich kompetencje społeczne. Spośród reakcji emocjonalnych rodziców można wyróżnić reakcje wspierające i niewspierające. Reakcje wspierające charakteryzują się tym, że rodzic zachęca dziecko do wyrażania emocji, akceptuje emocje dziecka – zarówno pozytywne, jak i negatywne, oraz wskazuje dziecku strategie rozwiązania problemów, aby pomóc mu poradzić sobie z negatywnymi emocjami. Z kolei reakcje niewspierające nie zachęcają do wyrażania emocji. Rodzice bagatelizują i umniejszają to, co czuje dziecko, a w niektórych przypadkach nawet karzą je za jego emocje. Innymi ważnymi reakcjami rodziców w sytuacji pojawienia się negatywnych emocji nieśmiałego dziecka jest uczenie dziecka strategii rozwiązywania sytuacji wzbudzającej negatywne emocje poprzez strategie skoncentrowane na rozwiązaniu problemu. A więc ważne jest, aby rodzic w trudnych sytuacjach wspierał dziecko nieśmiałe lub podejmował różne działania, które nauczą je radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami, zamiast ich unikać (Grady, 2020).

Innymi ważnymi czynnikami rodzinnymi są: pozytywne postrzeganie dziecka nieśmiałego przez rodzica oraz pochwała rodzicielska. Wyniki z badań wykazały, że te dwa czynniki mogą zmniejszać problemy dzieci nieśmiałych w relacjach z rówieśnikami. Badanie przeprowadzone przez Gao i in. (2021) wykazało, że dzieci nieśmiałe w wieku około 5 lat częściej reagują w sposób lękowy i wycofany w relacjach z rówieśnikami niż ich śmiali koledzy. Co więcej, badanie to pokazało, że nieśmiałe dzieci matek, które w swej postawie wychowawczej często je chwaliły, przejawiały mniej lęku i wycofania społecznego, a więcej zachowań asertywnych i mniejszą uległość w relacjach z rówieśnikami.

Podgórska-Jachnik (2020) wymienia strategie, które mogą być pewnymi wskazówkami dla rodziców, jak postępować z dzieckiem nieśmiałym:

- podnoszenie samooceny dziecka poprzez rozwijanie jego zdolności, wspólną zabawę, podkreślanie jego mocnych stron, akceptacja jego cech oraz stopniowanie trudności dostosowane do możliwości dziecka podczas uczenia się nowych rzeczy;
- rozbudzanie ciekawości dziecka, co może zmniejszyć poziom odczuwanego niepokoju;
- świadomość, czym jest nieśmiałość oraz jak można ją przezwyciężyć;

- modelowanie zachowań społecznych poprzez poznawanie nowych ludzi, prowadzenie rozmów z przypadkowymi osobami;
- wyrażanie i okazywanie emocji poprzez akceptowanie uczuć negatywnych, nieoceniając uczuć dziecka, adekwatne radzenie sobie z negatywnymi emocjami;
- rozmawianie z dzieckiem o trudnościach i problemach w sposób nieoceniający oraz niedeprecjonowanie dziecka z powodu jego nieśmiałości, zapewnienie akceptacji tego, jakim jest, oraz uczenie, jak przezwyciężać nieśmiałość i rozwiązywać problemy, które mogą być z nią powiązane.

4.3. Podsumowanie

- Nieśmiałość dziecka może się zmieniać w zależności od wieku rozwojowego. W wieku niemowlęcym i poniemowlęcym nieśmiałe dzieci przeważnie reagują nadmiernym napięciem i stresem na nowe bodźce i nowe osoby. W wieku przedszkolnym dzieci nieśmiałe nadal mogą reagować nadmiernie wrażliwie na nowe sytuacje i nieznaną osobę, ale też zaczyna u nich pojawiać się obawa przed byciem ocenianym, rzucającym się w oczy oraz w centrum uwagi.
- W wieku szkolnym dzieci nieśmiałe wraz z rozwojem swoich zdolności i umiejętności coraz lepiej potrafią sobie radzić z nadmierną wrażliwością w sytuacjach nowych i w kontakcie z nieznanymi osobami. Na przykład lepszy rozwój kompetencji werbalnych i emocjonalno-społecznych może chronić dzieci nieśmiałe przed różnymi trudnościami szkolnymi.
- W adolescencji nieśmiałe osoby mogą nadmiernie koncentrować się na swoich trudnościach i w efekcie samoobwiniać siebie oraz unikać rówieśników. Kiedy wzorce nieśmiałości nasilają się od dzieciństwa do dorosłości, istnieje znaczne ryzyko problemów społecznych występujących u dorosłych osób nieśmiałych.
- Nieodpowiednie metody i zasady rodzinne mogą utrzymywać nieśmiałość dziecka. Rodzice nadmiernie kontrolujący i nadopiekuńczy mogą nieśmiałe dzieci nadmiernie korygować i wyręczać. Może to utrudniać rozwijanie u dziecka nieśmiałego własnej autonomii, samodzielności oraz przekonania o własnej skuteczności.
- Nieśmiałe dzieci rodzą się z pewną dyspozycją do reagowania w sytuacjach społecznych nadmiernym lękiem i wycofaniem społecznym. Bezpieczny styl przywiązania dziecka do rodzica może te trudności łagodzić.
- Do innych czynników rodzinnych utrwalających niektóre zachowania kojarzone z nieśmiałością można zaliczyć np. osobowość rodzica, stosowane przez rodzica strategie radzenia sobie ze stresem, odmienną rolę wychowawczą ojca i matki czy wiek dziecka nieśmiałego.

-
- Dostosowane do potrzeb dziecka nieśmiałego metody wychowawcze oraz stosowanie odpowiednich zasad w rodzinie mogą przyczynić się do rozwoju jego kompetencji społecznych oraz łagodzenia trudności związanych z nieśmiałością. Istotną rolę mogą odgrywać takie czynniki, jak: zrozumienie, czym jest nieśmiałość dziecka, akceptacja nieśmiałości dziecka, zachęcanie dziecka do niezależności i samodzielności, zapewnienie dziecku odpowiedniej ilości interakcji społecznych, dbanie o rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka, odpowiednia pochwała rodzicielska.

DZIECI NIEŚMIAŁE W SZKOLE

Szkoła w życiu dziecka nieśmiałego zajmuje znaczną część jego czasu. W tym rozdziale zostanie opisane, z jakimi trudnościami dziecko może się spotykać w szkole, gdy nieśmiałość utrudnia jego prawidłowe funkcjonowanie w szkole. Same dzieci nieśmiałe w różnych sytuacjach szkolnych mogą reagować nadmiernie powściągliwie, unikać niektórych sytuacji szkolnych czy odczuwać duży poziom ogólnego niepokoju. Wskazuje się również na pewne trudności dzieci nieśmiałych w relacjach z rówieśnikami, spośród których wymienia się m.in. wykluczenie z grupy rówieśniczej czy przemoc rówieśniczą. Sama grupa rówieśnicza może jednak w niektórych warunkach być dla dziecka nieśmiałego także znacznym wsparciem podczas jego zmagania się z wieloma sytuacjami szkolnymi. Nie bez znaczenia dla funkcjonowania szkolnego dziecka nieśmiałego pozostają jego relacje z nauczycielami. Pozytywna relacja pomiędzy uczniem nieśmiałym a nauczycielem może znacznie wspierać rozwój dziecka. Dodatkowo obserwuje się pewne trudności w obszarze werbalnym u uczniów nieśmiałych. Istotny jest także wpływ nieśmiałości dziecka na jego osiągnięcia szkolne, np. oceny, wyniki na sprawdzianach czy czerpanie przyjemności i radości z aktywności szkolnej.

5.1. Trudności szkolne dzieci nieśmiałych

Dzieci nieśmiałe funkcjonują inaczej w szkole niż ich rówieśnicy (Eggum-Wilkens i in., 2014; Hughes i Coplan, 2010; Rubin i Burgess, 2002; Valiente i in., 2012). Szkoła stwarza dzieciom nieśmiałym wiele nowych sytuacji, w których reagują wzmożoną wrażliwością, nadmierną samoświadomością, zahamowanym zachowaniem, co utrudnia im prawidłowe funkcjonowanie, np. wtedy gdy idą do nowej szkoły, gdzie spotykają nowych rówieśników i nauczycieli. W szkole dzieci nieśmiałe muszą sobie radzić z wieloma oczekiwaniami, którym muszą sprostać i wobec których mają przekonanie, że sprostać nie potrafią (Harwas-Napierała, 1979). Do tego może jeszcze dojść złe traktowanie ze strony rówieśników oraz negatywne relacje z nauczycielami. Efektem może być wycofanie z relacji rówieśniczej i aktywności szkolnej.

Podsumowując, odczuwany dyskomfort w klasie, złe traktowanie przez rówieśników oraz negatywne relacje z nauczycielami zmieniają u dzieci nieśmiałych pozytywny obraz szkoły na negatywny, zmniejszają ogólną sympatię w stosunku do szkoły, przy-

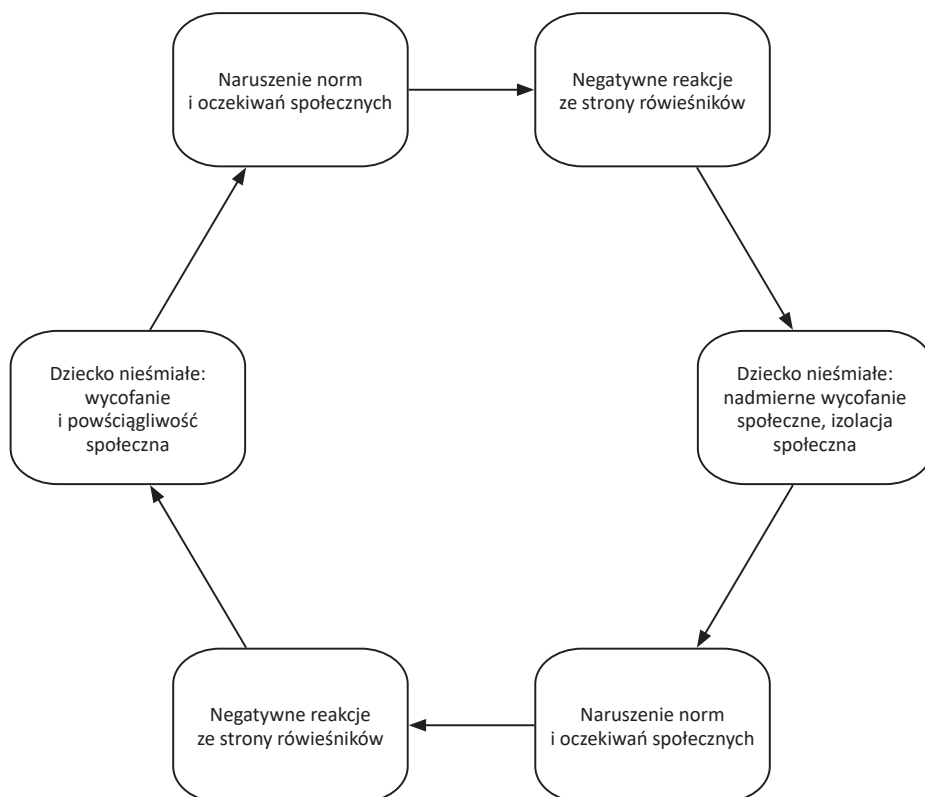
czynią się do unikania chodzenia do szkoły, a w skrajnych przypadkach przyczyniają się do zaprzestania chodzenia do szkoły (Eggum-Wilkens i in., 2014; Rubin i in., 2010).

Istnieją badania wskazujące na związek nieśmiałości dzieci z niskimi kompetencjami społecznymi, które przewidują trudności w funkcjonowaniu dzieci w szkole, np. niższe osiągnięcia szkolne, problemy w relacjach z rówieśnikami oraz nauczycielami. Z kolei takie kompetencje społeczne, jak zachowania prospołeczne, umiejętność negocjowania, umiejętność pójścia na kompromis, umiejętność współpracy prowadzą do szkolnego sukcesu i lepszego dostosowania dzieci do środowiska szkolnego (Rudasill i Konold, 2008; Rubin i in., 2010).

Wyniki różnych badań wykazały, że nieśmiałe dzieci w porównaniu z ich bardziej śmiałymi rówieśnikami mają w szkole różne trudności, takie jak: niższe oceny, gorsze wyniki na sprawdzianach, częściej unikają szkoły (szczególnie kiedy problemy się u nich nawarstwiają), skarżą się na brak bliskiej relacji z nauczycielem, trudności w relacjach z rówieśnikami czy trudności z aktywnością w trakcie lekcji. Doświadczane trudności szkolne dzieci nieśmiałych mogą następnie przyczyniać się do dalszych problemów, m.in. trudności z uzyskaniem społecznego uznania, poczucia samotności i odrzucenia, niskiej samooceny, symptomów depresji czy przemocy rówieśniczej (Özdemir i in., 2017).

Uczniowie nieśmiali w sytuacjach trudnych w szkole będą najprawdopodobniej reagowali ucieczką i unikaniem. Umecka i Tucholska (2009) na podstawie zebranych wyników stwierdziły, że sposobami zaradczymi w sytuacjach stresowych stosowanymi przeważnie przez osoby nieśmiałe jest koncentracja na przykrych emocjach, uciekanie z sytuacji trudnej, skupienie na sobie i swoich problemach, samoobwinianie siebie, autodestrukcja i odczuwanie beznadziejności zastanej sytuacji. Prawdopodobnie nieśmiałe dzieci i nieśmiała młodzież w szkole będzie stosowała podobne sposoby radzenia sobie z doświadczanymi trudnościami. Unikowe radzenie sobie z problemami szkolnymi uczniów nieśmiałych przyczynia się do ich izolacji społecznej i nawarstwienia trudności szkolnych.

Dzieci nieśmiałe w sytuacjach szkolnych przejawiają przeważnie zachowania powściągliwe i wycofane. Potrzebują dłuższego czasu, żeby nawiązać relacje z rówieśnikami i nauczycielami, a jeśli już je nawiążą, to w tych relacjach mniej się odzywają i z mniejszą częstotliwością wchodzą w interakcję. Podobnie zachowują się dzieci przedszkolne i wczesnoszkolne. W sytuacji zabawy przeważnie obserwują swoich rówieśników i potrzebują dużo czasu, zanim się przyłączą do zabawy. W związku z wycofaniem się z relacji społecznych istnieje ryzyko, że nieśmiałe dzieci mają mniejsze możliwości rozwijania istotnych kompetencji społecznych, co może prowadzić do problemów behawioralnych. W sytuacjach szkolnych można zaobserwować u dzieci nieśmiałych pewien cykl przyczynowo-skutkowy, który może je prowadzić do pro-



Ilustracja 2. Cykl przyczynowo-skutkowy prowadzący do problemów szkolnych dzieci nieśmiałych

Źródło: opracowanie własne.

blemów szkolnych. Nieśmiałość, która jest cechą, stanowi pewną dyspozycję dziecka do reagowania reaktywnością na bodźce i nadmierną wrażliwością w sytuacjach społecznych. Zachowania nieśmiałe dziecka mogą budzić niepokój opiekunów i tworzyć więź z dzieckiem bardziej kontrolującą. To z kolei może wzmacniać nieśmiałość, ponieważ będzie budowało w dziecku poczucie nieufności do świata. W sytuacjach szkolnych dziecko nieśmiałe będzie wycofane i lękliwe oraz ostrożne w obecności innych. Takie zachowania mogą wywoływać negatywne reakcje ze strony rówieśników, ponieważ będą naruszać pewne normy i oczekiwania społeczne. W taki sposób może tworzyć się negatywna pętla pomiędzy dzieckiem nieśmiałym a środowiskiem szkolnym, która będzie popychała dziecko do jeszcze większego wycofania, izolacji i samotności. Poczucie osamotnienia i izolacji społecznej będzie prowadziło do problemów internalizacyjnych – zaburzeń lękowych, depresji i niskiego poczucia własnej wartości

(Baardstu i in., 2022). Ilustracja 2 prezentuje cykl przyczynowo-skutkowy, który prowadzi do problemów szkolnych dzieci nieśmiałych.

5.2. Relacje uczniów nieśmiałych z rówieśnikami w szkole

5.2.1. Trudności dzieci nieśmiałych w relacji z rówieśnikami w szkole

Nawiązywanie pozytywnych relacji z rówieśnikami jest ważnym zadaniem rozwojowym dzieci. W relacjach z rówieśnikami mogą uczyć się one różnych umiejętności i zachowań, które pozwalają dalej odnosić im sukcesy w różnych obszarach życiowych. Interakcje z rówieśnikami stwarzają dzieciom nieśmiałym możliwości do rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych, jak np. umiejętność współpracy i kompromisu, przyjmowanie perspektywy drugiej osoby, akceptacja „innego”, ćwiczenie regulacji emocji, rozumienie oczekiwań społecznych. Poczucie przynależności grupowej i akceptacji rówieśniczej znacząco zmniejsza negatywne nastroje, np. depresji czy poczucia osamotnienia (Yiu i in., 2020).

Kiedy dzieci nieśmiałe zaczynają chodzić do przedszkola oraz szkoły, relacje z rówieśnikami stają się głównym obszarem doświadczeń społecznych, w którym mogą rozwijać kompetencje emocjonalno-społeczne. Dla dzieci nieśmiałych nowe i często nieprzewidywalne relacje z rówieśnikami są źródłem wielu sytuacji stresowych i źródłem uczucia dyskomfortu oraz zakłopotania. Dzieci nieśmiałe obwiniają siebie za złe relacje z rówieśnikami, są bardziej wrażliwe na negatywną ocenę oraz odrzucenie ze strony rówieśników. Przyczyn złych relacji przeważnie doszukują się w sobie, spodziewają się negatywnej oceny i odrzucenia ze strony rówieśników. Odczuwają wtedy większy smutek niż ich koledzy i koleżanki. Wpływa to negatywnie na relacje z rówieśnikami, które są ważne dla właściwego rozwoju społecznego oraz ogólnego lubienia szkoły (Howarth in., 2013; Rubin i Burgess, 2002).

Niektóre badania wskazują, że nieśmiałość dziecka może się wiązać z różnymi trudnościami w relacji z rówieśnikami. Należy jednak podkreślić, że nie we wszystkich badaniach związek ten jest obserwowany. Dlatego niektórzy uczeni stoją na stanowisku, że wiele cech dzieci nieśmiałych nie jest negatywnie ocenianych przez śmiałe dzieci, szczególnie kiedy uczęszczają do przedszkola czy początkowych klas szkoły podstawowej. Stąd dzieci nieśmiałe nie powinny być negatywnie oceniane i izolowane przez swych rówieśników oraz powinny być tak samo lubiane jak inni śmiali rówieśnicy w swych początkowych latach nauki szkolnej. Obserwuje się również pewne różnice w postrzeganiu dzieci nieśmiałych według obserwacji nauczycieli i rówieśników. Nauczyciele oceniają, że dzieci nieśmiałe są częściej postrzegane przez rówieśników jako nieakceptowane, natomiast związek ten nie jest obserwowany w badaniu socjome-

trycznym, które pokazuje bezpośrednie postrzeganie dzieci nieśmiałych przez swych śmiałych rówieśników (Coplan i in., 2004; Rubin i in., 2010; Rubin i Burgess, 2002).

5.2.2. Niektóre czynniki odgrywające ważną rolę w relacji pomiędzy dzieckiem nieśmiałym a jego rówieśnikami

Rola typu nieśmiałości

W niektórych przypadkach dzieci nieśmiałe radzą sobie dobrze w relacjach z rówieśnikami. Gazelle (2008) wyróżniła cztery różnorodne grupy dzieci przejawiających cechy nieśmiałości i zaobserwowała, że w zależności od podgrupy dzieci te były inaczej traktowane przez swych rówieśników. Pierwsza grupa dzieci nieśmiałych charakteryzowała się dużą ugodowością w relacjach z rówieśnikami i była nastawiona na spełnianie ich oczekiwań, chociaż sama nie inicjowała społecznych interakcji. W drugiej grupie znalazły się dzieci nieśmiałe, którym bardzo zależało na uwadze swoich rówieśników, ale nie potrafiły swojej potrzeby dostosować do ich aktualnej aktywności, co w skutkach stwarzało niezręczną sytuację – np. dziewczynka, która odpadła z gry, namawiała uczestników pozostających jeszcze w grze do innej aktywności, co wywoływało w dzieciach irytację. W trzeciej grupie znalazły się dzieci nieśmiałe przejawiające problemy eksternalizacyjne, które były postrzegane przez swych rówieśników czasami jako agresywne i nadmiernie aktywne. W czwartej grupie znalazły się dzieci nieśmiałe, które przejawiały tylko typowe cechy charakterystyczne dla nieśmiałości. Okazało się, że dzieci z grupy, która charakteryzowała się dużym poziomem ugodowości, przejawiały więcej adaptacyjnych relacji z rówieśnikami niż osoby z pozostałych grup i były przez nich bardziej lubiane. Dzieci z grupy, której zależało bardzo na uwadze rówieśników, najczęściej były izolowane i pomijane w zabawach, a dzieci z grupy przejawiającej zachowania eksternalizacyjne najczęściej doświadczały przemocy rówieśniczej.

Rola akceptacji rówieśniczej

Dzieciom nieśmiałym trudniej o akceptację ze strony rówieśników niż dzieciom śmiałym. Na przykład mają trudności z budowaniem swojej pozycji w klasie i popularnością rówieśniczą. Problemy z popularnością rówieśniczą mogą częściej dotyczyć chłopców niż dziewcząt. Jednak nie jest to związek jasny, ponieważ nie we wszystkich badaniach jest on obserwowany (Eggum-Wilkens i in., 2014). Ponadto dzieci nieśmiałe oraz wycofane społecznie chętniej niż ich śmiali rówieśnicy zaspokajają swoją potrzebę akceptacji i afiliacji poprzez angażowanie się w przyjaźnie z dziećmi doświadczającymi podobnych trudności psychospołecznych (Rubin i in., 2009).

W jednym z badań próbowano wyjaśnić, czy osiągnięcia szkolne dzieci nieśmiałych mogą zależeć od relacji rówieśniczych. Autorzy tego badania zakładali, że dzieci nieśmiałe mają większe problemy szkolne, kiedy doświadczają mniejszej akceptacji ze

strony rówieśników. Przebadano około sześciuset uczniów, których średni wiek wynosił 10 lat. Każdy uczestnik badania był oceniany pod względem nieśmiałości, problemów internalizacyjnych (samotność, depresja, lęk społeczny), wyników w nauce i akceptacji rówieśniczej. Uzyskane wyniki wykazały, że większe nasilenie nieśmiałości dzieci było powiązane z niższymi ocenami szkolnymi oraz mniejszym lubieniem szkoły. Ponadto okazało się, że w grupie dzieci doświadczających akceptacji rówieśniczej nasilenie nieśmiałości nie zmienia poziomu lubienia szkoły. Podsumowując, autorzy tego badania stwierdzili, że trudności w relacjach rówieśniczych mogą zwiększać niezadowolenie ze szkoły u dzieci nieśmiałych z jednej strony, a z drugiej relacje rówieśnicze mogą stanowić czynnik ochronny przed niepowodzeniami szkolnymi (Özdemir i in., 2017). W niektórych warunkach dzieci nieśmiałe mogą wzbudzać pozytywne reakcje ze strony swoich rówieśników. Na przykład dzieci nieśmiałe, które w relacjach rówieśniczych są bardziej ugodowe i prospołeczne, nie wywołują zachowań agresywnych i złośliwych, lecz są bardziej lubiane i mają lepsze relacje z rówieśnikami (Coplan i in., 2020).

Rola zachowań prospołecznych

Trudności dzieci nieśmiałych w relacjach społecznych mogą być efektem np. rzadszej interakcji werbalnej z rówieśnikami, niepewności i obawy co do swoich reakcji, doświadczania nadmiernego lęku społecznego, który może je skłaniać do zachowań unikowych. Co więcej, niektóre wyniki badań wskazują, że dzieci nieśmiałe w nowych sytuacjach społecznych i w relacji z nowymi osobami mogą się zachowywać mniej prospołecznie niż ich śmiali rówieśnicy. Z kolei w relacji z osobami dobrze znanymi, jak rodzice i rodzeństwo, chętnie pomagają i udzielają pomocy. Dlatego też uczenie i zachęcanie dzieci nieśmiałych do zachowań prospołecznych, jak pomaganie innym, dzielenie się z innymi, ochranianie innych, istotnie może poprawiać relacje dzieci nieśmiałych z rówieśnikami w szkole (Grady i Hastings, 2018).

Ważną rolę w zachowaniach prospołecznych dzieci nieśmiałych może odgrywać kontrola poznawcza. Wyniki badań wskazują, że dzieci nieśmiałe, które zarówno zachowują się powściągliwie w relacjach społecznych, jak i charakteryzują się nadmierną kontrolą poznawczą, nie cieszą się popularnością rówieśniczą. Kontrola poznawcza jest ważnym procesem poznawczym umożliwiającym kontrolowanie zachowania. Zazwyczaj jej upośledzenie może sprzyjać wielu nieadaptacyjnym zachowaniom, np. impulsywności, agresywności czy uzależnieniom. Okazuje się jednak, że w grupie dzieci nieśmiałych nadmierna kontrola poznawcza może jeszcze nasilać wycofanie społeczne dziecka i tym samym ograniczać jego interakcje z rówieśnikami. Badanie Sette i in. (2018) wykazało, że niższy poziom kontroli poznawczej w grupie dzieci nieśmiałych sprzyjał ich zachowaniom prospołecznym i popularności wśród rówieśników. Istnieje zatem pewne prawdopodobieństwo, że w grupie dzieci nieśmiałych nadmierna kontro-

la poznawcza może ograniczać możliwości rozwoju kompetencji społecznych, w tym zachowań prospołecznych (Coplan i in., 2020).

5.2.3. Trudności szkolne dzieci nieśmiałych wynikające z ich relacji z rówieśnikami

Przemoc rówieśnicza.

Dzieci nieśmiałe oraz nieśmiali adolescenty znajdują się w grupie ryzyka osób doświadczających ze strony swoich rówieśników odrzucenia, wykluczenia i przemocy. Zachowania te wpływają na rozwój emocjonalno-społeczny dzieci nieśmiałych, a negatywne relacje z kolegami i koleżankami z klasy przyczyniają się do odczuwania samotności, negatywnej samooceny, uczucia odrzucenia, zaburzeń lękowych i depresji (Rubin i in., 2010). Dzieci nieśmiałe, które mają dobre relacje z rówieśnikami, są mniej wycofane społecznie i deklarują mniej problemów natury psychicznej (Oh i in., 2008). Wielu uczonych podkreśla, że jeśli dziecko nieśmiałe ma do czynienia z przemocą rówieśniczą, to często powstaje cykl przyczynowo-skutkowy. Dzieci nieśmiałe mogą prezentować się jako fizycznie i emocjonalnie słabe z mało prawdopodobnym odwetem, co naraża je na agresję rówieśniczą, a to z kolei powoduje, że jedną ze strategii radzenia sobie z taką sytuacją jest wycofanie społeczne, które nie rozwiązuje przemocy rówieśniczej, więc znów takie dziecko jest zastraszane, reaguje wycofaniem i cykl się powtarza (Mjelve i in., 2019).

Problemy internalizacyjne

Dzieci nieśmiałe w sytuacjach szkolnych często się martwią, że np. ich rówieśnicy będą się z nich wyśmiewać, że nie poradzą sobie na sprawdzianie, że nie potrafią dobrze opanować jakiegoś materiału, że w postrzeganiu nauczyciela są niekompetentni. Takie pesymistyczne myśli dodatkowo utrudniają prawidłowe funkcjonowanie dziecka nieśmiałego w szkole. Negatywne i pesymistyczne myślenie może przyczyniać się do wycofywania się dziecka nieśmiałego z różnych aktywności szkolnych i tym samym stwarzać warunki do szkolnych niepowodzeń. W sytuacjach, w których dzieci nieśmiałe nie doświadczają wykluczenia społecznego, a relacje z rówieśnikami przebiegają prawidłowo, obserwuje się u nich mniejsze nasilenie problemów internalizacyjnych pomimo ich pewnych predyspozycji do tych problemów (Özdemir i in., 2017).

Wycofanie społeczne

Jak zauważają Coplan i in. (2020), relacje uczniów nieśmiałych z rówieśnikami są jednym z najistotniejszych czynników przewidujących ich wycofanie społeczne. Dzieci nieśmiałe mają zdecydowanie mniej interakcji ze swoimi rówieśnikami w różnych sytuacjach szkolnych niż ich bardziej śmiały koledzy i koleżanki. Ponadto, głównie ze

względu na niższe umiejętności społeczne, są częściej odrzucane przez rówieśników, mogą doświadczać wykluczenia oraz przemocy. Dlatego też chcąc pomóc nieśmiałym dzieciom doświadczającym różnych problemów szkolnych, wczesne interwencje powinniśmy koncentrować w dużej mierze na relacjach dzieci nieśmiałych z rówieśnikami. Pozytywne relacje dzieci nieśmiałych z rówieśnikami zachęcają je do dalszych interakcji społecznych, co z kolei może przyczyniać się do rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych i dalej wzmacniać pozytywną więź ze swoimi równoletkami.

5.3. Relacje nauczycieli i uczniów nieśmiałych w szkole

5.3.1. Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów nieśmiałych a ich relacja z nauczycielem

Nieśmiałość dziecka w szkole jest powiązana z szeregiem trudności, np. niższymi osiągnięciami w nauce, nieobecnościami, gorszymi wynikami z testów językowych, powściągliwością podczas aktywności klasowej, trudnościami w relacjach z rówieśnikami czy ryzykiem zaburzeń psychicznych, jak depresja i zaburzenia lękowe. To pokazuje, że nieśmiałe dzieci mają specjalne potrzeby edukacyjne, a odpowiednie podejście nauczycieli, opiekunów i specjalistów szkolnych może proces edukacyjny odpowiednio dostosować do ich indywidualnych potrzeb i zniwelować pojawiające się trudności oraz stworzyć szansę na edukację porównywalną do edukacji dzieci bardziej śmiałych (Mjelve i in., 2019). Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów nieśmiałych są efektem ich odmienności i wynikają z ich charakterystycznych cech temperamentalnych, które są już obserwowane od małego dziecka (Brzezińska i in., 2014). Ważną rolę w dostosowywaniu wymagań szkolnych i edukacyjnych do specjalnych potrzeb uczniów nieśmiałych mogą odgrywać różni nauczyciele i specjaliści pracujący w szkole.

Relacja między nauczycielami i dziećmi zależy od kilku czynników, a jednym z nich są dyspozycje. Taką dyspozycją jest nieśmiałość, która jest cechą temperamentalną i przejawia się na poziomie behawioralnym, fizycznym, poznawczym i emocjonalnym. Ponadto jest stabilna przez większość życia. Nieśmiałość jako cecha utrudnia nieśmiałym dzieciom nawiązywanie pozytywnej interakcji z nauczycielem. Dzieci, które potrafią nawiązywać pozytywną relację z nauczycielem, są postrzegane przez nauczyciela bardziej pozytywnie i mają większą szansę na bezpieczną oraz ciepłą relację z rówieśnikami. Taka relacja charakteryzuje się większą bliskością, ciepłem i bardziej otwartą komunikacją, co sprzyja funkcjonowaniu dziecka w szkole, większej samodzielności, mniejszym problemom behawioralnym i lepszemu funkcjonowaniu społecznemu. Z kolei relacja negatywna z nauczycielem ogranicza samodzielność dziecka, ponieważ czuje się ono w szkole niepewnie i odczuwa w trakcie zajęć szkolnych niepokój.

Negatywna relacja z nauczycielem jest powiązana z rozwojem problemów behawioralnych i emocjonalnych dzieci (Sette i in., 2022).

5.3.2. Trudności w relacji dziecko nieśmiałe–nauczyciel

Dzieci nieśmiałe ze względu na swoją powściągliwość w zachowaniu często są niezauważane i pomijane przez nauczycieli podczas wielu sytuacji szkolnych. W kontakcie z nauczycielem nieśmiali uczniowie zazwyczaj mają trudność z nawiązaniem bliskiej relacji oraz są zależni od nauczyciela. Ponadto niektórzy nauczyciele mogą wzmacniać zachowania nieśmiałe, ponieważ w trakcie lekcji wymagają ciszy, spokojnego i powściągliwego zachowania, w celu utrzymania porządku w klasie (Arbeau i in., 2010; Coplan i in., 2013; Rubin i in., 2009; Rudasill i Rimm-Kaufman, 2009; Rydell i in., 2005). Sette i in. (2022) w przeprowadzonym badaniu wykazali, że niektórzy nauczyciele powściągliwość społeczną dzieci nieśmiałych mogą postrzegać jako problem społeczny i niższe kompetencje społeczne, a w konsekwencji nawiązują z nieśmiałym dzieckiem zależną relację. Z jednej strony jest ona źródłem wsparcia w sytuacjach stresowych, np. związanych z niepokojem w sytuacjach społecznych, ale z drugiej nadmierna zależność w dłuższej perspektywie dla dziecka nieśmiałego stanowić będzie przeszkodę w rozwijaniu własnej autonomii i samodzielności w środowisku szkolnym.

Arbeau i in. (2010) zaobserwowali, że jeśli w ciągu roku szkolnego relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem nieśmiałym była konfliktowa lub zależna, w efekcie prowadziła do problemów emocjonalno-społecznych tych dzieci. Takich trudności nie zaobserwowano u uczniów, którzy mieli bliską i pozytywną relację z nauczycielem. Nieśmiali uczniowie, aby dobrze funkcjonować w klasie, potrzebują większej uwagi ze strony nauczyciela oraz bliskiej relacji (Arbeau i in., 2010; Rubin i in., 2009; Rudasill i Rimm-Kaufman, 2009). Rozumienie uczniów nieśmiałych przez nauczycieli może zależeć od tego, czy nauczyciel był/jest nieśmiały. Z kolei wyższa więź w relacji przewidywała lepsze przystosowanie szkolne oraz wyższą samoocenę (Mjelve i in., 2019).

Bosacka (2012) zaobserwowała różnicę pomiędzy nieśmiałymi dziewczętami i nieśmiałymi chłopcami w obszarze kompetencji emocjonalnych (badano np. takie obszary jak rozumienie uczuć drugiej osoby). Nieśmiałe dziewczęta, które miały niskie umiejętności werbalne, były w ocenie nauczyciela bardziej kompetentne emocjonalnie niż nieśmiali chłopcy, którzy z kolei mieli wysokie umiejętności werbalne. Nieśmiali chłopcy według spostrzeżeń nauczycieli mieli niskie kompetencje emocjonalne zarówno w porównaniu z nieśmiałymi dziewczętami, jak i śmiałymi rówieśnikami. Wyniki te pokazują stereotypowy sposób patrzenia nauczycieli na uczniów nieśmiałych, nawet kiedy kontrolowano zmienną, jaką były kompetencje werbalne, które często są wymieniane jako jeden z czynników pomagających dzieciom nieśmiałym w lepszym funkcyj-

nowaniu w szkole. Takie stereotypowe patrzenie nauczycieli na uczniów nieśmiałych w efekcie może wpływać na ich negatywny obraz siebie obecnie oraz w przyszłości.

5.3.3. Pozytywna relacja pomiędzy dzieckiem nieśmiałym a nauczycielem

Pozytywna relacja ucznia z nauczycielem oraz dobry klimat w klasie stwarzają warunki sprzyjające rozwijaniu kompetencji społecznych zarówno uczniów nieśmiałych, jak i śmiałych. Dzieci nieśmiałe, które mają niskie umiejętności społeczne, często nie wiedzą, jak reagować na polecenia nauczyciela oraz nie wiedzą, jak uczestniczyć aktywnie w lekcji. Z czasem, stopniowo, coraz bardziej stają się mniej aktywne na lekcji, mniej uczestniczą w życiu klasy, zaczynają mniej lubić swoją szkołę oraz tracą wiarę w swój szkolny sukces (Rudasill i Konold, 2008; Rubin i in., 2010).

Wrażliwość nauczyciela może być czynnikiem ochronnym dla dzieci nieśmiałych przed rówieśniczym odrzuceniem oraz pomagać w zaangażowaniu klasowym – zgłaszanie się do odpowiedzi, zadawanie pytań, czytanie na głos itp. (Buhs i in., 2015; Sette i in., 2014; Rydell i in., 2005). Buhs i in. (2015) zaobserwowali, że nauczyciele, którzy bardziej zwracali uwagę na ich relację z dziećmi oraz potrafili stworzyć w klasie atmosferę sprzyjającą wzajemnej pomocy, umożliwiali lepsze funkcjonowanie uczniom nieśmiałym w klasie. Nauczyciel, który charakteryzował się wrażliwością, rozumiał potrzeby emocjonalne i edukacyjne swoich uczniów oraz potrafił odpowiednio na te potrzeby reagować, stwarzał warunki dzieciom nieśmiałym, które ułatwiały im funkcjonowanie w szkole. Ważne są również reakcje wspierające, które uznają emocje dziecka. Takie reakcje charakteryzują się tym, że nauczyciel uznaje emocje dziecka i wskazuje mu sposoby rozwiązania problemów, aby pomóc dziecku nieśmiałemu poradzić sobie z negatywnymi emocjami. Reakcje wspierające nauczyciela wykluczają bagatelizowanie emocji dziecka, ich minimalizowanie oraz karanie dziecka za przejaw negatywnych emocji (Grady, 2020).

Stosunek nauczyciela do dziecka nieśmiałego może przekładać się na relację nauczyciel–uczeń. Zrozumienie potrzeb i motywacji dzieci nieśmiałych przez nauczycieli może sprzyjać ich wzajemnej, bardziej pozytywnej relacji, która charakteryzuje się większą więzią i poczuciem bezpieczeństwa. Pozytywna relacja nauczyciel–dziecko nieśmiałe sprzyja samodzielności ucznia, jego poczuciu bezpieczeństwa w szkole i eksploracji społecznej. W konsekwencji powściągliwość i wycofanie społeczne dziecka nieśmiałego może się zmniejszyć. Korzystne dla dzieci nieśmiałych mogą być również różne interwencje, które zmniejszają wzajemną zależność w relacji pomiędzy nauczycielem a dzieckiem nieśmiałym. Relacja oparta na nadmiernej zależności będzie ograniczała autonomię dziecka nieśmiałego i może utrzymywać jego niektóre cechy, które będą mu utrudniały przystosowanie społeczne. Dlatego też ważne jest, aby udzie-

lana pomoc nie polegała na wyręczeniu dziecka z jego obowiązków, a miała charakter wspierający (Sette i in., 2022).

To, jak nauczyciel widzi i postrzega dziecko nieśmiałe, może mieć znaczenie dla jego szkolnego funkcjonowania. Choć nieśmiałość jest cechą stabilną w przeciągu życia, to zachowania powiązane z nieśmiałością mogą się bardzo różnić pomiędzy nieśmiałymi osobami. Dlatego istotne jest, aby nauczyciel nie postrzegał nieśmiałości jako zjawiska, którego nie można zmieniać. Wiele dzieci nieśmiałych potrafi dobrze funkcjonować w kontekście szkolnym, ale potrzebuje więcej czasu na tzw. rozgrzanie się. Etykietowanie dziecka nieśmiałego może sprawić, że poczuje się, jakby było z nim coś nie tak lub że nic nie może ze swoją nieśmiałością zrobić. Akceptujące i wrażliwe relacje dziecko–nauczyciel mogą zaspokoić potrzebę dzieci nieśmiałych w zakresie poczucia satysfakcji z relacji interpersonalnych. Jest to bazą do nawiązywania relacji z rówieśnikami i ochrania przed poczuciem samotności (Jahng i Kim, 2021). Nieśmiałe osoby, które są postrzegane jako bezradne, niepewne i niekompetentne, częściej mają niższe poczucie własnej wartości niż nieśmiali, którzy są postrzegani bardziej w korzystnym świetle. Sposób postrzegania osób nieśmiałych przez nauczycieli, ale również najbliższe otoczenie ma istotne znaczenie dla ich funkcjonowania (Bober i in., 2021).

5.3.4. Strategie stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem nieśmiałym

Nauczyciele, którzy rozpoznają nieśmiałość, mogą stosować różne strategie, aby przezwyciężyć trudności ucznia nieśmiałego w klasie. Do strategii najczęściej stosowanych wobec uczniów nieśmiałych, cichych i powściągliwych można zaliczyć: stosowanie zachęt (np. do włączenia się i większego zaangażowania w lekcje), pochwały za odpowiednie zachowanie, modelowanie swoim zachowaniem, angażowanie kolegów z klasy, zachęcanie do działań poza klasą (Mjelve i in., 2019).

Strategie, które mogą pomagać przezwycięzać nieśmiałość dzieci, a które mogą stosować nauczyciele, to np.:

- rozwijanie różnych obszarów i zdolności dziecka nieśmiałego (ważne jest, aby uwaga nauczyciela nie koncentrowała się wyłącznie na cechach charakterystycznych dla nieśmiałości – chociaż na tych cechach najłatwiej będzie skupić mu uwagę, ale na zdolnościach dziecka nieśmiałego – te z kolei mogą nie być dostrzegalne bezpośrednio, a dopiero po nawiązaniu bliższej więzi z dzieckiem);
- świadomość oraz akcentowanie i koncentrowanie się na mocnych stronach dziecka nieśmiałego; komentując sukces, należy sobie zdawać sprawę, że dziecko nieśmiałe z jednej strony wymaga uwagi, a z drugiej się jej boi, dlatego pochwałę można przekazać i szybko przejść do następnego tematu;

- rozwijanie pewności siebie i autonomii, np. poprzez dawanie dodatkowych zadań dostosowanych do możliwości i poziomu tolerancji dziecka;
- niewymuszanie zachowań oraz komunikacji werbalnej, kiedy dziecko nie jest na to gotowe;
- utrzymywanie regularnego kontaktu z uczniem nieśmiałym, tak aby utrzymywać wspólną więź i nie dopuszczać do poczucia samotności. Wzajemny kontakt powinien przebiegać naturalnie, bez nadmiernego wyróżniania dziecka (Podgórska-Jachnik, 2020).

5.4. Umiejętności językowe dzieci nieśmiałych

5.4.1. Trudności językowe dzieci nieśmiałych

Nieśmiałość dziecka zwiastuje różne trudności szkolne, jak np. problemy w relacji z rówieśnikami i nauczycielami, nadmierne zamartwianie się sytuacjami szkolnymi, powściągliwość oraz wycofanie społeczne, obniżoną aktywność szkolną. Ponadto niektóre badania wykazały, że nieśmiałe dzieci mogą mieć dodatkowo trudności z używaniem języka w sytuacjach szkolnych (Harwas-Napierała, 1979; Keller i in., 2013). Dzieci nieśmiałe w środowisku szkolnym rozmawiają rzadziej niż ich śmiali rówieśnicy – są mniej aktywne na lekcjach, mniej się angażują w rozmowy ze swymi kolegami. Takie zachowanie jest postrzegane przez śmiałe dzieci jako dziwne oraz nietypowe i w skutkach może prowadzić do odrzucenia przez rówieśników. Istnieje pewna zgodność wśród uczonych, że w testach mierzących język czynny dzieci nieśmiałe wypadają gorzej niż ich śmiali koledzy. Natomiast obserwuje się pewne rozbieżności w badaniach, które mierzą język bierny. Jedne wyniki uzyskane z badań świadczą o słabiej rozwiniętym języku biernym u dzieci nieśmiałych niż dzieci śmiałych, inne wyniki nie potwierdzają tych różnic. Jednym z wyjaśnień tych rozbieżności może być fakt, że zamiast deficytów w kompetencjach językowych dzieci nieśmiałe słabo sobie radzą z samą sytuacją badania – czują się oceniane, w związku z czym doświadczają paralizującego stresu, zakłopotania, dyskomfortu, co utrudnia im skupienie się na jak najlepszym wykonaniu zadania (Rubin i in., 2009).

Podsumowując, można stwierdzić, że dzieci nieśmiałe używają swojego języka rzadziej: wypowiadają się rzadziej, podczas wypowiedzi budują prostsze zdania, brakuje im werbalnej płynności, potrzebują więcej czasu do namysłu. Co więcej, dzieci nieśmiałe przeważnie wypadają gorzej od swych rówieśników podczas testów mierzących umiejętności werbalne (Harwas-Napierała, 1979; Keller i in., 2013). Warto jednak zauważyć, że umiejętności werbalne dzieci nieśmiałych nie mieszczą się poniżej przeciętnej, tj. poniżej pewnej normy rozwojowej, a są różne jedynie w porównaniu z grupą kontrolną składającą się ze śmiałych równolatków.

5.4.2. Trudności dzieci nieśmiałych z nauką drugiego języka

Badania pokazują, że dzieci nieśmiałe radzą sobie gorzej niż ich śmiali koledzy w wielu testach badających język ojczysty. Niektóre badania również wskazują na trudności z nauką drugiego języka. Keller i in. (2013) zaobserwowali, że nieśmiałe dzieci na imigracji swój drugi język rozwijają wolniej niż dzieci śmiałe. Oznacza to, że dzieci nieśmiałe mogą gorzej sobie radzić w szkole oraz w wielu relacjach społecznych, co wymaga zapewnienia im odpowiedniego wsparcia. Negatywny związek pomiędzy nieśmiałością a nauką drugiego języka zaobserwowano również wśród Irańczyków w badaniach Namaghi i Sobhanifar (2015).

Istnieje znaczne ryzyko, że u dzieci nieśmiałych wystąpią trudności z nauką drugiego języka. Nieśmiałe dzieci w sytuacjach społecznych są reaktywne i odczuwają nadmierny niepokój, który znacznie utrudnia jego prawidłowe przyswajanie. Negatywny afekt doświadczany przez uczniów nieśmiałych ogranicza ich motywację do nauki i chęć komunikowania się w obcym języku. Mniej uczestniczą we wzajemnych konwersacjach. W rezultacie mają niższą determinację i mniej czasu poświęcają na naukę, co powoduje zaległości i nasila trudności z opanowaniem drugiego języka (Khorambin i in., 2021).

5.4.3. Przyczyny trudności językowych dzieci nieśmiałych

Crozier i Hostettler (2003) zauważyli, że istnieją pewne trudności w obiektywnej ocenie zarówno realnych umiejętności werbalnych, jak i szkolnych dzieci nieśmiałych. Wyniki badań pokazują, że osoby nieśmiałe przeważnie uzyskują gorsze niż ich rówieśnicy wyniki w testach werbalnych, kiedy odbywają się one w kontakcie indywidualnym z nową nieznaną osobą czy w nowym nieznanym środowisku. Natomiast kiedy zdolności werbalne są oceniane w formie grupowej albo dobrze znanym środowisku, takie różnice występują znacznie rzadziej (Strand i in., 2011).

Dzieci nieśmiałe prawdopodobnie wypadają gorzej w testach werbalnych od swych rówieśników z trzech głównych powodów. Po pierwsze, sytuacja testowa, która wzbudza w nich nadmierny stres, uniemożliwia im pełne wykazanie się swoimi kompetencjami językowymi. Po drugie, dzieci nieśmiałe mają uboższe relacje społeczne, a więc mają ograniczone możliwości na rozwijanie i utrwalanie swoich kompetencji werbalnych. Po trzecie, osoby nieśmiałe mogą mniej ćwiczyć język niż osoby śmiałe ze względu na niektóre cechy charakteryzujące nieśmiałość. Na przykład dzieci nieśmiałe rzadziej używają mowy w sytuacjach społecznych, niechętnie się wypowiadają, mniej się zgłaszają do odpowiedzi w klasie czy formułują krótsze wypowiedzi. Podczas nauki czytania ze względu na lęk przed negatywną oceną szybko mogą się zniechęcać nowymi i trudnymi wyrazami, szczególnie podczas czytania w obecności drugiej osoby (Evans i Ennis, 2017; Keller i in., 2013).

5.4.4. Rola kompetencji werbalnych w funkcjonowaniu szkolnym dzieci nieśmiałych

Dzieci nieśmiałe, które mają lepiej rozwinięte zdolności werbalne oraz bardziej rozwinięte kompetencje społeczne, stają się bardziej śmiałe na przestrzeni życia niż dzieci nieśmiałe, które mają mniej tych zdolności. Według Asendorpfa (1994) rozwój kompetencji werbalnych i społecznych powinien być pomocny dla dzieci nieśmiałych w radzeniu sobie z różnymi sytuacjami społecznymi.

Umiejętności werbalne często uważa się za jeden z czynników ochronnych, który pomaga dzieciom nieśmiałym w lepszym funkcjonowaniu w szkole. Dzieci nieśmiałe, które częściej używają języka w różnych sytuacjach społecznych, lepiej sobie radzą w środowisku szkolnym i doświadczają mniej emocjonalnych i społecznych trudności w szkole (Coplan i Armer, 2005; Coplan i Weeks, 2009).

Coplan i Weeks (2009) zaobserwowali, że dzieci nieśmiałe, które chętniej wyrażały swoje myśli za pomocą języka, odczuwały w relacjach rówieśniczych niższy poziom lęku. Kompetencje językowe mogą pomagać dzieciom nieśmiałym nawiązywać nowe znajomości oraz utrzymywać te już zawarte. Odpowiednie posługiwanie się językiem sprzyja większej interakcji społecznej i tym samym zwiększa szanse na pozytywne relacje z rówieśnikami oraz innymi osobami znaczącymi, np. nauczycielami.

5.5. Osiągnięcia szkolne uczniów nieśmiałych

5.5.1. Relacja pomiędzy nieśmiałością a osiągnięciami szkolnymi

Osiągnięcia szkolne są często rozumiane jako pozytywne rezultaty nauki u dzieci: wysokie są związane z umiejętnością dziecka do uzyskiwania bardzo dobrych wyników w nauce zgodnie z wymogami programu edukacyjnego. Te wyniki sprzyjają pozytywnym nastawieniom ucznia do szkoły, poprawiają jego dobrostan psychiczny oraz stanowią istotny czynnik ochronny przed unikaniem szkoły i zaprzestaniem uczęszczania do niej.

Osiągnięcia szkolne zależą od inteligencji dziecka, czynników środowiskowych takich jak odpowiednia stymulacja i aspiracje ze strony otoczenia, wykształcenia rodziców, wsparcia rodziców w przezwyciężaniu trudności szkolnych dziecka, pomagania w przygotowywaniu się do sprawdzianów i w radzeniu sobie z zadaniami domowymi. Do innych czynników istotnie wpływających na osiągnięcia szkolne zaklasyfikować można motywację do nauki, doświadczanie przez dziecko problemów internalizacyjnych i eksternalizacyjnych, posiadanie wysokich kompetencji emocjonalno-społecznych, w tym umiejętności radzenia sobie z przykrymi stanami emocjonalnymi, przekona-

nie o własnej skuteczności, asertywność, pewność siebie, umiejętność samokontroli i umiejętności współpracy (Hughes i Coplan, 2010; Keller i in., 2013; Magelinskaitė-Legkauskienė i in., 2014; Rudasill i in., 2014).

Istnieją wyniki badań, które pokazują, że dzieci nieśmiałe mają większe trudności w nauce niż ich śmiałsi rówieśnicy. Środowisko szkolne dostarcza dzieciom nieśmiałym wiele sytuacji do zmartwień. Takimi zmartwieniami są osiągnięcia szkolne oraz towarzyszące im sytuacje, jak np. odpytywanie, wypowiedzanie się na forum klasy, zaangażowanie się w projekty grupowe. Oprócz zmartwień związanych z osiągnięciami szkolnymi dzieci nieśmiałe doświadczają jeszcze innych sytuacji stresowych w szkole. Do takich sytuacji można zaliczyć np. relacje dzieci nieśmiałych z rówieśnikami i nauczycielami (Howarth i in., 2013; Hughes i Coplan, 2010; Rudasill i in., 2014). Ponadto nauczyciele mogą postrzegać małomówność dzieci nieśmiałych jako brak zainteresowania oraz brak rozumienia lekcji. Niektórzy nauczyciele nawet uważają nieśmiałe dzieci za mniej inteligentne niż ich rówieśnicy (Rubin i in., 2009). Doświadczane trudności szkolne dzieci nieśmiałych mogą znacznie obniżyć ich osiągnięcia szkolne.

Nieśmiałość może utrudniać dzieciom funkcjonowanie w szkole oraz zwiększać ryzyko zaprzestania chodzenia do szkoły. Dodatkowo nieśmiałość może osłabiać procesy poznawcze pomagające w uczeniu się – koncentrację uwagi, umiejętność planowania czy rozwiązywania problemów. To z kolei może osłabiać motywację, zaangażowanie i wysiłek do uczenia się i w rezultacie obniżyć osiągnięcia szkolne z różnych przedmiotów (Valiente i in., 2010). Nadmierny lęk, uczucie przygnębienia, odczuwany dystres, które mogą występować u niektórych dzieci nieśmiałych – wszystko to znacznie utrudnia doświadczanie przyjemności z codziennych zajęć szkolnych, co sprzyja przewidywaniu szkolnych niepowodzeń, zakłóca naukę i przekłada się na niższe oceny (Özdemir i in., 2017).

5.5.2. Przyczyny niższych osiągnięć szkolnych uczniów nieśmiałych

Rola metod sprawdzających wiedzę

Wyniki w nauce dzieci nieśmiałych mogą w znacznym stopniu zależeć od form sprawdzania wiedzy uczniów w szkole. Interesujących wyników dostarczyło badanie Croziera i Hostettler (2003). Naukowcy sprawdzili, jak dzieci nieśmiałe radzą sobie w różnych sytuacjach oceny wiedzy – z matematyki i znajomości słownictwa. Dzieci były oceniane w kontakcie indywidualnym w dwóch formach – za wypowiedź ustną i wypowiedź pisemną oraz były oceniane podczas pisemnego sprawdzianu w formie grupowej. Okazało się, że dzieci nieśmiałe w testach badających znajomości słownictwa osiągały gorsze rezultaty niż ich równolatki podczas sprawdzania wiedzy indywidualnie –

zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Natomiast różnice nie wystąpiły, kiedy dzieci nieśmiałe były poddawane ocenie podczas sprawdzianu w formie grupowej. Różnic pomiędzy dziećmi również nie zaobserwowano pomiędzy trzema formami testowania wiedzy z matematyki. Wyniki te świadczą o tym, że prawdopodobnie dzieci nieśmiałe odczuwają większe napięcie i dyskomfort podczas sprawdzania wiedzy indywidualnie niż grupowo – gdy jest oceniany tylko język ojczysty, co w rezultacie obniża ich faktyczne możliwości zaprezentowania swojej wiedzy.

Rola kultury

Osiągnięcia szkolne dzieci nieśmiałych mogą również zależeć od kultury. W badaniu międzykulturowym Chen i in. (2004) zaobserwowano, że nieśmiałość może pomagać w osiągnięciach szkolnych w takich krajach jak Chiny czy Brazylia. Nie zaobserwowano związku pomiędzy nieśmiałością a osiągnięciami szkolnymi w Kanadzie oraz we Włoszech. Ponadto osoby nieśmiałe miały bardziej pozytywny obraz swoich kompetencji społecznych w Chinach niż w pozostałych krajach, a te z kolei stanowią znaczne zasoby w osiągnięciu wyższych wyników w nauce.

Czynniki wyjaśniające niższe osiągnięcia szkolne uczniów nieśmiałych

Uczeni, próbując zrozumieć niższe osiągnięcia szkolne dzieci nieśmiałych od ich rówieśników, wymieniają kilka znaczących czynników. Jednym z nich jest mniejsza chęć uczestniczenia tych dzieci lub po prostu brak umiejętności uczestniczenia dzieci nieśmiałych w wielu zadaniach realizowanych podczas lekcji. W efekcie nie rozwijają umiejętności szkolnych. Innym czynnikiem jest rzadsze udzielanie się podczas lekcji, chociażby z tego względu, że rzadziej niż dzieci śmiałe używają komunikacji werbalnej. Takie zachowania są często mylnie interpretowane przez nauczycieli, jak np. brak wiadomości, brak pewnych zdolności, nieznanomość materiału przerabianego na lekcji. Kolejnym czynnikiem jest charakterystyczny sposób posługiwania się językiem. Dzieci nieśmiałe budują krótsze zdania, robią częstsze przerwy, mają trudności z ekspresją siebie, zadają mniej pytań. Wpływa to na ich słabsze wykonanie zadań szkolnych, szczególnie kiedy muszą się wypowiedzieć. Następnym czynnikiem jest odczuwany lęk, który w różnych sytuacjach szkolnych, nie tylko w sytuacjach oceny, może hamować niektóre zachowania, które by pozwoliły na zaprezentowanie się w klasie z dobrej strony przed nauczycielem i rówieśnikami. Cechy charakteryzujące nieśmiałość znacznie będą utrudniały dzieciom nieśmiałym pokazanie wielu swoich zalet, umiejętności i zdolności. Dlatego ważne jest, aby pamiętali o tym nauczyciele i inni specjaliści pracujący z uczniem nieśmiałym (Coplan i Evans, 2009; Hughes i Coplan, 2010; Keller i in., 2013; Rudasill i in., 2014; O'Connor i in., 2014).

5.5. Podsumowanie

- Nieśmiałość dziecka jest powiązana z różnymi trudnościami szkolnymi. Najczęściej wskazuje się na takie trudności, jak: niższe osiągnięcia szkolne, problemy w relacji z rówieśnikami i nauczycielami, ograniczona aktywność szkolna, niechęć do szkoły, unikanie szkoły.
- Uczniowie nieśmiali w trudnych sytuacjach szkolnych najczęściej reagują ucieczką i unikaniem, co może powodować nawarstwianie się trudności szkolnych. Powściągliwość społeczna uczniów nieśmiałych utrudnia ich rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych, które są istotne dla efektywnego radzenia sobie w szkole. Odpowiednie wsparcie nieśmiałego dziecka, jak zachęcanie do działania, ukierunkowanie dziecka na rozwiązanie problemu oraz zrozumienie emocji dziecka może je uczyć odpowiedniego radzenia sobie z różnymi trudnymi sytuacjami szkolnymi.
- Relacje dzieci nieśmiałych z rówieśnikami są dla nich źródłem stresu, dyskomfortu i zakłopotania. Dzieci nieśmiałe mogą się obwiniać za złe relacje z rówieśnikami oraz spodziewać się z ich strony negatywnej oceny i odrzucenia.
- Dzieci nieśmiałe charakteryzujące się ugodowością i prospołecznością mogą nawiązywać bardziej pozytywne relacje z rówieśnikami niż dzieci nieśmiałe z zachowaniami eksternalizacyjnymi. Nadmierna kontrola poznawcza u uczniów nieśmiałych może nasilać ich wycofanie społeczne i ograniczać interakcje z rówieśnikami.
- Trudności szkolne dzieci nieśmiałych w skrajnej postaci mogą prowadzić do problemów internalizacyjnych, przemocy rówieśniczej oraz wycofania społecznego.
- Ważną rolę w funkcjonowaniu szkolnym dzieci nieśmiałych odgrywają nauczyciele. W relacji z nauczycielem dzieci nieśmiałe mogą być niezauważane i pomijane. Przez niektórych nauczycieli nieśmiałość dziecka może być postrzegana jako problem społeczny i kojarzona z niższymi kompetencjami szkolnymi.
- Pozytywna relacja pomiędzy dzieckiem nieśmiałym i nauczycielem może dziecku nieśmiałemu pomagać w funkcjonowaniu szkolnym. Sprzyja ona zaangażowaniu klasowemu, poczuciu bezpieczeństwa w szkole i ułatwia nawiązywanie relacji z rówieśnikami.
- Dzieci nieśmiałe używają swojego języka rzadziej niż śmiali rówieśnicy. W związku z tym mogą mieć pewne trudności podczas zajęć szkolnych wymagających pewnej płynności słownej. Również wyniki badań wskazują na trudności osób nieśmiałych w nauce języka obcego.
- Uczniowie nieśmiali mogą mieć niższe stopnie niż śmiali rówieśnicy. Może to być efektem niedostosowanych do osób nieśmiałych form sprawdzania wiedzy, kontekstu kulturowego, negatywnego postrzegania nieśmiałości przez nauczycieli, trudności werbalnych uczniów nieśmiałych, ich nadmiernego lęku i powściągliwości społecznej.

NIEŚMIAŁOŚĆ DZIECKA A WYBRANE ZMIENNE PSYCHOSPOŁECZNE

Nieśmiałość dziecka może się wiązać z różnymi czynnikami psychospołecznymi. W tym rozdziale zostaną opisane cztery istotne czynniki psychospołeczne, które są powiązane z nieśmiałością dziecka. Można do nich zaliczyć: przekonanie o własnej skuteczności, aspiracje, motywację oraz asertywność. Przekonanie o własnej skuteczności może odgrywać rolę w osiągnięciach szkolnych uczniów nieśmiałych, ale również w radzeniu sobie z różnymi sytuacjami nowymi i trudnymi. Aspiracje dzieci nieśmiałych mogą być niższe niż ich śmiałych rówieśników. Niskie aspiracje dzieci nieśmiałych wynikają z doświadczanych trudności i niepowodzeń w różnych obszarach, np. szkolnym czy rówieśniczym. Uczniowie nieśmiali w środowisku szkolnym mogą częściej wykazywać motywację zewnętrzną niż wewnętrzną. Dzieci nieśmiałe mają pewne trudności z zachowaniami asertywnymi, co sprawia, że w sytuacjach społecznych zachowują się ulegle i w sposób wycofany.

6.1. Przekonanie o własnej skuteczności u dzieci nieśmiałych

6.1.1. Przekonanie o własnej skuteczności

Przekonanie o własnej skuteczności to przekonanie osoby, że ma zasoby, które pozwalają jej osiągnąć wyznaczone cele oraz że ma kontrolę nad zdarzeniami życiowymi. Pojęcie przekonania o własnej skuteczności wywodzi się z teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury (2007). Taka osoba jest przekonana, że poradzi sobie szczególnie z zadaniami i sytuacjami nowymi oraz trudnymi (McGeown i in., 2014). Jeśli jakieś dziecko jest przekonane, że potrafi dane zachowanie powtórzyć dobrze oraz ma ono dla niego wartość pozytywną, to prawdopodobnie będzie skłonne to zachowanie powtarzać w przyszłości (Oleś, 2009). Na przykład dzieci mające małą wiarę, że potrafią sobie radzić dobrze z zadaniami z matematyki, prawdopodobnie w przyszłości nie wybiorą się na studia, gdzie matematyka będzie jednym z wiodących przedmiotów.

Rodzaje spostrzegania własnej skuteczności

Przekonanie o własnej skuteczności może odnosić się do funkcjonowania osoby w różnych obszarach życia. Może być przekonaniem o własnej skuteczności do nauki, umie-

jętności radzenia sobie w sytuacjach społecznych czy radzenia sobie z pozytywnymi i negatywnymi emocjami (Gambin, 2012). Intuicyjnie wydaje się, że dzieci nieśmiałe będą miały niskie przekonanie o własnej skuteczności w niektórych obszarach swojego życia. Dzieci nieśmiałe mają trudności szczególnie podczas sytuacji i zadań nowych oraz trudnych. Są to sytuacje i zadania, z którymi dobrze sobie radzą osoby z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności.

Według Bandury (2007) przekonanie o własnej skuteczności lepiej mierzyć w różnych kontekstach lub domenach, niż postrzegać je jako globalną dyspozycję. Wynika to z tego, że odmienne domeny przekonania o własnej skuteczności mogą niezależnie od siebie przewidywać różne rezultaty. Na przykład przekonanie o własnej skuteczności do empatii przewiduje zachowania prospołeczne, a postrzeganie własnej skuteczności do osiągnięć szkolnych może nie sprzyjać zachowaniom prospołecznym. Dlatego też bardzo ważne jest, aby badać i poznawać, jak kształtują się różne domeny przekonania o własnej skuteczności w grupie dzieci nieśmiałych (Li i in., 2020).

Czynniki zaangażowane w kształtowanie przekonania o własnej skuteczności

Zanim u dziecka ukształtuje się przekonanie o własnej skuteczności, najpierw musi ono dostrzec, że jest sprawcą różnych wydarzeń w jego życiu. Dopiero wtedy kształtuje się u niego przekonanie o własnej sprawczości, a następnie, kiedy postrzega siebie jako podmiot działania oraz nabędzie odpowiednie umiejętności językowe, które będą dla niego źródłem informacji o swoim zachowaniu, zacznie kształtować się u niego przekonanie o własnej skuteczności. Podkreśla się znaczenie czterech czynników zaangażowanych w formowanie się przekonań o własnej skuteczności (Bandura, 2007; Gambin, 2012; Oleś, 2009):

1. Własne osiągnięcia, np. dzieci zahamowane społecznie, jakimi są dzieci nieśmiałe, pomimo przekonania, że mają wiedzę z matematyki, nie będą potrafiły zaprezentować swojej wiedzy i tym samym będą osiągały gorsze wyniki, co będzie dla nich źródłem porażek. W efekcie nie rozwinię się u nich przekonanie o skuteczności do radzenia sobie z nauką tego przedmiotu. Innym przykładem mogą być dzieci nieśmiałe, które w relacjach społecznych doświadczają wielu porażek, skutkiem czego nie wykształcą wysokiego przekonania o zdolności do radzenia sobie w sytuacjach społecznych, w których będą spotykały się z rówieśnikami oraz nauczycielami.
2. Doświadczenia z obserwacji innych ludzi i tego, jak radzą sobie ze zdarzeniami życiowymi. Dzieci nieśmiałe często żyją w środowisku, które sprzyja ich nieśmiałym zachowaniom, co w konsekwencji osłabia ich przekonanie o własnej skuteczności w wielu obszarach życia. Nieśmiałość w pewnym stopniu jest cechą dziedziczną i ukształtowaną temperamentalnie. Prawdopodobnie któryś z rodziców lub członków rodziny ma niektóre cechy nieśmiałości, a dzieci, obserwując członków rodziny, mogą internalizować zachowania nieśmiałe.

3. Informacje zwrotne o sprawności własnych działań ze strony innych osób. Dzieci nieśmiałe często otrzymują od swoich opiekunów informację, że postępują niewłaściwie. Odmawia się im możliwości rozwijania własnej autonomii i samodzielności. W efekcie rozwijają przekonanie, że nie są w stanie poradzić sobie w różnych sytuacjach społecznych.
4. Pobudzenie emocjonalne towarzyszące podjętym działaniom, które może motywować i dodawać energii do działania lub zniechęcać i dezorganizować naszą aktywność, np. dziecko nieśmiałe, które dobrze odpowie na zadane pytanie ze strony nauczyciela na forum klasy, może po takiej odpowiedzi odczuwać nadmierne zawstydzenie, co w konsekwencji będzie ograniczało podobne zachowanie w przyszłości i będzie oddziaływało na jego przekonanie o braku skuteczności. Ponadto dzieci nieśmiałe w wielu sytuacjach społecznych odczuwają nadmierny lęk, który upośledza nieraz ich funkcjonowanie oraz jest źródłem dyskomfortu i zająknięcia, co w efekcie może osłabić ich przekonanie o własnej skuteczności w wielu obszarach życia.

Przekonanie dziecka o własnej skuteczności w dużej mierze zależy również od kontekstu: rodzinnego, rówieśniczego i szkolnego. Środowisko rodzinne jest pierwszym źródłem informacji dotyczącej przekonania o własnej skuteczności dziecka. Rodzice w pierwszych okresach życia dziecka decydują o jego relacji z otoczeniem. Początkowo zależne dziecko uczy się, jak wpływać na swych opiekunów. Rodzice mogą reagować na dziecko na różne sposoby. Jeśli dziecko będzie z sukcesem wpływało na swe najbliższe otoczenie, będzie kształtowało przekonanie o własnej skuteczności. Drugim źródłem informacji o przekonaniu o własnej skuteczności dziecka będą rówieśnicy. W relacji z rówieśnikami dziecko będzie uzyskiwało informacje na temat swoich zasobów w społecznym świecie oraz będzie mogło porównywać siebie z innymi. W nowej relacji z rówieśnikami dotychczasowe przekonanie o własnej skuteczności może zostać zweryfikowane. Trzecim źródłem informacji o przekonaniu o własnej skuteczności dziecka będzie szkoła. W niej dziecko dowie się o swoich zasobach intelektualnych, będzie porównywane z innymi uczniami, będzie doświadczało sukcesów i porażek, będzie mogło uczyć się pewnych wzorców zachowań od nauczycieli (Gambin, 2012; Pastorelli i in., 2001).

Korelaty przekonania o własnej skuteczności

Istnieje wiele badań, które pokazują związek pomiędzy przekonaniem o własnej skuteczności a osiągnięciami szkolnymi, satysfakcją rodzinną, depresją, prospołecznymi i antyspołecznymi zachowaniami oraz nieśmiałością (Ahmad i in., 2014; Bandura i in., 1996; Caprara i in., 2003; Carroll i in., 2009; Wang i in., 2014). Przekonanie o własnej skuteczności wyjaśnia motywację wewnętrzną do nauki w większym stopniu niż motywację zewnętrzną do nauki, chociaż oba rodzaje motywacji wiążą się istotnie z prze-

konaniem o własnej skuteczności (McGeown i in., 2014). Uczniowie, którzy wierzą w swoje zasoby edukacyjne, są przekonani o własnej skuteczności w radzeniu sobie w sytuacjach szkolnych i osiągają tym samym lepsze rezultaty w szkole niż uczniowie, którzy nie są przekonani o własnej skuteczności w radzeniu sobie w sytuacjach szkolnych (Carroll i in., 2009).

6.1.2. Relacja pomiędzy nieśmiałością dziecka a przekonaniem o własnej skuteczności

Nieśmiałość jako cecha temperamentalna charakteryzuje się nadmierną samoświadomością, odczuciem niepokoju w sytuacjach nowych i społecznych oraz powściągliwym zachowaniem w relacjach społecznych. Każdy w swoim życiu doświadczył nieśmiałości, ale jako cecha temperamentalna jest ona stabilna w przeciągu życia i dotyka około 15% osób. Nieśmiałość może być obserwowana na poziomie fizjologicznym, behawioralnym, emocjonalnym i poznawczym (Li i in., 2020). Nieśmiałość jako cecha temperamentalna jest istotnie powiązana z przekonaniem o własnej skuteczności (Bandura, 2007). Nieśmiałe dzieci w porównaniu z ich śmiałymi rówieśnikami mają inne przekonania o własnych zdolnościach i zasobach, które następnie wpływają na ich odczuwany dobrostan psychiczny, samoocenę, a także przystosowanie szkolne.

W jednym z badań podłużnych zaobserwowano, że osoby nieśmiałe, które miały wysokie przekonanie o własnej skuteczności, w sytuacjach społecznych doświadczały niższego poczucia własnej nieśmiałości 2 lata później. Ponadto zaobserwowano, że nieśmiałość wykazuje negatywny związek z przekonaniem o własnej skuteczności w radzeniu sobie z negatywnym oraz pozytywnym afektem, w radzeniu sobie w sytuacjach społecznych oraz w relacjach rodzinnych. Przekonanie o własnej skuteczności w regulowaniu pozytywnym i negatywnym afektem było badane np. jako umiejętność uspokajania się w stresujących i irytujących sytuacjach oraz jako sposób pokazywania pozytywnych emocji innym osobom. Przekonanie o własnej skuteczności w sytuacjach społecznych i rodzinnych było oceniane m.in. jako umiejętność wyrażania własnych opinii społecznie czy umiejętność wyrażania własnych emocji wobec swoich rodziców (Caprara i in., 2003). Badanie to pokazało, że dzieci nieśmiałe mają niższe przekonanie o własnej skuteczności w obszarach życia, w których mają pewne trudności.

Nieśmiałe dzieci, które mają niskie przekonanie o własnej skuteczności w takiej domenie jak przekonanie o własnej skuteczności w radzeniu sobie z emocjami i radzeniu sobie w sytuacjach społecznych, mają niższe poczucie dobrostanu. Na przykład nieśmiałe dzieci z niskim przekonaniem o własnej skuteczności w radzeniu sobie w sytuacjach społecznych wycofują się z relacji społecznych, co pomaga im w pewien sposób pozbyć się negatywnych emocji, jednak pogłębia izolację społeczną, co niekorzystnie wpływa na funkcjonowanie psychiczne (Li i in., 2020).

Bandura (2007) w przeprowadzonym badaniu zaobserwował, że postrzeganiu zadania jako trudne towarzyszy niższe przekonanie o własnej skuteczności. Przekonanie o własnej skuteczności u dzieci może zależeć w dużej mierze od tego, jak matka dziecka będzie postrzegać to, czy jej dziecko poradzi sobie z zadaniem, oraz od jej własnego przekonania o własnej skuteczności. Na przykład matki, które miały przekonanie o własnej skuteczności, że będą mogły pomóc ich dzieciom w radzeniu sobie z nieśmiałością, czuły się bardziej komfortowo podczas stawiania swym dzieciom granic oraz ukierunkowywania ich zachowania na rozwiązanie problemu. W efekcie dzieci te lepiej radziły sobie z problemami dnia codziennego (Evans i in., 2012).

Przekonanie o własnej skuteczności w nauce jest istotnym predyktorem osiągnięć szkolnych (Yazici i in., 2011). Uczniowie z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności do nauki poświęcają więcej wysiłku i wytrwałości na uczenie się szkolnych rzeczy. Uczniowie, którzy mają niskie przekonanie o własnej skuteczności do nauki szybciej zniechęcają się zadaniami trudnymi, które sprawiają im trudność (Schunk, 1989). W wyniku różnych trudności szkolnych doświadczanych przez dzieci nieśmiałe mogą one mieć niskie przekonanie o własnej skuteczności do radzenia sobie z różnymi zdarzeniami szkolnymi. Ponieważ jednak zależy ono od różnych czynników, niektóre dzieci nieśmiałe mogą wykształcić w sobie wysokie przekonanie o własnej skuteczności do nauki, co może im ułatwiać funkcjonowanie szkolne oraz może pomagać w osiągnięciu dobrych rezultatów szkolnych.

6.2. Aspiracje dzieci nieśmiałych

6.2.1. Aspiracje

Aspiracje jako pojęcie jest kojarzone z osiągnięciem czegoś wielkiego, jakiegoś ważnego celu. Według *Słownika języka polskiego* (2023) aspiracja to realizacja ambitnych planów. Aspiracje związane są z naszymi celami teraźniejszymi oraz przyszłymi. W zainteresowaniu uczonych aspiracje często odnoszą się do ambicji edukacyjnych uczniów oraz ambicji pracowników co do przyszłej pracy lub zawodu. Aspiracje edukacyjne są badane poprzez pytania np. o poziom edukacyjny uczniów, który chcą osiągnąć, a aspiracje związane z pracą np. poprzez pytanie o typ pracy, jaki chcieliby oni wykonywać w przyszłości. Aspiracje mogą się zmieniać przez cały okres życia. Zależą od indywidualnych cech, relacji rodzinnych, relacji z rówieśnikami, szkoły, kontekstu kulturowego. Na przykład aspiracje poszczególnych grup społecznych są różnicowane ze względu na kulturę, kontekst historyczny i aktualny rynek pracy (Gutman i Akerman, 2008; Strand i Winston, 2008).

W literaturze badawczej dotyczącej aspiracji można spotkać dwa podejścia. Jedno stawiające znak równości pomiędzy aspiracjami i oczekiwaniami oraz drugie, które rozgranicza te dwa pojęcia. Brak jasnego rozróżnienia przyczynia się do pewnych problemów metodologicznych i takiego samego nazywania różnego przedmiotu badań przez różnych uczonych. Czasami pojęcie aspiracji jest tak szeroko rozumiane, że nie wiadomo, jakiego przedmiotu dokładnie dotyczą badania. Wpływa to na trudność w interpretacji niektórych wyników badań oraz utrudnia porównywanie wyników badań między sobą, gdy są różne (Gorard i in., 2012; Jacob, 2010).

Uczni, którzy rozróżniają oczekiwania i aspiracje, łączą oczekiwania z celem realistycznym, możliwym realnie do osiągnięcia, a aspiracje z celem idealnym lub pewną nadzieją, że ten cel uda się osiągnąć (Goldenberg i in., 2001; Gorard i in., 2012; Jacob, 2010). Gorard i in. (2012) rozumieją aspiracje jako nadzieję jednostki, a oczekiwania jako przekonanie jednostki do tego, co wydarzy się w przyszłości. Oczekiwania są sądem na temat wyniku, jaki będzie, a aspiracje są sądem na temat wyniku upragnionego lub pożądanego.

Innym ważnym rozróżnieniem jest oddzielenie oczekiwań od przewidywań, a aspiracji od optymizmu. Przewidywania mają charakter losowy i nie zależą od działania człowieka, a oczekiwania mają charakter sprawnościowy i zależą od aktywności człowieka. Podobnie jest z aspiracjami rozumianymi jako stan pożądaný. Jeśli pożądanie ma formę tylko marzenia lub fantazji i nie zakłada żadnych działań własnych, ma charakter nierealistycznego optymizmu. Jeśli pożądanie charakteryzuje się podjęciem działań własnych – nazywamy je aspiracjami. Wyobrażanie sobie samego stanu rzeczy nie wzbudza motywacji do działania, a wyobrażanie sobie wykonania określonego działania lub celu działania uruchamia motywację (Łukaszewski i Doliński, 2004).

Goldenberg i in. (2001) rozróżniają oczekiwania i aspiracje poprzez pytania: „jak chciałbyś?” – aspiracje i „jak myślisz?” – oczekiwania. Naukowcy zadali rodzicom pytanie o stopień edukacji, jaki osiągną ich dzieci, oraz jaki chcieliby, aby ich dzieci osiągnęły. Okazało się, że znacznie większa była grupa rodziców, którzy chcieliby, aby ich dzieci poszły do szkoły średniej niż tych, którzy myślą, że ich dzieciom się to uda. Aspiracje rodziców nie były związane z osiągnięciami szkolnymi, w przeciwieństwie do oczekiwań.

Aspiracje zaczynają być kształtowane we wczesnym okresie życia dziecka i są modyfikowane przez doświadczenia życiowe i środowisko. Kiedy człowiek dojrze, aspiracje mają charakter bardziej realistyczny – są dostosowane do swoich osiągnięć, zasobów i zdolności. Jest to efekt rozumienia świata w większym stopniu. Dojrzały człowiek jest w stanie ocenić swoje własne i tkwiące w otoczeniu zasoby oraz ograniczenia (Gutman i Akerman, 2008). Poziom oczekiwań i poziom aspiracji tworzy pozytywny związek z motywacją do osiągnięcia jakiegoś wyniku (Łukaszewski i Doliński, 2004).

6.2.2. Związek nieśmiałości dziecka z jego aspiracjami

Aspiracje dzieci zwiększają się wraz ze wzrostem liczby sukcesów szkolnych (Bond i Saunders, 1999; Gutman i Akerman, 2008). Dzieci nieśmiałe, które napotykały znaczne trudności szkolne, będą miały niższe aspiracje niż ich śmiali rówieśnicy. Niższe aspiracje u uczniów nieśmiałych będą dotyczyły głównie obszarów ich trudności, np. trudności językowe mogą się przekładać na niższe aspiracje szkolne z przedmiotów, w których język odgrywa istotną rolę (Khorambin i in., 2021).

Przekonanie o własnej skuteczności oraz przekonanie, że jest się w stanie osiągać w szkole dobre rezultaty, są powiązane z wyższymi aspiracjami dzieci (Bandura i in., 2001; Carroll i in., 2009; Strand i Winston, 2008). Motywacja i zaangażowanie szkolne powodują, że dzieci poświęcają więcej czasu i wysiłku na naukę. Skutkiem tego osiągały lepsze rezultaty, które zwiększają ich ambicje co do swojej przyszłej edukacji (Bond i Saunder, 1999; Carroll i in., 2009). Uczniowie nieśmiali często nie potrafią sobie radzić w różnych sytuacjach szkolnych, a ich przekonanie o własnej skuteczności jest niższe niż ich rówieśników. W konsekwencji mają niższe aspiracje związane z przyszłą edukacją.

Aspiracje rodziców wobec osiągnięć szkolnych swoich dzieci przekładają się na rezultaty w postaci ocen w szkole. Również aspiracje rodziców pokrywają się z aspiracjami, jakie mają ich dzieci wobec szkoły (Benner i Mistry, 2007; Gorard i in., 2012; Jodl i in., 2001). Benner i Mistry (2007) zaobserwowały taką samą chęć do kontynuowania nauki u adolescentów, jaką miały ich matki. Aspiracje rodziców wobec osiągnięć edukacyjnych swoich dzieci w wieku 11 lat korelowały w przeciętnym stopniu z aspiracjami dzieci wobec edukacji w wieku 16 lat (Marjoribanks, 1995), dlatego też często stwierdza się, że aspiracje dzieci w znacznym stopniu zależą od oczekiwań i aspiracji rodziców (Benner i Mistry, 2007; Gorard i in., 2012; Jodl i in., 2001). Ponieważ nieśmiałość dziecka może wzbudzać w rodzicach negatywne odczucia, np. niepokój, rodzice ci nie wierzą, że ich dziecko jest w stanie sprostać codziennym wymaganiom bez ich pomocy, w związku z tym mają niższe aspiracje edukacyjne wobec swoich nieśmiałych dzieci. Te z kolei niekorzystnie mogą przekładać się na aspiracje samych dzieci, co może obniżyć ich zaangażowanie i chęć do nauki (Coplan i in., 2004; Henderson i in., 2014).

Aspiracje są powiązane istotnie z niektórymi czynnikami, z którymi również jest powiązana nieśmiałość. Na przykład aspiracje są powiązane pozytywnie, a nieśmiałość negatywnie z osiągnięciami szkolnymi dzieci (Goyette, 2008). Wiele badań wskazuje na pozytywny związek aspiracji edukacyjnych u dzieci z motywacją do nauki i zaangażowaniem szkolnym, które z kolei są negatywnie powiązane z nieśmiałością dziecka (Carroll i in., 2009; Gorard i in., 2012).

Aspiracje szkolne zależą od samooceny, przekonania o własnej skuteczności, cech osobowości oraz czynników rodzinnych (Gutman i Akerman, 2008). Są to czynniki, które również odgrywają ważną rolę w nieśmiałości: m.in. niższy poziom lęku, wyż-

sza ugodowość, odpowiednie postawy rodzicielskie mogą znacząco zmniejszać trudności, jakich doświadczają dzieci nieśmiałe i tym samym korzystnie wpływać na ich wyższe aspiracje, np. edukacyjne. Ze względu na wiele różnych trudności szkolnych dzieci nieśmiałe mogą mieć niższe aspiracje edukacyjne niż swoi śmiali rówieśnicy. Kiedy zaś dzieci nieśmiałe nie otrzymają odpowiedniego wsparcia, a ich poziom nieśmiałości się nasili, niższe aspiracje edukacyjne mogą się przełożyć na niższe aspiracje zawodowe i niższy status społeczny w dorosłym życiu (Tang i in., 2017).

6.3. Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna u dzieci nieśmiałych

6.3.1. Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna

Motywacja do nauki ściśle wiąże się z osiągnięciami szkolnymi, dlatego też jest w obszarze zainteresowań wielu uczonych, szczególnie zajmujących się problematyką nauczania i szkoły (Kołodziej, 2010). W szkole motywacja do nauki odzwierciedla stopień, z jakim uczniowie są w stanie poświęcić swój wysiłek, aby skupić się na nauce w celu osiągnięcia sukcesu, np. w postaci pozytywnej oceny (Saeed i Zyngier 2012). Badania wskazują, że obniżenie motywacji wpływa niekorzystnie na przebieg uczenia się dzieci w szkole. Podwyższenie motywacji nie zawsze sprzyja wysokim osiągnięciom. Istnieje pewien poziom motywacji optymalnej, zależny od trudności zadania. Zgodnie z prawem Yerkesa-Dodsona im większą trudność stanowi zadanie, tym niższy poziom motywacji jest optymalny. Zbyt duża motywacja mogłaby działać dezorganizująco na i tak już trudne zadanie do wykonania (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 2014).

Istnieje kilka koncepcji wyjaśniających motywację do nauki (Kołodziej, 2010; Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 2014). Spośród nich można wyróżnić koncepcję Deci i Ryana (2020), którzy w swej koncepcji zakładają, że motywacja u ludzi wywodzi się z potrzeby autonomii, kompetencji i afiliacji. Potrzeba autonomii daje człowiekowi możliwość wyboru do inicjowania, regulowania i podtrzymywania swojego zachowania, potrzeba kompetencji – możliwość odczuwania efektywności i sensu podejmowanych działań, potrzeba afiliacji zaś – możliwość interakcji z innymi ludźmi, rozwijania poczucia bezpieczeństwa oraz własnej akceptacji w relacjach interpersonalnych. Stworzona przez nich koncepcja motywacji zakłada, że zachowanie jednostki może być motywowane wewnętrznie lub zewnętrznie oraz może się pojawić amotywacja oznaczająca brak motywacji (Ryan i Deci, 2020). Nauczyciel, który lepiej rozumie różnego rodzaju motywacje u swoich uczniów, jest w stanie kreować bardziej sprzyjające warunki do uczenia się (Saeed i Zyngier 2012).

Motywacja wewnętrzna

Motywacja wewnętrzna przejawia się tym, że osoba decyduje się na daną aktywność z wewnętrznych pobudek takich jak odczucie przyjemności czy satysfakcji, które dostarcza jej samo uczestniczenie w tej aktywności. Taka aktywność sama w sobie jest motywująca i zachęca osobę do ponownego wykonywania tej czynności. Motywacja wewnętrzna ma swoje źródło we wrodzonej potrzebie kompetencji, autonomii i afiliacji (Ryan i Deci, 2020). Przykładem motywacji wewnętrznej może być uczeń, który uczęszcza do szkoły, ponieważ interesuje się wybranym przedmiotem i odczuwa satysfakcję z jego nauki (Vallerand i in., 1992). Do wyzwolenia motywacji wewnętrznej nie są potrzebne zewnętrzne bodźce mające charakter kar i nagród. Osoba jest motywowana, ponieważ odczuwa satysfakcję z samego dążenia do jakiegoś celu lub nawet zbliżania się do niego (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 2014). Zaobserwowano również, że im jest bardziej wyrazista nagroda zewnętrzna, tym osoby dostrzegają w sobie niższą motywację wewnętrzną – widzą, że przyczyną ich zachowania jest nagroda, a nie sama satysfakcja z wykonywania tego zadania. Dlatego też przy zwiększaniu motywacji wewnętrznej pomagają tylko nagrody mało wyraziste (Łukaszewski i Doliński, 2004). Informowanie ucznia o jego wynikach jako forma wzmocnień społecznych może pomagać w kształtowaniu motywacji wewnętrznej, ponieważ pozytywne informacje o poziomie wykonania zadania jej nie obniżają. Jeśli nauczyciel szanuje autonomię uczniów, daje im różne możliwości wyborów, negocjuje, a forma nagród i kar ma charakter informacyjny, to bardziej przyczynia się do kształtowania motywacji wewnętrznej niż zewnętrznej (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 2014; Łukaszewski i Doliński, 2004).

Vallerand i in. (1989) na podstawie uzyskanych wyników zaproponowali podział motywacji wewnętrznej na trzy składowe. Pierwsza wynika z ciekawości, potrzeby eksploracji, odkrycia czegoś nowego, np. uczeń, który chodzi do szkoły, żeby dowiedzieć się czegoś nowego (motywacja wewnętrzna ukierunkowana na poznanie – *intrinsic motivation to know*). Druga wynika z satysfakcji i przyjemności związanej z próbą osiągnięcia lub stworzenia czegoś, np. uczeń, który poszerza swoją wiedzę, aby poczuć się bardziej kompetentnie w jakiejś dziedzinie lub chce zaprezentować komuś swoją wiedzę (motywacja wewnętrzna ukierunkowana na osiągnięcia – *intrinsic motivation toward accomplishments*). Trzecia wynika z odczuwania przyjemności podczas doświadczania jakichś bodźców – dobra zabawa, przyjemne pobudzenie zmysłów itp. (motywacja wewnętrzna ukierunkowana na doznania – *intrinsic motivation to experience stimulation*). Jej przykładem może być uczeń, który bierze udział w dyskusji naukowej, ponieważ jest nią podekscytowany ze względu na jej przebieg i temat (Vallerand i in., 1992).

Motywacja zewnętrzna

Motywacja zewnętrzna to szereg zachowań, które wynikają z ukierunkowania na jakiś cel. Często opiera się na założeniu, że zachowania organizmu są motywowane przez zewnętrzne bodźce w formie kar i nagród. Ryan i Deci (2020) zaproponowali trzy rodzaje motywacji zewnętrznej – zewnętrzna regulacja, regulacja introjekcyjna i regulacja identyfikacyjna.

W regulacji zewnętrznej zachowanie jednostki zależy od zewnętrznej nagrody oraz uniknięcia negatywnych konsekwencji. Przykładem takiej motywacji jest uczeń, który odrabia zadania domowe, ponieważ został do tego zmuszony przez rodzica, lub chodzi do szkoły głównie dla obecności (Vallerand i in., 1992).

Regulacja introjekcyjna charakteryzuje się zinternalizowaniem przyczyny podjęcia przez osobę określonego działania. Taka osoba może na przykład odczuwać wewnętrzny przymus, poczucie winy, lęk, przekonania, które będą ją motywowały do działania. Taką motywację będzie miał uczeń, który uczy się do egzaminu, ponieważ uważa, że tak należy robić, lub uczeń, który chodzi do szkoły, bo uważa, że rodzice będą na niego źli, jeżeli nie będzie tego robił (Vallerand i in., 1992). Ten rodzaj motywacji zewnętrznej może być dominujący u dzieci nieśmiałych. Osoby nieśmiałe charakteryzują się nadmiernym skupianiem na swoich odczuciach wewnętrznych, co w konsekwencji utrudnia im sprawne funkcjonowanie w różnych obszarach życia (nadmiernie doświadczają uczucia lęku, zakłopotania, dyskomfortu, zawstydzenia, co często motywuje ich do różnych zachowań – najczęściej o charakterze unikającym).

W sytuacjach, kiedy dziecko ocenia, że podjęcie pewnego działania jest dla niego ważne lub w pewnym stopniu wartościowe, mamy do czynienia z regulacją identyfikacyjną. Przykładem takiej motywacji będzie uczeń, który przygotowuje się do sprawdzianu, ponieważ uważa, że to jest dla niego ważne, lub uczeń, który chodzi do szkoły, bo uważa, że to jest ważne dla jego przyszłości (Vallerand i in., 1992).

Amotywacja

Oprócz motywacji zewnętrznej i wewnętrznej Ryan i Deci (2020) wyróżniają jeszcze amotywację. W przypadku amotywacji nie występuje związek pomiędzy wynikiem a działaniem osoby. Osoba nie jest ani motywowana wewnętrznie, ani zewnętrznie – można mówić o zupełnym braku motywacji. Zachowanie u osoby zdemotywowanej jest poza jej kontrolą. Amotywacją charakteryzuje się uczeń, który przestał uczęszczać do szkoły pomimo obowiązku szkolnego.

6.3.2. Relacja pomiędzy nieśmiałością dziecka a motywacją wewnętrzną i zewnętrzną

Motywacja odgrywa ważną rolę w zaangażowaniu się uczniów w naukę. Dzieci, które wykazują dobre zaangażowanie w naukę, do wielu problemów szkolnych podchodzą

kreatywnie, z ciekawością, z otwartością na współpracę oraz z większym poczuciem ostatecznego sukcesu. Saeed i Zyngier (2012) zaobserwowali, że uczniowie z motywacją wewnętrzną częściej wykazują autentyczne zaangażowanie w naukę – uczeń rozwiązuje jakieś zadanie domowe, ponieważ to zadanie ma dla niego jakąś wartość oraz uczy się chętniej. Natomiast uczniowie, którzy kierują się motywacją zewnętrzną, charakteryzują się rytualnym zaangażowaniem w naukę – uczeń rozwiązuje zadanie domowe ze względu na jakąś wartość zewnętrzną. Dlatego też to, jak zdeterminowana będzie motywacja do nauki ucznia nieśmiałego, będzie istotnie przekładało się na jego szkolne funkcjonowanie.

Magelinskaitė i in. (2014) w swym badaniu zaobserwowali, że wysokie umiejętności społeczne pomagają w obniżeniu ogólnego poziomu lęku u dzieci. Niski poziom ogólnego lęku z kolei łączył się bezpośrednio z motywacją do nauki. Wydaje się zatem, że dzieci nieśmiałe, które mają niższe kompetencje społeczne oraz posiadają podwyższony poziom lęku, będą przejawiały w szkole niższą motywację wewnętrzną i wyższą zewnętrzną do nauki niż swoi rówieśnicy.

Motywacja do nauki może odgrywać rolę mediatora ochronnego przed różnymi negatywnymi czynnikami emocjonalno-społecznymi wpływającymi na ostateczny sukces szkolny. Prawdopodobnie takim mediatorem może być motywacja wewnętrzna w przypadku dzieci nieśmiałych. Dzieci nieśmiałe z wysoką motywacją wewnętrzną do nauki będą lepiej sobie radziły w szkole, chętniej uczestniczyły w życiu klasy i w efekcie bardziej lubiły swoją szkołę oraz osiągały lepsze wyniki (Valiente i in., 2012).

Nieśmiałość charakteryzuje się powściągliwością w sytuacjach społecznych i może przewidywać problemy internalizacyjne dziecka (Markovic i in., 2013; Rubin i Burgess, 2002). Na poziomie motywacyjnym w sytuacjach szkolnych nieśmiałe dzieci doświadczają wysokiej motywacji zbliżania się do sytuacji społecznych i wysokiej motywacji unikania sytuacji społecznych. Dziecko nieśmiałe chce uczestniczyć w wielu sytuacjach szkolnych, ale nadmierny lęk je przed tym powstrzymuje (Asendorpf, 1990). W efekcie odczuwanego konfliktu motywacyjnego dziecko nieśmiałe ma trudności ze szkolnym zaangażowaniem się, co jest szczególnie charakterystyczne dla motywacji wewnętrznej. Niższe zaangażowanie szkolne uczniów nieśmiałych dotyczy trzech obszarów: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego. Na poziomie poznawczym dzieci nieśmiałe będą poświęcały mniej wysiłku intelektualnego na opanowanie zadań edukacyjnych. Na poziomie emocjonalnym dzieci nieśmiałe będą doświadczać wielu negatywnych uczuć wobec rówieśników, nauczycieli czy samej szkoły. Do tych uczuć można zaliczyć: nadmierny niepokój, zawstydzenie, zakłopotanie, zażenowanie. Na poziomie behawioralnym uczniowie nieśmiali będą mieć trudności z zaangażowaniem się w zadania i zajęcia w klasie, np. niechętnie będą się zgłaszać do odpowiedzi, będą mieć trudności z inicjatywą podczas prac grupowych, mogą być pomijani podczas wielu zadań szkolnych, w których mogliby rozwijać swoje zdolności (Wu i in., 2022).

Niewiele jest badań, które pokazują bezpośredni związek pomiędzy nieśmiałością a motywacją zewnętrzną i wewnętrzną. Z badań naukowych wynika, że motywacja odgrywa ważną rolę w zaangażowaniu się w naukę (Wang i Eccles, 2013; Saeed i Zyngier, 2012). Istnieją również wyniki badań świadczące o negatywnym związku pomiędzy nieśmiałością a zaangażowaniem szkolnym (Hughes i Coplan, 2010). Valiente i in. (2012) zaobserwowali negatywny związek pomiędzy nieśmiałością a zaangażowaniem klasowym. Ponadto zauważono, że im dzieci były bardziej nieśmiałe, tym ich stosunek wobec szkoły był bardziej negatywny. Podobne wyniki opisują Eggum-Wilkens i in. (2014). W zaangażowaniu się klasowym u dzieci nieśmiałych dużą rolę odgrywa wrażliwość nauczyciela. Im wrażliwość wychowawcy jest większa, tym zaangażowanie uczniów nieśmiałych jest większe (Buhs i in., 2015). Chociaż motywacja i zaangażowanie szkolne mogą być negatywnie powiązane z funkcjonowaniem szkolnym dzieci nieśmiałych, to relacja ta może zależeć od kultury. Na przykład w kulturze chińskiej, ceniącej współzależność i harmonię grupową, nieśmiałość czasami jest pozytywnie powiązana z zaangażowaniem szkolnym, które przewiduje np. wysokie wyniki w nauce (Wu i in., 2022).

Niższe zaangażowanie klasowe wynika prawdopodobnie z trudności, jakich doświadczają dzieci nieśmiałe w szkole, oraz z braku umiejętności ich przewycięzania. Nieśmiałość hamuje tendencję do nawiązywania i podtrzymywania relacji z rówieśnikami z klasy. Ponadto doświadczanie nadmiernego lęku utrudnia dzieciom nieśmiałym interakcje z nauczycielami, którzy są postrzegani przez nich jako autorytety (Eggum-Wilkens i in., 2014; Hughes i Coplan, 2010; Valiente i in., 2012). W konsekwencji uczniowie nieśmiali mogą być w szkole bardziej motywowani przez czynniki zewnętrzne, co może sprzyjać większej motywacji zewnętrznej, a nadmierny lęk, zahamowanie psychoruchowe, trudności w relacjach rówieśniczych mogą utrudniać im zaspokojenie potrzeby autonomii oraz afiliacji i przekładać się na niższy poziom motywacji wewnętrznej.

Fallah (2014) przeprowadził badanie wśród studentów filologii angielskiej. Za cel badania postawili sobie próbę odpowiedzi na pytanie, jak takie zmienne jak nieśmiałość, motywacja, pewność siebie, wpływają na gotowość komunikowania się w języku angielskim (gotowość do używania języka angielskiego ze względu na kontekst, tj. wystąpienia publiczne, rozmowy, dyskusje, oraz ze względu na typ odbiorcy: znajomy, obcy). Okazało się, że nieśmiali studenci mieli niższą motywację do nauki języka angielskiego niż ich śmiali koledzy. Ponadto motywacja do nauki języka angielskiego oraz pewność siebie miały pozytywny związek z gotowością komunikowania się w języku angielskim. Zauważono również, że nieśmiałość wpływa pośrednio na gotowość do komunikowania się w języku angielskim poprzez takie mediatory jak motywacja oraz pewność siebie. A więc odpowiednio wysoki poziom tych dwóch czynników może w grupie dzieci nieśmiałych sprzyjać nauce drugiego języka.

Motywacja szkolna u dzieci jest uwarunkowana relacją z nauczycielem, który może wpłynąć zarówno pozytywnie, jak i negatywnie na motywację uczniów do nauki. Na przykład relacja dziecka nieśmiałego z nauczycielem, która charakteryzuje się życzliwością i otwartą komunikacją, jest powiązana z większą motywacją, zaangażowaniem i wynikami szkolnymi. Kiedy uczeń nieśmiały czuje się bezpiecznie w relacji z nauczycielem, chętniej podejmuje w trakcie lekcji inicjatywę, staje się bardziej aktywny i nawiązuje bardziej pozytywne relacje z rówieśnikami. Wskazuje się, że większa liczba interakcji pomiędzy uczniem nieśmiałym a nauczycielem może znacząco poprawić bliskość ich relacji (Wu i in., 2022).

6.4. Asertywność dzieci nieśmiałych

6.4.1. Asertywność

Asertywność obok umiejętności komunikacyjnych, podtrzymywania relacji z innymi ludźmi i wyrażania siebie jest jedną z kategorii zachowań, które często wchodzi w skład kompetencji społecznych (Augustynowicz, 2013; Sarkova i in., 2013; Obiageli, 2015). Asertywność jest kształtowana przez całe życie w procesie socjalizacji, chociaż niektóre wyniki badań charakteryzują ją jako pewną stałą cechę osobowości, która wskazuje, że niektóre osoby ze swej natury są bardziej asertywne niż inne, np. asertywność jest blisko związana z ekstrawersją (Sarkova i in., 2013; Obiageli, 2015; Rudasill i Konold, 2008; Rubin i in., 2010). Asertywność korzystnie wpływa na społeczne, emocjonalne i intelektualne czynniki. Obserwuje się związek asertywności z wyższymi osiągnięciami szkolnymi, lepszym radzeniem sobie z zachowaniami agresywnymi, rzadszym używaniem używek, lepszym radzeniem sobie w relacjach rówieśniczych itp. (Castedo i in., 2015; Lee, 2014; Sarkova i in., 2013).

Według jednych uczonych asertywność to umiejętność bezpośredniego wyrażania uczuć, swoich potrzeb i myśli w obszarze relacji interpersonalnej. Według innych – jest to umiejętność bezpośredniego wyrażania uczuć, potrzeb, myśli bez upokarzania innych i bez okazywania lęku. Postawa asertywna pozwala na wyrażanie swoich racji oraz uczuć w sposób akceptowany społecznie (Oleś, 1998; Parto, 2011). Asertywność to umiejętność rozumienia praw drugiego człowieka z jednoczesnym poszanowaniem praw własnych i drugiej osoby. Asertywność różni się od zachowania agresywnego i pasywnego. W agresywnym zachowaniu prawa drugiej osoby są łamane, a w zachowaniu pasywnym łamane są prawa własne poprzez nadmierne podporządkowanie, uległość i bierność (Castedo i in., 2015; Oleś, 1998; Sarkova i in., 2013).

Można wyróżnić asertywność proaktywną i reaktywną. W asertywności proaktywnej osoba podejmuje inicjatywę, aby wyrazić siebie w sytuacjach społecznych. Dziecko w szkole sugeruje kolegom wspólną zabawę, prosi ich o pomoc, inicjuje rozmowy z ró-

wieśnikami. W asertywności reaktywnej osoba odpowiada na asertywne lub agresywne zachowanie, aby nie ulegać podporządkowaniu. Dzieci charakteryzujące się asertywnością reaktywną potrafią odmawiać prośbom swych kolegów, nie zgadzać się w różnych kwestiach z rówieśnikami, poprosić kolegę, aby zwrócił rzecz, którą pożyczył. Asertywność reaktywna czasami ma negatywne konsekwencje społeczne, najczęściej w postaci odrzucenia przez drugą osobę lub grupę rówieśniczą. Asertywność reaktywna może wzbudzać w drugiej osobie negatywne uczucia i myśli, np. kiedy nie chcemy zrealizować jakiejś prośby drugiej osoby (Lee, 2014).

Wyniki badań nad asertywnością pokazują, że osoby asertywne potrafią radzić sobie dobrze w stresujących sytuacjach, a problemy, które napotykaają w codziennym życiu, traktują jako wyzwanie, rzadziej występuje u nich nastrój depresyjny, mają wyższą samoocenę i większe przekonanie o własnej skuteczności, rzadziej odczuwają lęk (Paterson i in., 2002; Parto, 2011; Sarkova i in., 2013). Kiedyś powszechny był pogląd, że chłopcy zachowują się bardziej asertywnie niż dziewczęta. Natomiast ostatnie badania nie wykazują takiej różnicy, a czasami podkreślają, że dziewczęta cechuje bardziej asertywna komunikacja oraz są bardziej niezależne i stanowcze w działaniu niż chłopcy (Sarkova i in., 2013).

6.4.2. Relacja pomiędzy nieśmiałością dziecka a asertywnością

Dzieci nieśmiałe mają trudności z wyrażaniem postawy asertywnej. Częściej niż dzieci śmiałe przejawiają problemy internalizacyjne, m.in. osamotnienie, depresję, lęk społeczny, niskie poczucie własnej wartości itp. Dzieci nieśmiałe są również bardziej wycofane i bierne społecznie (Chen i in., 2004; Findlay i Coplan, 2008; Markovic i in., 2013; Rubin i Burgess, 2002). W sytuacjach społecznych, ze względu na odczuwany niepokój, mają trudności z odpowiednim reagowaniem i regulacją swoich emocji, dlatego też częściej wybierają strategie nieasertywne, które charakteryzują się wycofaniem społecznym. Taki sposób reagowania dzieci nieśmiałych w sytuacjach społecznych jest zgodny z założeniami Asendorpfa (1990), który podkreślał, że u podłoża nieśmiałości leży wewnętrzny konflikt dążenia–unikania. Dzieci nieśmiałe mają jednocześnie wysoką potrzebę relacji społecznych i wysoką potrzebę unikania tych relacji, przeważnie napędzaną przez odczuwany lęk. W efekcie mogą tłumić niektóre reakcje asertywne i prezentować się społecznie w sposób uległy i wycofany (Zava i in., 2021). Co więcej, w sytuacjach społecznych dzieci nieśmiałe mają zahamowaną aktywność (Tyszkowa, 1978). W krajach zachodnich, gdzie inicjatywa społeczna i postawa asertywna są wysoko cenione, nieśmiałość jest uważana za cechę charakteru przysparzającą wielu kłopotów i niepożądanych (Gudino i Lau, 2010; Chen i in., 2004; Miller i in., 2011).

Asertywność pomaga w podtrzymywaniu i radzeniu sobie w relacjach rówieśniczych. Nieasertywne dzieci nieśmiałe bywają odrzucane przez rówieśników oraz w nie-

których sytuacjach stają się ofiarami przemocy z ich strony. W konsekwencji zachowują się w bardziej załęczniony sposób oraz częściej odczuwają smutek (Lee, 2014). Wydaje się zatem, że dzieci nieśmiałe mogą mieć znaczne trudności z zachowaniem się w sposób asertywny w wielu sytuacjach rówieśniczych.

Findaly i in. (2008) przeprowadzili badanie wśród dzieci ze szkoły podstawowej. Uzyskali dane o poziomie nieśmiałości, agresji, aktywności sportowej oraz psychospołecznym dostosowaniu. W efekcie okazało się, że dzieci nieśmiałe miały niższe kompetencje społeczne, w tym były mniej asertywne oraz doświadczały częściej problemów internalizacyjnych (lęk, samotność, negatywny afekt) niż ich śmiali rówieśnicy. Dzieci nieśmiałe w sytuacjach społecznych zachowywały się ostrożnie, dlatego rzadziej obserwowano u nich zachowania związane z wychodzeniem naprzeciw trudnościom społecznym. Okazało się również, że sport pełnił formę ochronną dla dzieci nieśmiałych przed negatywnymi skutkami nieśmiałości. Na przykład dzieci nieśmiałe, które regularnie brały udział w zajęciach sportowych, miały wyższą samoocenę niż dzieci nieśmiałe, które unikały tego rodzaju aktywności. Regularna aktywność sportowa prawdopodobnie stwarza dzieciom nieśmiałym wiele sytuacji, w których mogą czuć się wartościowe i kompetentne oraz rozwijać kompetencje społeczne w relacjach z rówieśnikami, co podwyższa ich samoocenę.

Dzieci nieśmiałe, wycofane społecznie, w porównaniu z dziećmi bardziej towarzyskimi są mniej asertywne i gorzej sobie radzą, kiedy muszą osiągnąć jakiś cel społeczny. Na przykład dzieci nieśmiałe używają rzadziej trybu rozkazującego i są bierne, kiedy mają bawić się ze swoimi rówieśnikami (Rubin i in., 1984). Badania Stewart i Rubina (1995) pokazało, że dzieci wycofane społecznie słabiej sobie radzą z rozwiązywaniem problemów społecznych oraz stosują mniej asertywnych strategii niż dzieci bardziej przystosowane społecznie. W ich badaniu dzieci wycofane społecznie, kiedy miały umieszczoną atrakcyjną zabawkę pomiędzy sobą a rówieśnikiem, rzadziej o nią walczyły. W takiej sytuacji dzieci wycofane społecznie rzadziej wydawały polecenia, szczególnie w trybie rozkazującym oraz rzadziej inicjowały kontakt z rówieśnikiem niż dzieci, które były śmielsze.

Osoby nieśmiałe wykorzystują mniej strategii radzenia sobie z sytuacjami stresowymi, które są zorientowane na rozwiązanie problemu. Koncentrują się bardziej na unikaniu zdarzenia stresowego niż na zmaganiu się z nim, co jest charakterystyczne dla postawy asertywnej. Osoby nieśmiałe nie potrafią kontrolować swoich negatywnych stanów emocjonalnych i np. częściej obwiniają siebie za niepowodzenia oraz mają trudności z osiągnięciem celów asertywnych. Dzieci nieśmiałe nie potrafią poradzić sobie ze zdarzeniem stresowym efektywnie. Zachowania asertywne jawią się dzieciom nieśmiałym jako zagrażające i w efekcie nie chcą ich stosować, ponieważ są bardziej wrażliwe na ich negatywny wpływ (Markovic i in., 2013). Nieśmiałe dzieci mogą obawiać się ośmieszenia, kompromitacji, narażenia na krytykę, a to może się wiązać z po-

stawą asertywną. Zamiast zredukować przykry stan emocjonalny, unikają rozwiązania zadania i dążenia do osiągnięcia celu (Borecka-Biernat, 2001).

Mimo tego, że dzieci nieśmiałe mają trudności z zachowaniami asertywnymi, mogą one być dla nich istotnym czynnikiem ochronnym przed problemami szkolnymi. Dlatego też warto uczyć dzieci nieśmiałe tego typu zachowań. Asertywność przecież pomaga dzieciom w lepszym funkcjonowaniu w szkole, są one bowiem bardziej lubiane i akceptowane przez rówieśników. Łatwiej im nawiązywać i podtrzymywać relacje rówieśnicze. Potrafią bronić swoich praw i dociekać sprawiedliwości. Częściej niż mniej asertywni rówieśnicy odnoszą sukces szkolny (Ghodrati i in., 2016; Paterson i in., 2002; Parto, 2011). Asertywność często jest związana z wyższą samooceną, większym przekonaniem o własnej skuteczności, lepszym radzeniem sobie z lękiem, w szczególności z lękiem szkolnym. Są to istotne czynniki, które pomagają lepiej funkcjonować w szkole oraz przekładają się na sukces szkolny (Ghodrati i in., 2016; Sarkova i in., 2013).

6.5. Podsumowanie

- Przekonanie o własnej skuteczności odgrywa ważną rolę w codziennym funkcjonowaniu dziecka. Jest właściwością, która pomaga dziecku radzić sobie z nowymi oraz trudnymi zadaniami i sytuacjami. Przekonanie o własnej skuteczności zależy od własnych osiągnięć, doświadczeń z obserwacji innych ludzi, informacji zwrotnej od otoczenia i pobudzenia emocjonalnego.
- Dzieci nieśmiałe mogą mieć niższe przekonanie o własnej skuteczności w różnych obszarach życia niż ich śmiali rówieśnicy. Najczęściej wskazuje się na takie obszary funkcjonowania dziecka nieśmiałego, jak: radzenie sobie w sytuacjach społecznych, regulowanie pozytywnego i negatywnego afektu, osiąganie pozytywnych wyników w nauce.
- Aspiracje odnoszą się do realizacji ambitnych planów. Jednym z nich są ambicje edukacyjne uczniów. Aspiracje dzieci zależą od odnoszonych sukcesów, własnych zdolności oraz aspiracji rodziców wobec swoich dzieci.
- Aspiracje spośród dzieci nieśmiałych są niższe niż aspiracje w grupie śmiałych rówieśników. Te różnice są efektem trudności, jakich doświadczają dzieci nieśmiałe. Ponieważ nieśmiałość jest powiązana z trudnościami w nauce, aspiracje edukacyjne dzieci nieśmiałych są niższe niż ich równolatków. Może to zwiastować w przyszłości niższy status społeczny oraz problemy zawodowe.
- Motywacja do nauki odgrywa ważną rolę w funkcjonowaniu szkolnym, ponieważ może ona znacząco przewidywać sukces szkolny dziecka. Spośród różnych teorii motywacji można wyróżnić koncepcję, która wyodrębnia motywację zewnętrzną i wewnętrzną. Dziecko, które jest motywowane wewnętrznie, w szkole przeważnie odczuwa przyjemność i satysfakcję z różnych podejmowanych tam aktywności.

Aktywność dziecka z motywacją zewnętrzną będzie w dużej mierze zależała od zewnętrznych bodźców, które mogą mieć formę nagród lub kar.

- Dzieci nieśmiałe mają niższy poziom motywacji do nauki niż ich rówieśnicy. Ponieważ dzieci nieśmiałe w sytuacjach szkolnych doświadczają nadmiernie negatywnego afektu, mają trudność z odczuwaniem satysfakcji i radości z podejmowanych działań w szkole. W efekcie w sytuacjach szkolnych będą motywowane bardziej zewnętrznie niż wewnętrznie.
- Asertywność jest ważną kompetencją, która pomaga wyrażać swoje potrzeby, efektywnie komunikować się z innymi ludźmi oraz podtrzymywać relacje z nimi. Dzieci asertywne osiągają wyższe wyniki w nauce, lepiej sobie radzą w relacjach rówieśniczych, lepiej radzą sobie z agresją, a także potrafią odmawiać zażywania używek.
- Dzieci nieśmiałe mają trudności z zachowaniami asertywnymi. W sytuacjach społecznych odczuwają nadmierny niepokój, który dodatkowo trudno im regulować. W efekcie w relacjach interpersonalnych wybierają strategie nieasertywne, które charakteryzują się unikaniem, powściągliwością i wycofaniem społecznym.

NIEŚMIAŁOŚĆ DZIECKA A WYBRANE CECHY

W tym rozdziale zostaną opisane wzajemne relacje pomiędzy nieśmiałością dziecka a innymi cechami – pewnymi stałymi i typowymi dla człowieka kategoriami opisującymi osobowość oraz zdolności umysłowe jak inteligencja czy inne zdolności poznawcze. Cechy te są w znacznym stopniu stałe, mają podłoże biologiczne oraz dysponują jednostką do pewnych zachowań. I chociaż są zdeterminowane genetycznie, należy wyraźnie zaznaczyć, że współdziałają z czynnikami środowiskowymi, co oznacza, że w pewnym zakresie ich zmienność może być uwarunkowana czynnikami środowiskowymi. Nieśmiałe dzieci mogą być postrzegane przez nauczycieli jako mniej inteligentne oraz mające mniejsze umiejętności językowe i problemy z koncentracją uwagi. Wynika to najprawdopodobniej z charakterystycznych symptomów nieśmiałości, które są związane z nadmierną wrażliwością oraz wycofywaniem się z interakcji społecznych. Wśród cech osobowości i cech temperamentu nieśmiałość dzieci jest powiązana z przewagą procesów hamowania nad procesami pobudzania, reaktywnym temperamentem oraz najczęściej z introwersją i neurotyzmem.

7.1. Inteligencja i inne zdolności umysłowe a nieśmiałość

7.1.1. Inteligencja

Można wyróżnić różne teorie wyjaśniające inteligencję człowieka. Powstały one na założeniu, że ludzie różnią się między sobą sprawnością myślenia, rozumowania i rozwiązywania problemów (Nęcka, 2004). Spośród teorii wyjaśniających inteligencję najczęściej wyróżnia się hierarchiczne modele inteligencji i modele czynników równorzędnych. W ramach modelu hierarchicznego można wyróżnić takie teorie, jak: teorie inteligencji według Spearmana (1925) i Cattella (1971), a ramach modelu czynników równorzędnych – teorie inteligencji według Thurstone'a (1938) i Guilforda (1978).

Hierarchiczne modele inteligencji

Spearman (1925) zaproponował koncepcję inteligencji, w ramach której można dokonać pomiaru uniwersalnego czynnika g, który jest wspólny dla wszystkich testów inteligencji, i nieokreślonej liczby czynników s, które mierzą specyficzne zdolności.

Spearman swoją koncepcję inteligencji oparł na obserwacji, że różne testy zdolności szkolnych (czytanie, arytmetyka, pisanie itp.) korelują ze sobą na poziomie 0,7-0,8. Te korelacje wyjaśniał poprzez istnienie u podstaw zdolności umysłowych właśnie uniwersalnego czynnika g, który przejawia się w postaci zdolności do edukacji i reprodukcji. Zdolności do edukacji to zdolności dostrzegania pewnych prawidłowości i relacji w chaosie, które umożliwiają poprawne myślenie i są względnie niezależne od doświadczenia. Zdolności do reprodukcji to zdolności do posługiwania się zasobem posiadanej wiedzy (Jaworowska i Szustrowa, 2000; Nęcka, 2004). Jednym z testów, który pozwala na pomiar zdolności do edukacji, jest Test Matryc Ravena – narzędzie mierzące zdolności intelektualne związane z poprawnością myślenia. Według założeń tej teorii zdolności te są względnie niezależne od doświadczeń jednostki (Jaworowska i Szustrowa, 2000).

Cattell (1971) rozbił czynnik g na inteligencję płynną i inteligencję skryształizowaną. Teoria Cattella jest bliska teorii Spearmana, który wyróżnił zdolności do edukacji i zdolności do reprodukcji (Jaworowska i Szustrowa, 2000). Inteligencja płynna to zdolność wrodzona, niezależna od doświadczenia jednostki, pozwalająca dostrzegać złożone relacje pomiędzy symbolami i wykonywać na nich manipulacje umysłowe. Inteligencja skryształizowana to wiedza i umiejętności nabyte w trakcie rozwoju jednostki, np. ze względu na kulturę, do której się przynależy, a jej rozwój zależy od bazowego poziomu inteligencji płynnej oraz różnorodności środowiska, w którym człowiek się wychowuje (Stańczak, 2013; Nęcka, 2004).

Modele czynników równorzędnych

Teoria Thurstone'a (1938) wyróżnia podstawowe zdolności umysłowe, które zostały wyodrębnione na podstawie wyników z różnych testów mierzących funkcje poznawcze. Podstawowe zdolności według Thurstone'a to: rozumienie słów, płynność słowna, zdolności liczbowe, zdolności przestrzenne, zdolności rozumowania, pamięć i szybkość spostrzegania. Z kolei teoria Guliforda (1978) zakłada istnienie niezależnych czynników intelektu. Ta koncepcja podkreśla różnorodność procesów umysłowych, które niekoniecznie muszą być ze sobą powiązane. Wyróżnił on pięć procesów poznawczych: kodowanie informacji, operacje pamięciowe, wytwarzanie dywergencyjne (wymyślanie wielu pomysłów), wytwarzanie konwergencyjne (wybieranie jednego właściwego rozwiązania), ocena efektów myślenia. Wyodrębnione przez Guliforda myślenie dywergencyjne dało nowy impuls w badaniach twórczości człowieka (Strelau, 2004).

7.1.2. Relacja pomiędzy inteligencją, innymi zdolnościami umysłowymi a nieśmiałością

Niektóre wyniki badań wskazują na pewne związki pomiędzy nieśmiałością a postrzeganą inteligencją dziecka. Na przykład Coplan i in. (2011) zauważyli, że nauczyciele

inaczej reagują na uczniów, którzy różnią się między sobą płynnością werbalną i kompetencjami społecznymi. Niektórzy nauczyciele wierzą, że ciche, nieśmiałe dzieci są mniej inteligentne oraz gorzej radzą sobie w szkole niż uczniowie ekspresywni i dużo mówiący. Nauczyciele pomijają fakt, że zahamowanie mowy nie tylko jest rezultatem poznawczych i językowych deficytów, ale również może wynikać z cech temperamentalnych, jak to jest w przypadku dzieci nieśmiałych. Ponadto naukowcy zaobserwowali, że nauczyciele mający cechy nieśmiałości nie postrzegają uczniów nieśmiałych jako mniej inteligentnych. Ponadto nieśmiali nauczyciele bardziej rozumieli uczniów nieśmiałych, a ich trudności szkolne częściej wyjaśniali poprzez cechy charakteryzujące nieśmiałość, jak nadmierne uczucie lęku, zahamowanie zachowania niż brak inteligencji.

Hughes i Coplan (2010) zbadali związek pomiędzy oceną umiejętności szkolnych dzieci dokonywaną przez nauczycieli w kontakcie indywidualnym a oceną tych umiejętności w standaryzowanych testach. Przewidywali, że nauczyciele nie doceniają wiedzy dzieci cichych oraz nieśmiałych. Okazało się, że wyniki dzieci nieśmiałych były negatywnie związane z oceną umiejętności szkolnych dokonywaną przez nauczyciela oraz niezwiązane z wynikami uzyskanymi w standaryzowanych testach, w tym testach mierzących inteligencję. Zauważono również pozytywny związek pomiędzy zaangażowaniem lekcyjnym (udzielanie się na lekcji, wysiłek na lekcji, skupienie na zadaniu podczas lekcji) a oceną dokonywaną przez nauczyciela. Dzieci nieśmiałe, które były bardziej zaangażowane w trakcie lekcji, otrzymywały od nauczyciela takie oceny jak w standaryzowanych testach. Dlatego też dobre zaangażowanie dzieci nieśmiałych w trakcie lekcji może częściowo chronić je przed np. niższymi osiągnięciami szkolnymi.

Nauczyciele postrzegają dzieci nieśmiałe inaczej niż rodzice. Rudasill i in. (2014) zaobserwowali, że nieśmiałość oceniania przez nauczycieli i rodziców za pomocą tego samego testu daje odmienne wyniki. Nieśmiałość wśród dzieci według oceny nauczycieli jest związana z gorszymi umiejętnościami językowymi oraz niższą zdolnością do koncentracji uwagi. Związek ten nie występuje wśród dzieci nieśmiałych ocenianych przez rodziców. Umiejętności językowe oraz zdolności do koncentracji uwagi były mierzone za pomocą standaryzowanych testów. Wyniki tego badania pokazują, że nauczyciele mogą oceniać nieśmiałość dzieci bardziej przez kompetencje werbalne, jakie mają uczniowie, a mniej mogą zwracać uwagę na inne oznaki nieśmiałości, jak np. nadmierną wrażliwość, powściągliwość społeczną czy krytyczny obraz siebie. Podobne wyniki uzyskali Valiente i in. (2010). W przeprowadzonym przez nich badaniu nieśmiałość oceniana przez nauczycieli była związana słabo i negatywnie z inteligencją werbalną. Związku tego nie zaobserwowano dla nieśmiałości ocenianej przez rodziców.

Dzieci nieśmiałe mogą być postrzegane jako mniej inteligentne i mające mniejszą wiedzę szkolną oraz niższe zdolności. Takie spostrzeżenia nie mają potwierdzenia w standaryzowanych testach mierzących inteligencję i zdolności poznawcze. Obraz dzieci nieśmiałych jako mniej inteligentnych może wynikać z tego, że dzieci te są sła-

biej zaangażowane w różne sytuacje społeczne, np. życie klasy, aktywność na lekcji, udział w dyskusjach grupowych, wyrażanie swojej wiedzy i opinii. Te zachowania mogą być interpretowane przez innych ludzi jako pewne braki w wiedzy i umiejętnościach, co może być kojarzone z niższymi zdolnościami, w tym niższą inteligencją (Coplan i Evans, 2009).

7.2. Cechy osobowości i temperament a nieśmiałość

7.2.1. Cechy osobowości i temperament

Definicja osobowości i temperamentu

Obserwacje psychologów pozwoliły zwrócić uwagę, że osoby reagują różnie na te same sytuacje oraz że ta sama osoba może reagować tak samo w różnych sytuacjach. Pozwoliło to wysnuć wniosek o pewnych stałych właściwościach organizmu. Inaczej można je określić jako biologiczne predyspozycje osoby – nazywane osobowością lub temperamentem. Między innymi takimi stałymi organizmu zajmują się psychologowie badający osobowość człowieka i psychologowie analizujący różnice indywidualne występujące u ludzi (Strelau, 2004).

Terminy osobowość i temperament w ramach niektórych teorii są definiowane w podobny sposób, m.in. jako stałe cechy psychiczne poszczególnych ludzi, które utrzymują się w czasie. Tak rozumiany temperament stanowi część składową struktury osobowości. Pomędzy niektórymi teoriami temperamentu i teoriami osobowości zarysowują się wyraźne różnice. Są jednak i takie teorie, które mają więcej charakterystyk wspólnych niż różnic. Na przykład w przeszłości temperament służył do opisu zachowań dzieci i zwierząt, a osobowość do opisu ludzi dorosłych. Temperament manifestował przeważnie genetyczne różnice behawioralne poszczególnych ludzi, osobowość zaś również różnice niegenetyczne, np. będące efektem oddziaływań środowiska. Obecnie wskazuje się na pewne ich punkty wspólne: oba służą do opisywania i wyjaśniania różnic behawioralnych ludzi i zwierząt, oba są uważane za dyspozycję jednostki do reagowania w zbliżony sposób na wymagania środowiskowe, oba pojawiają się już we wczesnym okresie życia i są stałe przez całe życie. Czasami cechy osobowości, które są obserwowane od dzieciństwa i są stałe przez okres życia, można przypisać do temperamentu. Warto również zwrócić uwagę, że poza terminami osobowość i temperament pewne stałe reakcje behawioralne obserwowane u ludzi są określane mianem stylów radzenia sobie bądź jako zespoły behawioralne, które są zbiorem różnych cech behawioralnych obserwowanych w różnych sytuacjach środowiskowych (Coleman, 2020; Strelau, 2004; Strelau i Zawadzki, 2020).

Wybrane teorie temperamentu

Wśród teorii temperamentu można wyróżnić teorię Heymansa (1908), w której wyróżnia się trzy cechy temperamentu: aktywność, emocjonalność i funkcję pierwotno-wtórna. Aktywność odnosi się do ilości czasu, jaką człowiek poświęca na wykonywanie codziennych zadań życiowych. Emocjonalność odnosi się do siły i częstości występowania reakcji emocjonalnych. Funkcja pierwotno-wtórna dotyczy intensywności reakcji oraz czasu ich trwania. Kolejną znaną teorią temperamentu jest koncepcja zaproponowana przez Pawłowa (1952), w której zwrócił on uwagę na różne funkcje układu nerwowego. Wyróżnił temperament, który może być zróżnicowany pod względem siły procesu pobudzania i hamowania – zdolność do pobudzenia oraz zdolność do powstrzymywania się od reakcji; równowagi procesów nerwowych – stosunek procesu pobudzania do hamowania; ruchliwość procesów nerwowych – zdolność zmiany procesu pobudzania w proces hamowania i odwrotnie. Następną ważną teorią temperamentu jest teoria Graya (1982), w której na podstawie mechanizmów fizjologicznych wyróżnił on behawioralny układ hamujący, dający podstawę do poziomu odczuwanego lęku i behawioralny układ aktywacyjny, będący podstawą poczucia pobudzenia i zachowań impulsywnych. Kolejne badania temperamentu prowadzone na dzieciach i osobach dorosłych pozwoliły na zaobserwowanie pewnych cech, czasem określanymi cechami osobowości, które są względnie stałe przez całe życie, dlatego można uznać, że składają się na temperament człowieka (Strelau, 2004). Do tych teorii można zaliczyć np.:

- koncepcję Eysencka (1970), który wyróżnił hierarchiczną strukturę temperamentu, tj. psychotyczność, ekstrawersję i neurotyczność, składające się z czynników pierwotnych;
- teorię Bussa i Plomina (1984), w której struktura temperamentu składa się z emocjonalności, aktywności i towarzyskości.

Teoria cech osobowości

Poza badaniami cech temperamentu czy struktury temperamentu można wyróżnić badania, które koncentrują się na poznaniu cech osobowości czy inaczej struktury osobowości. Badania nad strukturą osobowości umożliwiły wyodrębnienie pięciu niezależnych czynników (Fiske, 1949; Goldberg, 1981, Norman, 1963; Tupes i Christal, 1992), których niezmienność zaobserwowano w wielu badaniach (Zuckerman i in., 1991). Początkowo badania nad pięcioczynnikowym modelem osobowości miały charakter leksykalny, a od lat 90. przełożyły się na opisy osobowości za pomocą kwestionariuszy (Augustynowicz, 2013; Strelau, 2004). Również badania polegające na swobodnych opisach cech dzieci przez nauczycieli i rodziców umożliwiły wyodrębnienie pięciu niezależnych czynników osobowości (Halverson i in., 1994; Measelle i in., 2005; Zupancic, 2008). Pod wpływem badań leksykalnych McCrae'a i Costy (1992) skonstruowali kwestionariusz, który służy do pomiaru pięciu wyodrębnionych czynników. W swoim mo-

delu wyodrębnili następujące wymiary osobowości (Augustynowicz, 2013; McCrae i Costa, 1992; Strelau, 2004):

1. Neurotyczność – osoby z wysokim nasileniem tej cechy przejawiają tendencję do reagowania silnym lękiem w sytuacjach stresowych, odczuwają napięcie, zamartwiają się, łatwo reagują wrogością i gniewem, szybko się załamują i zniechęcają. Osoby z niskim nasileniem tej cechy potrafią radzić sobie w sytuacjach stresowych oraz kontrolować w pełni swoje stany emocjonalne.
2. Ekstrawersja – osoby ekstrawertywne chętnie spędzają czas w gronie znajomych, są przyjacielskie, życiowo są aktywne, charakteryzują się optymizmem życiowym i spontanicznością. Osoby introwertywne chętniej przebywają w samotności, unikają kontaktów towarzyskich, mają mało wigoru życiowego, w kontaktach społecznych są zahamowane.
3. Otwartość na doświadczenia – osoby otwarte na doświadczenie przejawiają ciekawość otaczającym światem, są kreatywne, wykazują intelektualną ambicję. Osoby o niskiej otwartości na doświadczenia są konwencjonalne w zachowaniu, przejawiają konserwatywne poglądy, preferują sprawdzone sposoby działania, są sztywne w zachowaniu.
4. Ugodowość – osoby ugodowe chętnie pomagają innym ludziom, są empatyczne, altruistyczne, wyrozumiałe oraz pozytywnie nastawione do drugiego człowieka. Osoby mało ugodowe przejawiają tendencje rywalizacyjne w kontaktach z innymi ludźmi, są wrogo nastawione do drugiego człowieka, czasami agresywne, konfliktowe, nieuprzejme.
5. Sumiennosc – osoby sumienne mają dużą motywację do działania, wytrwale dążą do celu, w pracy są obowiązkowe, perfekcyjne itp. Osoby o niskim nasileniu sumiennosci są bardziej nastawione do życia hedonistycznie, nie mają celów życiowych, podejmują decyzje w sposób impulsywny.

Poza wyodrębnieniem pięciu niezależnych czynników osobowościowych w badaniach osób dorosłych oraz dzieci niektóre dane wskazują, że podobną strukturę osobowości można zaobserwować u zwierząt. Badanie osobowości wśród zwierząt polega m.in. na ich obserwowaniu w domowym środowisku i pomiarze ich reakcji na codzienne wydarzenia, np. interakcje z innymi zwierzętami, opiekunami, reakcje na nowe bodźce, lokomocję, zabawę, agresję, eksplorację. Różni naukowcy, oceniając zachowania zwierząt, określają, ile razy w danym czasie dane zachowanie występuje oraz jak długo trwa (Coleman, 2020). Na przykład w badaniu osobowości słoni przeprowadzonym przez Horbacka i in. (2013) oceniano zachowania tych zwierząt podczas różnych czynności, np. zabawy, aktywności społecznej i zachowań antyspołecznych. Przeprowadzona analiza danych pozwoliła na wyodrębnienie trzech podstawowych cech osobowości słoni: zabawny, ciekawski, towarzyski. Inne badania prowadzone na zwierzętach umożliwiły zaobserwowanie kolejnych cech: towarzyskości, agresywności,

eksploracji, aktywności i nieśmiałości. Uzyskiwane czynniki w badaniach zwierząt są zbliżone do wymiarów modelu pięcioczynnikowego (Coleman, 2020).

7.2.2. Związek osobowości i temperamentu z nieśmiałością dziecka

Nieśmiałość jako cecha temperamentalna

Jako cecha temperamentalna nieśmiałość jest w szczególności związana ze znaczną przewagą procesów hamowania nad procesami pobudzenia. Efektem tego są nieprzyjemne odczucia emocjonalne, które mogą wiązać się z unikaniem pewnych zachowań, brakiem kontaktu wzrokowego, zaczerwienieniem na twarzy oraz drżeniem głosu (Colonnesi i in., 2014; Hatwas-Napierała, 1979; Rubin i Burgess, 2002). Jak donoszą badania neurofizjologiczne, nieśmiałość biologiczna uwarunkowana temperamentalnie wiąże się z niższym progiem pobudzenia w środkowym jądrze migdałowatym, zwiększeniem częstotliwości rytmu serca w odpowiedzi na łagodny stresor oraz wzmożoną aktywnością EEG w prawym płacie czołowym (Henderson i in., 2004; Miller i in., 2011; Rubin i Burgess, 2002). Nieśmiałość jako cecha temperamentalna i osobowościowa jest stabilna na przestrzeni lat rozwojowych. Badania donoszą o pewnym, stałym nasileniu nieśmiałości w poszczególnych etapach rozwojowych człowieka (Hane i in., 2008; Henderson, 2010; Rubin i in., 2009).

Nadmiernie reaktywny temperament u dzieci nieśmiałych powoduje u nich zahamowanie psychoruchowe w wielu nowych sytuacjach oraz w kontaktach z nieznanymi i ważnymi osobami. Zahamowanie zachowania jest już obserwowane u dzieci od najmłodszych lat, co świadczy o tym, że na postawie cech temperamentalnych i osobowościowych można przewidywać, czy nieśmiałość pojawi się w dorosłości. Niemowlęta z reaktywnym temperamentem reagują nadmiernym pobudzeniem motorycznym oraz płaczem w nowej sytuacji, a w okresie dzieciństwa nadmiernym lękiem i zahamowaniem psychoruchowym (Rubin i Burgess, 2002). Świadczy to również o pewnej stabilności cech temperamentalnych i osobowościowych w kształtowaniu się nieśmiałości na przestrzeni życia (Volbrecht i Goldsmith, 2010).

Warto zauważyć, że nieśmiałość rozumiana jako cecha temperamentalna jest odrębnym wymiarem od towarzyskości. Towarzyskość to chęć pozostawania wśród innych ludzi oraz chęć poznawania nowych ludzi. Chociaż towarzyskość ma cechy wspólne z nieśmiałością, to te dwa wymiary odróżnia przede wszystkim odczuwany poziom niepokoju i lęku. Jeśli jednak nieśmiałość byłaby tylko definiowana jako skłonność do unikania ludzi, byłaby wówczas tożsama z towarzyskością. Towarzyskość i nieśmiałość, zdefiniowane niezależnie od siebie, w testach samoopisowych tylko w niewielkim stopniu są ze sobą powiązane. Buss i Plomin w 1984 r., za pomocą analizy czynnikowej, wyodrębnili 4 cechy temperamentalne, które były wewnątrznie spójne. Nieśmiałość –

tendencja do zahamowania zachowania w kłopotliwej i nowej sytuacji, aktywność – preferowany poziom aktywności i szybkość reakcji, towarzyskość – tendencja do spędzania czasu z innymi niż do bycia samemu, emocjonalność – tendencja do łatwego pobudzenia i wrażliwości emocjonalnej. Podobne wyniki zostały również uzyskane w późniejszych badaniach (Mathiesen i Tambs, 1999).

Relacja nieśmiałości z cechami osobowości

Badania struktury osobowości wykazały, że ekstrawersja jest odmiennym wymiarem od neurotyzmu i to właśnie te dwa wymiary są łączone najczęściej z nieśmiałością, a niektóre wyniki badań pokazały, że nieśmiałość może się lokować gdzieś pomiędzy nimi. Eysenck (1956) w swych badaniach zaobserwował ponadto, że nieśmiałość pozytywnie koreluje z neurotyzmem oraz negatywnie z ekstrawersją. Osoby o niskim nasileniu ekstrawersji i wysokim nasileniu neurotyzmu charakteryzował jako nieśmiałe. Wyodrębnił także nieśmiałość z przewagą introwersji, charakteryzującą się chęcią do spędzania czasu samotnie, i nieśmiałość z przewagą neurotyzmu, charakteryzującą się lękiem przed interakcją społeczną. Podobne wyniki zostały zaobserwowane w późniejszych badaniach. Według Paulhusa i Trapnella (1998) nieśmiałość introwertywną charakteryzuje preferencja ukierunkowana na samotność, a nieśmiałość neurotyczną charakteryzuje wycofanie społeczne z powodu odczuwanego strachu i niepokoju (Crozier, 2020).

Crozier (1979) zaobserwował, że nieśmiałość można uznać za odrębną cechę łączącą introwersję i neurotyzm. Przeprowadził szereg analiz obejmujących kwestionariusze osobowości, które wyodrębniły niezależny czynnik – nieśmiałość. Czynnik ten wiązał się w pewnym stopniu z introwersją i neurotyzmem. Zawierał w sobie pozycje, które odnosiły się do uczuć dyskomfortu i samoświadomości w różnych sytuacjach społecznych. Briggs (1988) przeprowadził szereg analiz, m.in. korelując cztery skale do badania nieśmiałości z introwersją i neurotyzmem. Doszedł do wniosku, że wszystkie skale w równym stopniu były powiązane z introwersją i ekstrawersją. Ponadto wszystkie skale do badania nieśmiałości wykazały silną spójność wewnętrzną. Uznał on nieśmiałość za odrębny czynnik różny od introwersji i ekstrawersji oraz leżący gdzieś pomiędzy tymi dwoma czynnikami.

Nieśmiałość i cechy osobowości w rozumieniu Wielkiej Piątki mogą mieć podobne podstawy neurobiologiczne. Teoria wrażliwości na wzmocnienie (Gray i McNaughton, 2000) sugeruje, że różnice w reakcjach afektywnych i behawioralnych pomiędzy ludźmi zależą od wrażliwości na różne rodzaje bodźców, w tym związane z nimi nagrodę i karę. Dlatego też nieśmiałość i neurotyzm, które charakteryzują się wzmoczoną lękliwością, wywodzą się z systemu temperamentalnego typu lęk/hamowanie behawioralne. Ten typ temperamentalny jest wrażliwy na sygnały kary i nowe bodźce. Wyzwała zachowania, które są wspólne dla nieśmiałości i neurotyzmu. Z kolei drugi system tem-

peramentalny typu nagroda/aktywacja zachowania, który skłania jednostkę do poszukiwania i odkrywania nowości, może leżeć u podstaw wzajemnych relacji pomiędzy nieśmiałością i ekstrawersją. Różne wyniki badań wykazują, że nieśmiałość jest pozytywnie powiązana z neurotyzmem i negatywnie z ekstrawersją. Ponadto nieśmiałość zdiagnozowana zarówno we wczesnym dzieciństwie, jak i w wieku szkolnym podobnie przewiduje neurotyzm w adolescencji, a nieśmiałość zdiagnozowana w wieku szkolnym istotniej przewiduje ekstrawersję w adolescencji niż ta zdiagnozowana we wczesnym dzieciństwie. Wyniki te mogą sugerować, że chociaż nieśmiałość jest związana zarówno z ekstrawersją, jak i neurotyzmem, to niektóre cechy nieśmiałości – bliższe ekstrawersji, mogą być dopiero obserwowane u dziecka w wieku szkolnym. Poza związkiem nieśmiałości z neurotyzmem i ekstrawersją obserwuje się również negatywną relację nieśmiałości z otwartością na doświadczenia i ugodowością. Dzieci nieśmiałe ze względu na wysoką reaktywność w nowych sytuacjach raczej będą ich unikały, dlatego też mogą preferować bardziej konwencjonalne sytuacje, które charakteryzują niski poziom otwartości na doświadczenia. Relacja nieśmiałości z ugodowością jest obserwowana w preadolescencji, a nie we wcześniejszych okresach życia. Być może wynika to z tego, że powściągliwość społeczna charakterystyczna dla nieśmiałości powstrzymuje osoby nieśmiałe przed zachowaniami społecznie postrzeganymi jako ugodowe – współpraca, empatia, prospołeczność (Baardstu i in., 2020).

7.3. Podsumowanie

- Nieśmiałość jest pewną dyspozycją, która jest stabilna w przeciągu życia. Jako cecha temperamentalna może być powiązana również z innymi dyspozycjami, takimi jak: inteligencja, cechy osobowości czy inne cechy temperamentu.
- Spośród teorii inteligencji można wyróżnić hierarchiczne modele inteligencji i modele czynników równorzędnych. Inteligencja jest jednym z najważniejszych czynników przewidujących sukces szkolny dziecka.
- Dzieci nieśmiałe przeważnie mają niższe osiągnięcia szkolne niż dzieci śmiałe. Jednak nie wykazano takiej różnicy w zakresie inteligencji. Co więcej, niektórzy nauczyciele mogą postrzegać uczniów nieśmiałych jako mniej inteligentnych od ich rówieśników.
- Postrzeganie dzieci nieśmiałych jako mniej inteligentnych od ich rówieśników może być efektem: mniejszego zaangażowania szkolnego dziecka nieśmiałego, niższej aktywności dziecka nieśmiałego w trakcie lekcji, trudności dziecka nieśmiałego z wyrażaniem wiedzy w formie werbalnej.
- Nieśmiałość jako cecha temperamentalna może być już zaobserwowana u dziecka od najmłodszych lat. Przejawia się ona głównie zahamowaniem psychoruchowym w nowych sytuacjach oraz w kontakcie z nieznanymi osobami. Dzieci nieśmiałe

mogą nadmiernie doświadczać nieprzyjemnych emocji, co może być powiązane z zachowaniami unikowymi. Obserwuje się pewne stałe nasilenie nieśmiałości rozumianej jako cecha temperamentalna na różnych etapach rozwojowych dziecka.

Wśród różnych cech osobowości nieśmiałość przeważnie jest powiązana z neurotyzmem i ekstrawersją. Niektórzy uczeni wyróżniają nieśmiałość z przewagą introwersji oraz nieśmiałość z przewagą neurotyzmu. Nieśmiałe dziecko może przejawiać wiele cech charakteryzujących neurotyzm, a dopiero wraz z rozwojem – około pre-adolescencji i adolescencji – nieśmiała osoba może się charakteryzować cechami podobnymi do introwersji.

PODSUMOWANIE

W niniejszej monografii przedstawiono przegląd zagadnień związanych z nieśmiałością dziecka i niektórymi problemami z nią powiązanymi. Wykazano, że nieśmiałość dziecka jest pewną dyspozycją, która jest uznawana za cechę temperamentu i blisko powiązana z cechami osobowości. Dzieci nieśmiałe niejako ze swej natury reagują zahamowaniem zachowania w nowej i potencjalnie zagrażającej sytuacji społecznej. Pomimo tego, że nieśmiałość dziecka może być zdefiniowana jako cecha, może ona mieć również charakter stanu, tj. chwilowego i przemijającego stanu emocjonalnego, np. onieśmielenia. Nieśmiałość dziecka jako stan może dotyczyć każdego i pojawić się w specyficznej sytuacji. Pomimo wielości i różnorodności definicji nieśmiałości można zwrócić uwagę na jej trzy cechy charakterystyczne: trudności w interakcji społecznej, wrażliwość emocjonalną i nadmierną samoświadomość. Przy czym ta ostatnia nie jest do zaobserwowania u dziecka nieśmiałego od urodzenia i pojawia się nieco później, a najbardziej jest widoczna w okresie adolescencji.

W ostatnich badaniach coraz częściej zwraca się uwagę na różne typy nieśmiałości. Oznacza to, że dzieci mimo wysokiego poziomu nieśmiałości mogą się różnić pomiędzy sobą pewnymi charakterystycznymi cechami, które następnie odmiennie wchodzić we wzajemne interakcje z otoczeniem dziecka. Na przykład dzieci nieśmiałe charakteryzujące się pozytywnym afektem częściej angażują się w różne sytuacje społeczne niż dzieci nieśmiałe charakteryzujące się negatywnym afektem. Ma to istotne znaczenie, ponieważ pierwszy typ dzieci nieśmiałych swoją aktywnością stwarza sobie większe szanse niż drugi typ dzieci nieśmiałych np. na zaspokojenie potrzeby afiliacji, co dalej może się wiązać z negatywnymi lub pozytywnymi skutkami w postaci chociażby odczuwanego poziomu samotności.

Przy próbie zrozumienia nieśmiałości dziecka ważne jest również zwrócenie uwagi na rolę, jaką odgrywa kultura oraz różnice płciowe. W zależności od kultury dzieci nieśmiałe mogą być bardziej lub mniej akceptowane społecznie. Z jednej strony nieśmiałość dziecka może być postrzegana jako brak kompetencji, samodzielności i nieodjrzałości społecznej. Z drugiej – nieśmiałość dziecka może być postrzegana jako zdyscyplinowanie, prezentowanie dobrych manier i bezpretensjonalność. Również płeć dziecka może wpływać na to, jak dziecko nieśmiałe będzie postrzegane. Nieśmiałe dziewczęta mogą otrzymywać od otoczenia większe wsparcie niż nieśmiali chłopcy.

Ponadto nieśmiali chłopcy mogą częściej być wykluczani z grupy rówieśniczej niż nieśmiałe dziewczęta.

Wyniki badań przeważnie wskazują na negatywne skutki nieśmiałości dla dziecka. Do tych skutków można zaliczyć np. problemy emocjonalno-społeczne, uboższe relacje z rówieśnikami (wykluczenie, doświadczanie przemocy), problemy internalizacyjne (samotność, smutek, niskie poczucie wartości itp.) czy ryzyko zaburzeń lękowych i depresji. Pomimo negatywnych skutków nieśmiałości dla dziecka coraz częściej w badaniach wskazuje się na pozytywne aspekty nieśmiałości. Do niektórych można zaliczyć mniejsze ryzyko problemów eksternalizacyjnych (agresja, impulsywność, opozycyjność), skromność, umiejętność szukania kompromisu, umiejętność słuchania drugiej osoby czy twórczość. Co więcej, to, czy nieśmiałość dziecka będzie powiązana z problemami, w dużej mierze zależy od innych właściwości, takich jak np. jakość relacji z innymi ludźmi, kompetencje językowe, kompetencje społeczne i emocjonalne, sposoby radzenia sobie z trudnościami.

Nieśmiałość dziecka może przebiegać różnie, w zależności od okresu rozwojowego. Początkowo dzieci nieśmiałe mogą reagować nadmierną wrażliwością emocjonalną i zahamowaniem zachowania w sytuacjach społecznych oraz w reakcji na nowe bodźce. Z czasem u nieśmiałych dzieci może pojawić się krytyczny obraz własnej osoby oraz brak poczucia kompetencji. Jeśli dziecko nieśmiałe nie będzie otoczone odpowiednim wsparciem i nie rozwinie wystarczająco niektórych umiejętności i kompetencji, istnieje znaczne ryzyko, że w dorosłości nieśmiała osoba będzie miała trudności z zawarciem trwałych relacji z jednym partnerem życiowym oraz może mieć problemy zawodowe. Istotną rolę w rozwoju umiejętności i kompetencji dziecka nieśmiałego odgrywa rodzina. Można zaobserwować pewien cykl przyczynowo-skutkowy, który prowadzi od cech charakterystycznych dziecka nieśmiałego, przez nieodpowiednie reakcje ze strony społecznego otoczenia dziecka, aż po utrwalanie niekorzystnych cech nieśmiałości i generowanie dodatkowych problemów.

Znaczną część czasu w ciągu dnia zajmuje dziecku uczęszczanie do przedszkola lub szkoły. Dziecko nieśmiałe funkcjonuje w systemie edukacji w specyficzny sposób. Niektóre badania wskazują na pewne charakterystyczne trudności szkolne dzieci nieśmiałych: odnoszą mniej sukcesów, częściej w sytuacjach szkolnych odczuwają lęk, czują się samotne oraz mogą mieć trudności z prezentacją wiedzy w formie werbalnej. Ponadto obserwuje się pewne trudności dzieci nieśmiałych w relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Dzieci nieśmiałe są postrzegane przez nauczycieli jako mniej inteligentne i mające mniejszą wiedzę szkolną, czego nie potwierdzają standaryzowane testy. W relacji z rówieśnikami dzieci nieśmiałe spodziewają się z ich strony negatywnej oceny i odrzucenia. Z czasem dzieci nieśmiałe faktycznie mogą być wykluczane z grupy rówieśniczej oraz doświadczać ze strony rówieśników przemocy. Przyczyny trudności szkolnych dzieci nieśmiałych najczęściej są upatrywane w ich: niższym zaangażowaniu

klasowym; unikowym radzeniu sobie z problemami; powściągliwym zachowaniu, które może naruszać pewne normy i oczekiwania społeczne; typie nieśmiałości; poziomie kompetencji emocjonalnych i społecznych. Znaczną rolę w powstawaniu trudności szkolnych dzieci nieśmiałych odgrywają również sami nauczyciele, rówieśnicy i kultura.

Nieśmiałość dziecka może być powiązana z różnymi zmiennymi psychospołecznymi. Wskazuje się, że nieśmiałość dziecka pozostaje w pewnej zależności z przekonaniem o własnej skuteczności, motywacją do nauki, aspiracjami oraz asertywnością. Dzieci nieśmiałe są przekonane o swoim braku kompetencji szczególnie w tych obszarach, które sprawiają im trudność. Ponadto doświadczane trudności wpływają istotnie na ich aspiracje edukacyjne oraz, w dalszym okresie życia, te związane z wyborem zawodu. Ze względu na doświadczane trudności szkolne oraz pewną wrażliwość emocjonalną nieśmiałe dzieci w sytuacjach szkolnych mogą być bardziej ukierunkowane przez motywację zewnętrzną niż wewnętrzną. Pokazuje to, że w sytuacjach szkolnych mogą mieć pewne trudności z odczuwaniem radości i przyjemności podczas podejmowania różnorodnej aktywności. W sytuacjach społecznych dzieci nieśmiałe częściej niż dzieci śmiałe wybierają strategie nieasertywne: unikanie, powściągliwość i wycofanie społeczne.

Jako cecha temperamentalna nieśmiałość jest pewną dyspozycją, która jest względnie stabilna w przeciągu życia i powiązana z innymi dyspozycjami, jak inteligencja, inne cechy temperamentu oraz osobowości. Dzieci nieśmiałe mogą być postrzegane przez otoczenie jako mniej inteligentne, jednak wyniki badań ze standaryzowanych testów mierzących inteligencję tego nie potwierdzają. Nieśmiałość rozumianą jako cechę należy odróżniać od innych podobnych cech, takich jak: towarzyskość, neurotyzm czy ekstrawersja. Mimo to nieśmiałość dziecka może być z nimi istotnie powiązana. Na przykład można wyróżnić nieśmiałość dziecka charakteryzującą się neurotyzmem lub introwersją.

Przedstawiony w tej monografii obraz dziecka nieśmiałego pokazuje jego różne właściwości. Z nieśmiałością dziecka są powiązane zarówno negatywne, jak i pozytywne skutki. Również nie pozostaje bez znaczenia wpływ otoczenia na nieśmiałość dziecka, które zarówno może być wsparciem dla dziecka, jak i przyczyną jego niektórych trudności. Zrozumienie zarówno indywidualnych właściwości dziecka nieśmiałego, jak i wpływu otoczenia na jego funkcjonowanie powinno przyczynić się do budowania odpowiednich postaw społecznych i większej akceptacji oraz świadomości społecznej, czym jest nieśmiałość dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Ahmad Z., Yasien S., Ahmad R. (2014), *Relationship Between Perceived Social Self-Efficacy and Depression in Adolescents*, „Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences”, nr 8(3), s. 65-74.
- Arbeau K., Coplan R., Weeks M. (2010), *Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1*, „International Journal of Behavioral Development”, nr 34(3), s 259-269.
- Asendorpf J. (1994), *The malleability of behavioral inhibition: A study of individual developmental functions*, „Developmental Psychology”, nr 30, s. 912-919.
- Asendorpf J.B. (1990), *Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability and peer avoidance*, „Human Development”, nr 33, s. 250-259.
- Augustynowicz W. (2013), *Wybrane psychospołeczne korelaty wysokich osiągnięć szkolnych. Badania w Polsce i na Ukrainie*, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin.
- Baardstu S., Coplan R.J., Eliassen E., Brandlistuen R.E., Wang M.V. (2022), *Exploring the Role of Teacher–Child Relationships in the Longitudinal Associations Between Childhood Shyness and Social Functioning at School: A Prospective Cohort Study*, „School Mental Health”, nr 14, s. 984-996.
- Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. (1996), *Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning*, „Child Development”, nr 67, s. 1206-1222.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. (2001), *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*, „Child Development”, nr 72, s. 187-206.
- Barker T.V., Buzzell G.A., Fox N.A. (2019), *Approach, avoidance, and the detection of conflict in the development of behavioral inhibition*, „New Ideas in Psychology”, nr 53, s. 2-12.
- Benner A.D., Mistry R.S. (2007), *Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence*, „Journal of Educational Psychology”, nr 1, s. 140-153.
- Bober A., Gajewska E., Czaprowska A., Świątek A.H., Szcześniak M. (2021), *Impact of Shyness on Self-Esteem: The Mediating Effect of Self-Presentation*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, nr 19(1), nr art. 230.
- Bögels S.M., Alden L., Beidel D., Clark L., Pine D., Stein M., Voncken M. (2010), *Social anxiety disorder: Questions and answers for the DSM-V*, „Depression and Anxiety”, nr 27, s. 168-189.
- Bond R., Saunders P. (1999), *Routes of success: influences on the occupational attainment of young British males*, „British Journal of Sociology”, nr 50, s. 217-249.

- Borecka-Biernat D. (2001), *Zachowanie nieśmiałe młodzieży w trudnej sytuacji społecznej*, Impuls, Kraków.
- Bosacki S. (2012), *Socioemotional Competence, Self-Perceptions, and Receptive Vocabulary in Shy Canadian Children*, „International Electronic Journal of Elementary Education”, nr 4(3), s. 573-591.
- Bowker J.C., Raja R. (2011), *Social withdrawal subtypes during early adolescence in India*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 39, s. 201-212.
- Bowlby J. (2022), *Przywiązanie*, PWN, Warszawa.
- Briggs S.R. (1988), *Shyness: Introversion or neuroticism?* „Journal of Research in Personality”, nr 22, s. 290-307.
- Brook C.A., Schmidt L.A. (2019), *Psychometric perspectives on shyness across the lifespan: Measurement invariance and mean-level differences in ages 4-86*, „Applied Developmental Science”, advance online publication.
- Brunet P.M., Heisz J.J., Mondloch C.J., Shore D.I., Schmidt L.A. (2009), *Shyness and face scanning in children*, „Journal of Anxiety Disorders”, nr 23, s. 909-914.
- Brzezińska A.I., Jabłoński S., Ziółkowska B. (2014), *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja”, nr 2, s. 37-52.
- Buhs E., Rudasill K., Kalutskaya I., Griese E. (2015), *Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity*, „Early Childhood Research Quarterly”, nr 30, s. 12-19.
- Bullock A., Xiao B., Liu J., Coplan R., Chen X. (2022), *Shyness, Parent-Child Relationships, and Peer Difficulties During the Middle School Transition*, „Journal of Child and Family Studies”, nr 31(1), s. 86-98.
- Buss A.H. (1985), *Two kinds of shyness*, [w:] *Self-related cognition in anxiety and motivation*, red. R. Schwarzer, Erlbaum, New York, s. 65-75.
- Buss A.H., Plomin R. (1984), *Temperament: Early developing personality traits*, Hillsdale, New York.
- Butcher J., Hooley J., Mineka S. (2020), *Psychologia zaburzeń DSM-5*, GWP, Gdańsk.
- Caprara G., Steca P., Cervone D., Artistico D. (2003), *The Contribution of Self-Efficacy Beliefs to Dispositional Shyness: On Social-Cognitive Systems and the Development of Personality Dispositions*, „Journal of Personality”, nr 71(6), s. 943-970.
- Carroll A., Houghton S., Wood R., Unsworth K., Hattie J., Gordon L., Bower J. (2009), *Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency*, „Journal of Adolescence”, nr 32, s. 797-817.
- Castedo A., Juste M., Alonso J. (2015), *Social competence: evaluation of assertiveness in spanish adolescents*, „Psychological Reports: Relationships & Communications”, nr 116(1), s. 219-229.
- Cattell R.B. (1971), *Abilities: Their Structure, Growth, and Action*, Houghton Mifflin, Boston.
- Chan M., Wong A. (2013), *Shyness in late childhood: relations with attributional styles and self-esteem*, „Child: Care, Health and Development”, nr 39(2), s. 213-219.
- Chavira D.A., Stein M.B., Malcarne V.L. (2002), *Scrutinizing the relationship between shyness and social phobia*, „Anxiety Disorders”, nr 16, s. 585-598.
- Cheek J.M., Buss A.H. (1981), *Shyness and sociability*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 41, s. 330-339.

- Chen X., DeSouza A.T., Chen H., Wang L. (2006), *Reticent behavior and experiences in peer interactions in Chinese and Canadian children*, „Developmental Psychology”, nr 42, s. 656-665.
- Chen X., He Y., De Oliveira A.M., Lo Coco A., Zappulla C., Kaspar V., Schneider B., Valdivia I.A., Tse H.C., Desouza A. (2004), *Loneliness and social adaptation in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: A multi-national comparative study*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 45(8), s. 1373-1384.
- Chen X., Rubin K.H., Li B.S., Li D. (1999), *Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children*, „International Journal of Behavioral Development”, nr 23, s. 199-223.
- Chow C.H., Nejati N., Poole K.L., Van Lieshout R.J., Buckley N., Schmidt L.A. (2017), *Children's shyness in a surgical setting*, „Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, nr 26, s. 190-197.
- Coleman K. (2020), *Comparative perspectives on temperament and personality in human and nonhuman animals*, [w:] *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development*, red. L.A. Schmidt, K.L. Poole, Springer International Publishing, Cham, s. 253-277.
- Colonnesi C., Napoleone E., Bögels S. (2014), *Positive and Negative Expressions of Shyness in Toddlers: Are They Related to Anxiety in the Same Way?* „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 106(4), s. 624-637.
- Coplan R.J., Baldwin D., Wood K.R. (2020), *Shy but getting by: Protective factors in the links between childhood shyness and socio-emotional functioning*, [w:] *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development*, red. L.A. Schmidt, K.L. Poole, Springer International Publishing, Cham, s. 63-87.
- Coplan R.J., Evans M.A. (2009), *At a loss for words? Introduction to the special issue on shyness language in childhood*, „Infant and Child Development”, nr 18, s. 211-215.
- Coplan R.J., Prakash K., O'Neil K., Armer M. (2004), *Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood*, „Developmental Psychology”, nr 40(2), s. 244-258.
- Coplan R.J., Rose-Krasnor L., Weeks M., Kingsbury A., Kingsbury M., Bullock A. (2013), *Alone is a crowd: Social motivations, social withdrawal, and socio-emotional functioning in later childhood*, „Developmental Psychology”, nr 49, s. 861-875.
- Coplan R.J., Weeks M. (2009), *Shy and soft-spoken: Shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood*, „Infant and Child Development”, nr 18, s. 238-254.
- Coplan R., Armer M. (2005), *Talking your self out of being shy: Shyness, expressive vocabulary and socioemotional adjustment in preschool*, „Merrill-Palmer Quarterly”, nr 51, s. 20-41.
- Coplan R., Hughes K., Bosacki S., Rose-Krasnor L. (2011), *Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative*, „Journal of Educational Psychology Children”, nr 103(4), s. 939-951.
- Coplan R., Weeks M., Rose-Krasnor L., Kingsbury A. (2013), *Alone Is a Crowd: Social Motivations, Social Withdrawal, and Socioemotional Functioning in Later Childhood*, „Developmental Psychology”, nr 49(5), s. 861-875.
- Costa P.T., McCrae R.R. (1992), *Four ways five factors are basic*, „Personality and Individual Differences”, nr 6, s. 653-665.

- Costello E., Mustillo S., Erkanli A., Keeler G., Angold A. (2003), *Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence*, „Archives of General Psychiatry”, nr 60, s. 837-844.
- Crozier W.R. (1979), *Shyness as a dimension of personality*, „British Journal of Social and Clinical Psychology”, nr 18, s. 121-128.
- Crozier W.R. (2005), *Measuring shyness: analysis of the Revised Cheek and Buss Shyness scale*, „Personality and Individual Differences”, nr 38, s. 1947-1956.
- Crozier W.R. (2020), *The shy child adapting to the challenges of school*, [w:] *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development*, red. L.A. Schmidt, K.L. Poole, Springer International Publishing, Cham, s. 147-167.
- Crozier W.R., Burnham M. (1990), *Age-related differences in children's understanding of shyness*, „British Journal of Developmental Psychology”, nr 8, s. 179-185.
- Crozier W.R., Hostettler K. (2003), *The influence of shyness on children's test performance*, „British Journal of Educational Psychology”, nr 73, s. 317-328.
- Doey L., Coplan R., Kingsbury M. (2014), *Bashful Boys and Coy Girls: A Review of Gender Differences in Childhood Shyness*, „Sex Roles”, nr 70(7), s. 255-266.
- Dzwonkowska I. (2003), *Nieśmiałość i jej korelaty*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 46(3), s. 307-322.
- Dzwonkowska I. (2009), *Nieśmiałość a wspierające i trudne relacje z ludźmi*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Eggum-Wilkens N., Valiente C., Swanson J., Lemery-Chalfant K. (2014), *Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years*, „Early Childhood Research Quarterly”, nr 29, s. 85-94.
- Eggum N.D., Eisenberg N., Spinrad T.L., Reiser M., Gaertner B.M., Sallquist J., Smith C.L. (2009), *Development of Shyness: Relations With Children's Fearfulness, Sex, and Maternal Behavior*, „Infancy”, nr 14(3), s. 325-345.
- Eggum N., Eisenberg N., Reiser M., Spinrad T., Valiente C., Sallquist S. (2011), *Relations over Time among Children' Shyness, Emotionality, and Internalizing Problems*, „Social Development”, nr 21(1), s. 109-129.
- Evans C.A., Nelson L.J., Porter C.L., Nelson D.A., Hart C.H. (2012), *Understanding Relations Among Children's Shy and Antisocial/Aggressive Behaviors and Mothers' Parenting: The Role of Maternal Beliefs*, „Merrill-Palmer Quarterly”, nr 58(3), s. 341-374.
- Evans M.A., Ennis K.P. (2017), *Child shyness and reading ability in encounters with difficult words during shared book reading*, [w:] *Literacy in the early years – Reflections on international research and practice*, red. C.J. McLachlan, A.W. Arrow, Springer, New York, s. 111-132.
- Eysenck H.J. (1956), *The questionnaire measurement of neuroticism and extraversion*, „Revista Psicologia”, nr 50, s. 113-140.
- Eysenck H.J. (1970), *The structure of human personality*, Methuen.
- Fallah N. (2014), *Willingness to communicate in English, communication self-confidence, motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: A structural equation modeling approach*, „Learning and Individual Differences”, nr 30, s. 140-147.

- Festa C., Ginsburg G. (2011), *Parental and Peer Predictors of Social Anxiety in Youth*, „Child Psychiatry & Human Development”, nr 42(3), s. 291-306.
- Findlay L., Coplan R. (2008), *Come out and Play: Shyness in Childhood and the Benefits of Organized Sports Participation*, „Canadian Journal of Behavioural Science”, nr 40(3), s. 153-161.
- Fiske W. (1949), *Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources*, „Journal of Abnormal and Social Psychology”, nr 44, s. 329-344.
- Gambin M. (2012), *Procesy samokontroli a poczucie własnej skuteczności u dzieci z objawami impulsywności – nadaktywności i nieuwagi*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Gao D., Hart C.H., Cheah C.S., Balkaya M., Vu K.T., Liu J. (2021), *Chinese American children's temperamental shyness and responses to peer victimization as moderated by maternal praise*, „Journal of Family Psychology”, nr 35(5), s. 680-690.
- Garcia-Lopez L., Diaz-Castela M., Muela-Martinez J., Espinosa-Fernandez L. (2014), *Can parent training for parents with high levels of expressed emotion have a positive effect on their child's social anxiety improvement?*, „Journal of Anxiety Disorders”, nr 28, s. 812-822.
- Gazelle H. (2008), *Behavioral profiles of anxious solitary children and heterogeneity in peer relations*, „Developmental Psychology”, nr 44, s. 1604-1624.
- Ghodrati F., Tavakoli P., Heydari N., Akbarzadeh M. (2016), *Investigating the Relationship between Self-Esteem, Assertiveness and Academic Achievement in Female High School Students*, „Health Science Journal”, nr 10(4), s. 1-5.
- Goldberg R. (1981), *Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons*, [w:] *Review of personality and social psychology*, red. W.L. Wheeler, Sage, Beverley Hills, s.141-165.
- Goldenberg C., Gallimore R., Reese L., Garnier H. (2001), *Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance*, „American Educational Research Journal”, nr 38, s. 547-582.
- Gorard S., Huat S., Davies P. (2012), *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*, The Joseph Rowntree Foundation, York.
- Goyette K. (2008), *College for some to college for all: Social background, occupational expectations and Educational Expectations over time*, „Social Science Research”, nr 37, s. 461-484.
- Grady J.S. (2020), *Parents' reactions to toddlers' emotions: Relations with toddler shyness and gender*, „Early Child Development and Care”, nr 190(12), s. 1855-1862.
- Grady J.S., Hastings P.D. (2018), *Becoming prosocial peers: The roles of temperamental shyness and mothers' and fathers' elaborative emotion language*, „Social Development”, nr 27(4), s. 858-875.
- Gray J.A. (1982), *Précis of The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*, „Behavioral and Brain Sciences”, nr 5(3), s. 469-484.
- Gray J.A., McNaughton N. (2000), *The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*, Oxford University Press, Oxford.
- Gudino O.G., Lau A.S. (2010), *Parental cultural orientation, shyness, and anxiety in Hispanic children: An exploratory study*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 31, s. 202-210.
- Guilford J. P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PAN, Warszawa.

- Gunther K., Youatt E., Pérez-Edgar K. (2020), *The biology of shyness and adapting to threat*, [w:] *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development*, red. L.A. Schmidt, K.L. Poole, Springer International Publishing, Cham, s. 111-127.
- Gurr E., Namdari R.R., Lai J., Parker D., Wendt D.C., Burack J.A. (2020), *Perspective on shyness as adaptive from Indigenous peoples of North America*, [w:] *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development*, red. L.A. Schmidt, K.L. Poole, Springer International Publishing, Cham, s. 239-249.
- Gutman L., Akerman R. (2008), *Determinants of Aspirations*, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Research Project, Institute of Education, London.
- Halverson F., Kohnstamm A., Martin P. (1994), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Hane A., Cheah C., Rubin K., Fox N. (2008), *The Role of Maternal Behavior in the Relation between Shyness and Social Reticence in Early Childhood and Social Withdrawal in Middle Childhood*, „Social Development”, nr 17(4), s. 795-811.
- Harwas-Napierała B. (1979), *Nieśmiałość dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Hassan R., Willoughby T., Schmidt L.A. (2021), *Shyness and prosocial tendencies during adolescence: Prospective influence of two types of self-regulation*, „Emotion”, nr 21(8), s. 1721-1730.
- Heinrich N., Rapee R.M., Alden L.A., Bögels S., Hofmann S.G., Oh K.J., Sakano Y. (2006), *Cultural differences in perceived social norms and social anxiety*, „Behaviour Research and Therapy”, nr 44, s. 1187-1197.
- Heiser N.A., Turner S.M., Beidel D.C. (2003), *Shyness: Relationship to social phobia and other psychiatric disorders*, „Behaviour Research and Therapy”, nr 41, s. 209-221.
- Heiser N.A., Turner S.M., Beidel D.C., Roberson-Nay R. (2009), *Differentiating social phobia from shyness*, „Journal of Anxiety Disorders”, nr 23, s. 469-476.
- Henderson H. (2010), *Electrophysiological Correlates of Cognitive Control and the Regulation of Shyness in Children*, „Developmental Neuropsychology”, nr 35(2), s. 177-193.
- Henderson H.A., Marshall P.J., Fox N.A., Rubin K.H. (2004), *Psychophysiological and behavioral evidence for varying forms and functions of non-social behavior in preschoolers*, „Child Development”, nr 75(1), s. 236-250.
- Henderson L., Gilber P., Zimbardo P. (2014), *Shyness, Social Anxiety, and Social Phobia*, „Social Anxiety”, nr 4, s. 95-115.
- Heymans G. (1908), *Ueber einige psychische Korrelationen*, „Zeitschrift für angewandte Psychologie”, nr 1, s. 313-381.
- Horback K.M., Miller L.J., Kuczaj S.A. (2013), *Personality assessment in African elephants (*Loxodonta africana*): Comparing the temporal stability of ethological coding versus trait rating*, „Applied Animal Behaviour Science”, nr 149(14), s. 55-62.
- Howarth G., Guyer A., Perez-Edgar K. (2013), *Young Children's Affective Responses to Acceptance and Rejection From Peers: A Computer-based Task Sensitive to Variation in Temperamental Shyness and Gender*, „Social Development”, nr 22(1), s. 146-162.
- Hughes K., Coplan R. (2010), *Exploring Processes Linking Shyness and Academic Achievement in Childhood*, „School Psychology Quarterly”, nr 25(4), s. 213-222.

- Huntsinger C.S., Jose P.E. (2006), *A longitudinal investigation of personality and social adjustment among Chinese American and European American adolescents*, „Child Development”, nr 77, s. 1309-1324.
- Jacob M. (2010), *Parental Expectations and Aspirations for their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset among Parents*, A dissertation submitted to the faculty of the graduate school of the University of Minnesota, Minnesota.
- Jahng K.E., Kim Y. (2021), *Relationships between children's shyness, play disconnection, and loneliness: Moderating effect of children's perceived child-teacher intimate relationship*, „Child Psychiatry & Human Development”, nr 52(5), s. 829-840.
- Jaworowska A., Szustrowa T. (2000), *Test Matrycy Ravena w wersji Standard TMS. Formy: Klasyczna, Równoległa, Plus. Polskie standaryzacje*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Jodl K.M., Michael A., Malanchuk O., Eccles J.S., Sameroff A. (2001), *Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations*, „Child Development”, nr 72, s. 1247-1265.
- Kagan J. (2012), *The biography of behavioral inhibition*, [w:] *Handbook of temperament*, red. M. Zentner, R.L. Shiner, Guilford Press, New York, s. 69-82.
- Keller K., Troesch L., Grob A. (2013), *Shyness as a risk factor for second language acquisition of immigrant preschoolers*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 34, s. 328-335.
- Kendall P.C. (2012), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji: techniki terapeutyczne dla profesjonalistów i rodziców*, GWP, Gdańsk.
- Khorambin S., Barjasteh H., Shirzad S. (2021), *The Relationship between Shyness and Young Language Learners' Language Achievement*, „Sociological Studies of Youth”, nr 12(41), s. 23-40.
- Kingsbury M., Coplan R.J., Rose-Krasnor L. (2013), *Shy but getting by? An examination of the complex links between shyness, coping, and socio-emotional functioning in childhood*, „Social Development”, nr 22(1), s. 126-145.
- Kołodziej S. (2010), *The role of achievement motivation in educational aspirations and performance*, „General and Professional Education”, nr 1, s. 42-48.
- Lee H. (2014), *Relations of children's proactive and reactive assertiveness to peer acceptance: moderating effects of social interest*, „Psychological Reports: Relationships & Communications”, nr 114(3), s. 913-926.
- Lewis M. (2001), *The origins of the self-conscious child*, [w:] *International handbook of social anxiety*, red. W.R. Crozier, L.E. Alden, Wiley, Chichester, s. 101-118.
- Li C., Wang Y., Liu M., Sun C., Yang Y. (2020), *Shyness and subjective well-being in Chinese adolescents: Self-efficacy beliefs as mediators*, „Journal of Child and Family Studies”, nr 29(12), s. 3470-3480.
- Liu J.L., Harkness S., Super C.M. (2020), *Chinese mothers' cultural models of children's shyness: Ethnotheories and socialization strategies in the context of social change*, „New Directions for Child and Adolescent Development”, nr 2020(170), s. 69-92.
- Liu J., Chen X., Coplan R., Ding X., Zarbatany L., Ellis W. (2015), *Shyness and Unsociability and Their Relations With Adjustment in Chinese and Canadian Children*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, nr 46(3), s. 371-386.

- Lukaszewski W., Doliński D. (2004), *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk, s. 441-461.
- Magelinskaitė-Legkauskienė S., Kepalaitė A., Legkauskas V. (2014), *Importance of Learning Motivation, School Anxiety, and Social Competence, for Academic Achievement of The First Grade Pupils*, „Education in a Changing Society”, nr 5(1), s. 174-182.
- Magelinskaitė S., Kepalaitė A., Legkauskas V. (2014), *Relationship between social competence, learning motivation, and school anxiety in primary school*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 116, s. 2936-2940.
- Marjoribanks K. (1995), *Parents' involvement in learning as an opportunity structure: A model for evaluation*, „Studies in Educational Evaluation”, nr 21, s. 73-83.
- Markovic A., Rose-Krasnor L., Coplan R. (2013), *Shy children's coping with a social conflict: The role of personality self-theories*, „Personality and Individual Differences”, nr 54, s. 64-69.
- Marquez P., Martin R., Brackett A. (2006), *Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students*, „Psicothema”, nr 18, s. 118-123.
- Mathiesen K., Tambs K. (1999), *The EAS Temperament Questionnaire – Factor Structure, Age Trends, Reliability, and Stability in a Norwegian Sample*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 40(3), s. 431-439.
- Matsuda Y., Okanoya K., Myowa-Yamakoshi M. (2013), *Shyness in Early Infancy: Approach-Avoidance Conflicts in Temperament and Hypersensitivity to Eyes during Initial Gazes to Faces*, „PLoS ONE”, nr 8(6).
- McGeown S., Putwain D., Simpson E., Boffey E., Markham J., Vince A. (2014), *Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics*, „Learning and Individual Differences”, nr 32, s. 278-286.
- Measelle J., John O., Ablow J., Cowan P., Cowan C. (2005), *Can Children Provide Coherent, Stable, and Valid Self-Reports on the Big Five Dimensions? A Longitudinal Study From Ages 5 to 7*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 89(1), s. 90-106.
- Miller D.T., Ross M. (1975), *Self-serving biases in the attribution of causality: fact or fiction?* „Psychological Bulletin”, nr 82, s. 213-225.
- Miller S., Tserakhava V., Miller C. (2011), *My Child is Shy and Has No Friends: What Does Parenting Have to Do with It?* „Journal of Youth and Adolescence”, nr 40, s. 442-452.
- Mjelve L.H., Nyborg G., Edwards A., Crozier W.R. (2019), *Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion*, „British Educational Research Journal”, nr 45(6), s. 1295-1311.
- Morales S., Pérez-Edgar K.E., Buss K.A. (2015), *Attention biases toward and away from threat mark the relation between early dysregulated fear and the later emergence of social withdrawal*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 43(6), s. 1067-1078.
- Namaghi S., Sobhanifar A. (2015), *The Effect of Shyness on English Speaking Scores of Iranian EFL learners*, „Journal of Literature, Languages and Linguistics”, nr 12, s. 22-27.
- Nęcka E. (2004), *Inteligencja*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk, s. 721-758.

- Nikel Ł., Oleś M., Oleś P. (2022), *Mediators of the relationships between shyness and school achievement and fluid intelligence in school-age children*, „Educational Studies”, nr 48(5), s. 708-718.
- Norman T. (1963), *Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality rating*, „Journal of Abnormal and Social Psychology”, nr 66, s. 574-583.
- O'Connor E., Cappella E., McCormick M., McClowry S. (2014), *Enhancing the Academic Development of Shy Children: A Test of the Efficacy of INSIGHTS*, „School Psychology Review”, nr 43(3), s. 239-259.
- Obiageli J. (2015), *Management Of Negative Self-Image Using Rational Emotive And Behavioural Therapy And Assertiveness Training ASEAN*, „Journal of Psychiatry”, nr 16(1), s. 57-68.
- Odaci H., Celik C. (2013), *Who are problematic internet users? An investigation of the correlations between problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self-perception*, „Computers in Human Behavior”, nr 29, s. 2382-2387.
- Oh W., Rubin K., Bowker J., Boorh-LaForce C., Rose-Krasnor L., Laursen B. (2008), *Trajectories of social withdrawal middle childhood to early adolescence*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 36(4), s. 553-566.
- Oleś M. (1998), *Asertywność u dzieci i młodzieży. Problemy teoretyczne i metody pomiaru*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 1, s. 73-95.
- Oleś P.K. (2009), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Özdemir S., Cheah C.S., Coplan R.J. (2017), *Processes and conditions underlying the link between shyness and school adjustment among Turkish children*, „British Journal of Developmental Psychology”, nr 35(2), s. 218-236.
- Parto M. (2011), *Problem solving, self-efficacy, and mental health in adolescents: Assessing the mediating role of assertiveness*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 30, s. 644-648.
- Pastorelli C., Caprara G., Barbaranelli C., Rola J., Rozsa S., Bandura A. (2001), *The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study*, „European Journal of Psychological Assessment”, nr 17(2), s. 87-97.
- Paterson M., Green J.M., Ross F. (2002), *Probability of assertive behavior, interpersonal anxiety and self-efficacy of South African registered dietitians*, „Journal of Human Nutrition and Dietetics”, nr 15, s. 9-17.
- Paul J. (2013), *A closer examination of the relation between child shyness and academic performance in China*, A thesis submitted to the Faculty of Graduate and Postdoctoral Affairs in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Psychology, Carleton.
- Paulhus D.L., Trapnell P.D. (1998), *Typological measures of shyness: Additive, interactive, and categorical*, „Journal of Research in Personality”, nr 32, s. 183-201.
- Pawłowski I.P. (1952), *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt*, PZWL, Warszawa.
- Peter D., Gazelle H. (2017), *Anxious solitude and self-compassion and self-criticism trajectories in early adolescence: Attachment security as a moderator*, „Child Development”, nr 88(6), s. 1834-1848.

- Pilkonis P.A. (1977), *Shyness, public and private, and its relationship to other measures of social behavior*, „Journal of Personality”, nr 45, s. 585-595.
- Podgórska-Jachnik D. (2020), *Selective mutism and shyness. Differential diagnosis and strategies supporting child development*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 30, s. 125-149.
- Poole K.L., Schmidt L.A. (2020a), *Adaptive shyness: A developmental perspective*, [w:] *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development*, red. L.A. Schmidt, K.L. Poole, Springer International Publishing, Cham, s. 25-40.
- Poole K.L., Schmidt L.A. (2020b), *Shyness and sociability revisited*, [w:] *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development*, red. L.A. Schmidt, K.L. Poole, Springer International Publishing, Cham, s. 169-180.
- Poole K.L., Cunningham C.E., Schmidt L.A. (2020), *Trajectories of observed shyness and psychosocial adjustment in children*, „Child Psychiatry & Human Development”, nr 51(4), s. 636-647.
- Prior M., Smart D., Sanson A., Oberklaid F. (2000), *Does shy-inhibited temperament in childhood lead to anxiety problems in adolescence?* „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, nr 39, s. 461-468.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (2014), *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rapee R.M., Kim J., Wang J., Liu X., Hofmann S.G., Chen J., Alden L.E. (2011), *Perceived impact of socially anxious behaviors on individuals' lives in Western and East Asian countries*, „Behavior Therapy”, nr 42, s. 485-492.
- Reddy V. (2000), *Coyness in early infancy*, „Developmental Science”, nr 3, s. 186-192.
- Rubin K.H., Burgess K.B., Hastings P.D. (2002), *Stability and social-behavioral consequence of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors*, „Child Development”, nr 73(2), s. 483-495.
- Rubin K.H., Cheah L., Fox N.A. (2001), *Emotion regulation, parenting and display of social reticence in preschoolers*, „Early Education and Development”, nr 121, s. 97-115.
- Rubin K.H., Coplan R.J., Bowker J.C. (2009), *Social withdrawal in childhood*, „Annual Review of Psychology”, nr 60, s. 141-171.
- Rubin K.H., Daniels-Beirness T., Bream L. (1984), *Social isolation and social problem solving: A longitudinal study*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, nr 52, s. 17-25.
- Rubin K.H., Hemphill S.A., Chen X., Hastings P., Sanson A., Coco A.L., Zapalla C., Chung O.-B., Park S.-Y., Doh H.S., Chen H., Sun L., Yoon Ch.-H., Cui L. (2006), *A cross-cultural study of behavioral inhibition in toddlers: East-West-North-South*, „International Journal of Behavioral Development”, nr 30, s. 219-226.
- Rubin K.H., Hymel S., Mills R.S.L., Rose-Krasnor L. (1991), *Conceptualizing different pathways to and from social isolation in childhood*, [w:] *The Rochester symposium on developmental psychopathology*, vol. 2, *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction*, red. D. Cicchetti, S. Toth, New York: Cambridge University Press, s. 91-122.
- Rubin K.H., Wojslawowicz-Bowker J.C., Gazelle H. (2010), *Social withdrawal in childhood and adolescence: Peer relationships and social competence*, [w:] *The Development of Shyness and Social Withdrawal*, red. K.H. Rubin, R. Coplan, Guilford, New York, s. 131-156.

- Rubin K., Barstead M. (2014), *Gender Differences in Child and Adolescent Social Withdrawal: A Commentary*, „Sex Roles”, nr 70, s. 274-284.
- Rubin K., Burgess K. (2002), *Social withdrawal and shyness*, [w:] *Blackwell handbook of childhood social development*, red. P. Smith, C. Hart, Blackwell Publishing, Malden, s. 330-352.
- Rubin K., Coplan R., Bowker J. (2009), *Social Withdrawal in Childhood*, „Annual Review of Psychology”, nr 60, s. 141-171.
- Rudasill K., Konold T. (2008), *Contributions of Children's Temperament to Teachers' Judgments of Social Competence from Kindergarten through Second Grade*, „Early Education and Development”, nr 19(4), s. 643-666.
- Rudasill K., Prokasky A., Tu X., Frohn S., Sirota K., Molfese V. (2014), *Parent vs. teacher ratings of children's shyness as predictors of language and attention skills*, „Learning and Individual Differences”, nr 34, s. 57-62.
- Rudasill K., Rimm-Kaufman S. (2009), *Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions*, „Early Childhood Research Quarterly”, nr 24(2), s. 107-120.
- Ryan R.M., Deci, E.L. (2020), *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*, „Contemporary Educational Psychology”, nr 61, nr art. 101860.
- Ryan T., Xenos S. (2011), *Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage*, „Computers in Human Behavior”, nr 27, s. 1658-1664.
- Rydell A-M., Bohlin G., Thorell L. (2005), *Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool*, „Attachment & Human Development”, nr 7(2), s. 187-204.
- Saeed S., Zyngier D. (2012), *How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study*, „Journal of Education and Learning”, nr 1(2), s. 252-267.
- Sarkova M., Bacikova-Sleskova M., Orosova O., Geckovam A., Katreniakova Z., Klein D., Heuvel V., Dijk J. (2013), *Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents*, „Journal of Applied Social Psychology”, nr 43, s. 147-154.
- Schmidt L., Fox N. (1999), *Individual differences in young adults' shyness and sociability: personality and health correlates*, „Personality and Individual Differences”, nr 19(4), s. 455-462.
- Schmitt M., Blum G.S. (2020), *State/Trait Interactions*, „Encyclopedia of Personality and Individual Differences”, s. 5206-5209.
- Schneier F., Blanco C., Anita S., Liebowitz M. (2002), *The social anxiety spectrum*, „Psychiatric Clinics of North America”, nr 25(4), s. 757-774.
- Schunk D.H. (1989), *Social cognitive theory and self-regulated learning*, [w:] *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, red. B.J. Zimmerman, D.H. Schunk, Springer Verlag, New York, s. 83-110.
- Sette S., Baumgartner E., Laghi F., Coplan R.J. (2016), *The role of emotion knowledge in the links between shyness and children's socio-emotional functioning at preschool*, „British Journal of Developmental Psychology”, nr 34(4), s. 471-488.

- Sette S., Baumgartner E., Schneider B. (2014), *Shyness, Child-Teacher Relationships, and Socio-Emotional Adjustment in a Sample of Italian Preschool-Aged Children*, „Infant and Child Development”, nr 23, s. 323-332.
- Sette S., Hipson W.E., Zava F., Baumgartner E., Baiocco R., Coplan R.J. (2018), *Linking shyness with social and school adjustment in early childhood: The moderating role of inhibitory control*, „Early Education & Development”, nr 29(5), s. 675-690.
- Sette S., Zava F., Baumgartner E., Laghi F., Coplan R.J. (2022), *Exploring the role of play behaviors in the links between preschoolers' shyness and teacher-child relationships*, „Early Education and Development”, nr 33(2), s. 187-203.
- Słownik języka polskiego (2023), Wydawnictwo Naukowe PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/nieśmiałość.html> (dostęp: 6.02.2023).
- Spearman C. (1925), *Some Issues in the Theory of „g” (including the Law of Diminishing Returns)*, „Nature”, nr 116, s. 436-439.
- Stańczak J. (2013), *CFT 20-R Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – wersja 2 zrewidowana przez R.H. Weißa we współpracy z B. Weißem*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Stewart S., Rubin K. (1995), *The Social Problem-Solving Skills of Anxious-Withdrawn Children*, „Development and Psychopathology”, nr 7, s. 323-336.
- Strand P., Paula K., Parks C., Cerna S. (2011), *Shyness-anxiousness and receptive language skills development in Spanish and English-speaking preschoolers*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 32, s. 363-368.
- Strand S., Winston J. (2008), *Educational aspirations in inner city schools*, „Educational Studies”, nr 34(4), s. 249-267.
- Strelau J. (2004), *Osobowość jako zespół cech*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk, s. 524-559.
- Strelau J., Zawadzki B. (2020), *Psychologia różnic indywidualnych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, GWP, Gdańsk, s. 765-846.
- Tang A., Van Lieshout R.J., Lahat A., Duku E., Boyle M.H., Saigal S., Schmidt L.A. (2017), *Shyness trajectories across the first four decades predict mental health outcomes*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 45(8), s. 1621-1633.
- Tatham E., Schmidt L.A., Beaton E.A., Schulkin J., Hall G.B. (2013), *Processing of affective faces varying in valence and intensity in shy adults: An event-related fMRI study*, „Psychology & Neuroscience”, nr 6(1), s. 57-65.
- Thurstone L.L. (1938), *The perceptual factor*, „Psychometrika”, nr 3(1), s. 1-17.
- Tupes C., Christal E. (1992), *Recurrent personality factors based on trait ratings*, „Journal of Personality”, nr 60, s. 225-251.
- Tyszkowa M. (1978), *Osobowościowe podstawy syndromu nieśmiałości*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 230-242.
- Umecka M., Tucholska S. (2009), *Zachowania zaradcze młodzieży nieśmiałej*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 52(3), s. 263-276.
- Valiente C., Lemery-Chalfant K., Swanson J. (2010), *Prediction of Kindergartners' Academic Achievement From Their Effortful Control and Emotionality: Evidence for Direct and Moderated Relations*, „Journal of Educational Psychology”, nr 102(3), s. 550-560.

- Valiente C., Swanson J., Eisenberg N. (2012), *Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter*, „Child Development Perspectives”, nr 6(2), s. 129-135.
- Vallerand R., Blasi M., Briere N., Pelletier L. (1989), *Construction and validation of the Echelle de Motivation en Education*, „Canadian Journal of Behavioral Sciences”, nr 21, s. 323-349.
- Vallerand R., Pelletier L., Blasi M., Briere N., Senecal C., Vallieres E. (1992), *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*, „Educational and Psychological Measurement”, nr 52, s. 1003-1017.
- Volbrecht M.M., Goldsmith H.H. (2010), *Early temperamental and family predictors of shyness and anxiety*, „Developmental Psychology”, nr 46, s. 1192-1205.
- Walker O., Degnan K., Fox N., Henderson H. (2013), *Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 34, s. 185-193.
- Wang J., Zhao J., Wang Y. (2014), *Self-efficacy Mediates the Association Between Shyness and Subjective Well-Being: The Case of Chinese College Students*, „Social Indicators Research”, nr 119, s. 341-351.
- Wang M., Eccles J. (2013), *School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective*, „Learning and Instruction”, nr 28, s. 12-23.
- Weisz J.R., Suwanlert S., Chaiyasit W., Weiss B., Walter B.R., Anderson W.W. (1988), *Thai and American perspectives on over- and undercontrolled child behavior problems: Exploring the threshold model among parents, teachers, and psychologists*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, nr 56(4), s. 601-609.
- Wu Y., Fang M., Wu J., Chen Y., Li H. (2022), *Shyness and School Engagement in Chinese Suburban Preschoolers: A Moderated Mediation Model of Teacher – Child Closeness and Child Gender*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, nr 19(7), nr art. 4270.
- Xu Y., Farver J.A.M., Yang Y., Zeng Q. (2008), *Chinese children's conceptions of shyness: A prototype approach*, „Merrill-Palmer Quarterly”, nr 54, s. 515-544.
- Xu Y., Krieg A. (2014), *Shyness in Asian American Children and the Relation to Temperament, Parents' Acculturation, and Psychosocial Functioning*, „Infant and Child Development”, nr 23, s. 333-342.
- Xu Y., Stacy T., Krieg A. (2020), *The many faces of shyness in childhood across cultural contexts*, [w:] *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development*, red. L.A. Schmidt, K.L. Poole, Springer International Publishing, Cham, s. 219-237.
- Yazici H., Seyis S., Altun F. (2011), *Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students*, „Procedia Social and Behavioral Sciences”, nr 15, s. 2319-2323.
- Yiu W.Y.V., Choi J.H., Chen X. (2020), *Shyness and Adaptation Across Cultures*, [w:] *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development*, red. L.A. Schmidt, K.L. Poole, Springer International Publishing, Cham, s. 201-218.
- Younger A., Schneider B., Guirguis-Younger M. (2008), *How Children Describe their Shy/ Withdrawn Peers*, „Infant and Child Development”, nr 17, s. 447-456.

- Zabłocka M. (2008), *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Zabłocka M. (2012), *Zrozumieć nieśmiałość. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Zava F., Sette S., Baumgartner E., Coplan R.J. (2021), *Shyness and empathy in early childhood: Examining links between feelings of empathy and empathetic behaviours*, „British Journal of Developmental Psychology”, nr 39(1), s. 54-77.
- Zimbardo P. (2000), *Nieśmiałość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zimbardo P. (1977), *Shyness: what it is, what to do about it*, Addison-Wesley, Reading.
- Zuckerman M., Kuhlman M., Thornquist M., Kiers H. (1991), *Five (or three) robust questionnaire scale factors of personality without culture*, „Personality and Individual Differences”, nr 12, s. 929-941.
- Zupancic M. (2008), *The Big Five: Recent developments in Slovene child personality research*, „Horizons of Psychology”, nr 17(4), s. 7-32.

Łukasz Nickel – psycholog, psychoterapeuta, doktor, pracownik Zakładu Psychologii Edukacyjnej i Wychowawczej w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Członek Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (Dywizja 7: Psychologia Rozwojowa). Zajmuje się psychologią edukacyjną, psychologią wieku szkolnego oraz rozwojem inteligencji i osobowości człowieka. Autor i współautor artykułów publikowanych w czasopismach krajowych i zagranicznych dotyczących zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży.

Daje rzetelny przegląd literatury przedmiotu i uzupełnia istotną lukę w psychologii klinicznej oraz psychologii wychowawczej odnośnie do zjawiska nieśmiałości u dzieci i młodzieży. Trafnie wskazuje na rolę rodziców i nauczycieli jako osób, które poprzez odpowiednie oddziaływania mogą zapobiegać rozwojowi nieśmiałości oraz niwelować jej niekorzystne skutki dla funkcjonowania dziecka.

Z recenzji prof. Andrzeja Twardowskiego

ISBN 978-83-7842-513-7

