

Maria Groenwald

O wstydzie w sytuacjach oceniania szkolnego i konsekwencjach doświadczania go przez uczniów

Colloquium nr 1, 63-82

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Maria Groenwald
Uniwersytet Gdański

O WSTYDZIE W SYTUACJACH OCENIANIA SZKOLNEGO I KONSEKWENCJACH DOŚWIADCZANIA GO PRZEZ UCZNIÓW

STRESZCZENIE

W szkolnej codzienności doświadczanie przez uczniów wstydu w sytuacji oceniania jest zjawiskiem częstym, lecz nie podejmowanym badawczo. Dlatego w niniejszym opracowaniu pokazano, jak ocenianie (zewnętrzne i nauczycielskie) oraz samoocena ucznia, zawierając informacje o niesprostaniu normom i wymaganiom obowiązującym w szkolnej codzienności, implikują doświadczanie przez uczniów wstydu wobec siebie i wobec drugih. Zastosowanie klasyfikacji wstydu Jacka M. Barbaleta umożliwiło nie tylko wyodrębnienie kilku typów wstydu doznawanego podczas oceniania: narcystycznego, sytuacyjnego, agresywnego i „uległości”, ale także pokazanie konsekwencji doznawania go przez ocenianych.

Słowa kluczowe:

wstyd i jego rodzaje (narcystyczny, sytuacyjny, agresywny i „uległości”), samoocena, ocena nauczycielska, ocena egzaminacyjna.

Choć współcześnie powszechna jest opinia o wstydzie jako zjawisku zanikającym w międzyludzkich relacjach, a Barbara Skarga mówi wręcz o bezwstydzie¹, z procesu edukacji nie został on wyeliminowany, zaś ocenianie jest jedną z okoliczności częstego doświadczania go przez uczniów. W związku z tym w niniejszym opracowaniu zamierzam pokazać, jak ocenianie (zewnętrzne i nauczycielskie) oraz samoocena ucznia, zawierając informacje o niesprostaniu normom i wymaganiom obowiązującym w szkolnej codzienności, implikują doświadczanie przez uczniów wstydu wobec siebie i wobec drugih.

¹ B. Skarga, *O bezwstydzie w naszych czasach*, „Tygodnik Powszechny” 1998, nr 46, <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/44/skarga.html>, (data dostępu: 26.06.2014).

Ocenianie obieram jako przypadek doświadczania wstydu dlatego, że uczniowie (na równi z nauczycielami i rodzicami) właśnie ocenom oraz stopniom szkolnym niezmiennie od lat nadają szczególnie doniosłe znaczenie² i już dzieci w najmłodszych klasach pytane o to, po co chodzą do szkoły, odpowiadają: „Żeby dostawać stopnie”³. Oceny są dla nich ważne z wielu powodów, chociażby dlatego, że – po pierwsze, dostarczają komunikatów o posiadanych umiejętnościach i wiedzy; po drugie, są traktowane jako wymierny wskaźnik odzwierciedlający status ucznia w klasowej i pozaszkolnej społeczności (zwłaszcza w grupie rówieśniczej); po trzecie, są znaczącą przesłanką kształtującą relacje z rodzicami; po zwarte, bywają traktowane jako najważniejszy argument w nagradzaniu i karaniu stosowanym przez wychowawców (nauczycieli i rodziców). Społeczny wydźwięk oceniania jest więc oczywisty, zwłaszcza znaczące są jego krótko i długofalowe konsekwencje, do których zaliczyć można także wstyd.

1. UGRUNTOWANIE TEORETYCZNE

Ocena szkolna w percepcji uczniów jest nie tylko komunikatem o ich osiągnięciach czy postępie w uczeniu się, lecz także informacją o nich samych, czym znacząco przyczynia się do kształtowania relacji społecznych w klasie i poza nią⁴. W związku z tym, że dzieciom i młodzieży w wieku szkolnym bardzo zależy na nawiązywaniu kontaktów koleżeńskich oraz na akceptacji przez rówieśników⁵, ocena – stosownie do jej zawartości treściowej – może stać się źródłem sukcesu i zadowolenia ocenianego, bądź przyczyną jego porażki i wstydu. Podjęty w tym opracowaniu zamiar rozpatrzenia wstydu jako jednego z aspektów społecznych konsekwencji oceniania, skłania do posłużenia się w dalszych analizach teoretycznym konstruktem Jacka

² I. Altszuler, *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1960, s. 51–52. Autorka zwraca uwagę na istotną różnicę między stopniem a oceną – stopień jest formą oceny szkolnej. Celem przywołania tego powstałego przed laty opracowania jest pokazanie, że rola oceniania w szkole zawsze była o tyleż ważna co problematyczna.

³ Tamże, s. 173–186. B. Stajnke, *Ocena opisowa w teorii i w praktyce*. Niepublikowana praca magisterska. Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2009. Przywołana praca magisterska jest jedną z wielu opracowanych przez studentów Instytutu Pedagogiki UG, w których opisują znaczenie nadawane ocenom przez uczniów.

⁴ Z. Lisiecka, K. Stróżyński, *Szkolne przygotowanie uczniów do egzaminu*, [w:] *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, (red.) B. Niemierko, K. Szmigiel, Wyd. Pandit, Kraków 2001.

⁵ A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 233.

M. Barbaleta, gdyż zastosowana w tym modelu typologia wstydu uwzględnia różnorodność źródeł uchybień lub nadmiernego prestiżu, pozostających ze sobą we wzajemnych relacjach⁶. Nie bez znaczenia jest także i to, że ów model umożliwi interdyscyplinarne ujęcie rozpatrywanego zagadnienia, czyli podjęcie go jako problemu pedagogicznego analizowanego z perspektywy socjologii⁷, aplikowanego na grunt oceniania (wpisanego w kontekst dydaktyki i pedagogiki) oraz wstydu ujmowanego przez pryzmat socjologicznie osadzonego modelu J. M. Barbaleta.

1.1. RODZAJE OCENIANIA

Bolesław Niemierko oceną szkolną nazywa informację o wyniku uczenia się wraz z komentarzem⁸. Natomiast Grażyna Szyling, dokonując przeglądu publikacji poświęconych ocenianiu zauważa, że często jest ono rozumiane jako proces prowadzący do ustalenia oceny osiągnięć ucznia, traktowanej jako rezultat tego procesu⁹. Przywołany już B. Niemierko zwraca ponadto uwagę na jakże istotną w formułowaniu oceny świadomość tego:

- (a) co jest jej przedmiotem i w odniesieniu do jakich kryteriów jest ona ustalana;
- (b) jaką rolę w ocenianiu spełniają uczniowie i nauczyciel, co wiąże się z kwestią zakresu autonomii, sprawczości oraz łączących ich relacji;
- (c) na którym etapie kształcenia ocena jest ustalana, a więc czy ma to miejsce w trakcie procesu nauczania-uczenia się co może prowadzić do oceniania kształtującego, czy – jako ocena sumująca – zamykać dany etap kształcenia¹⁰.

Jeśli jako kryterium klasyfikacji przyjąć usytuowanie ocenających względem ucznia, wówczas można wyróżnić: samoocenę, ocenianie nauczycielskie i ocenianie zewnętrzne.

⁶ J. M. Barbalet, *Konformizm i wstyd* (przekład M. Korzewski), [w:] *Socjologia codzienności*, (red.) P. Sztompka, M. Boguni-Borowska, Wyd. Znak, Kraków 2008, s. 851.

⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *O osobliwościach badań interdyscyplinarnych*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, (red.) A. Chmielewski i in., OW Impuls, Kraków 2012, s. 89 i 92.

⁸ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, 2002, s. 184.

⁹ G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, OW „Impuls”, Kraków 2011, s. 17.

¹⁰ B. Niemierko, dz. cyt., s. 202.

Samooceana. W formułowaniu samooceny uwzględniane są dynamicznie zmieniające się opinie ucznia na temat własnej osoby, obejmujące m.in. jego warunki fizyczne (np. urodę), psychiczne (sprawności intelektualne, zdolności i umiejętności) i społeczne (status rodziny, prestiż w grupie). W jej ustalaniu podmiot m.in. odwołuje się do moralnych osądów, w których stosowanym kryterium jest wizja „ja idealnego”¹¹; ona jednak ulega zmianom w miarę zdobywanych doświadczeń, zwłaszcza odnoszonych sukcesów lub niepowodzeń¹². Nie bez znaczenia dla kształtowania samooceny mają opinie i osądy formułowane przez członków rodziny, kolegów ze szkoły i spoza niej, czy nawet przez osoby z lokalnych społeczności. Niezwykle ważne okazują się uzyskiwane przez uczniów rezultaty w uczeniu się, które między sobą porównują¹³. Ostatecznie samoocena pozwala na:

- określenie miejsca zajmowanego w grupie;
- filtrowanie napływających informacji poprzez dopuszczanie tylko tych, które są zbieżne z sądem o sobie;
- kształtowanie postawy wobec trudności i podejmowanych zadań, zwłaszcza na ustalanie poziomu aspiracji i motywacji.

Warto podkreślić, że między samoocena a oceną szkolną istnieje potwierdzony statystycznie związek przyczynowy, z którego wynika, że wyniki w nauce wpływają na samoocenę i odwrotnie, samoocena ma wpływ na osiągnięcia szkolne¹⁴.

Ocenianie nauczycielskie. W ocenę wpisane są indywidualne nauczycielskie strategie oceniania, obejmujące nie tylko przyjęte *a priori* założenia dotyczące jego przedmiotu i kryteriów, lecz również odzwierciedlające jego osobisty stosunek do poszczególnych wychowanków, indywidualne teorie kształcenia, emocje i wiedzę potoczną. Takie podejście naznacza ocenianie subiektywizmem oceniającego, który z właściwymi mu usytuowaniem w rolach sędziego i adwokata równocześnie¹⁵. Nauczycielskie oceny najczęściej dotyczą uczniowskich osiągnięć w zakresie wiedzy i umiejętności, rza-

¹¹ L. Niebrzydowski, *Psychologia wychowawcza, samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, PWN, Warszawa 1989, s. 25.

¹² T. Czub, *Znaczenie wstydu w procesie wychowania*, „Edukacja” nr 1, 2014, s. 31–32.

¹³ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia* (przekład A. Ubertowska), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 201.

¹⁴ H. Kulas, *Samooceana młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986, s. 76–80.

¹⁵ G. Szyling, dz. cyt., s. 356–357.

dziej postępu dokonanego przez nich w określonym przedziale czasowym. Jedynie sporadycznie przedmiotem poznawania pedagogów staje się sfera emocjonalno-motywacyjna, relacje między uczniami, struktura grupy czy klimat klasy. Jeśli osądy wartościujące osiągnięcia lub dokonane przez wychowanków postępy są formułowane w oparciu o dane pozyskane w toku niepoprawnego diagnozowania bądź odniesione do płynnych i nie zawsze jawnych kryteriów osądu, wówczas nie sposób uniknąć błędów oceniania¹⁶. Dopuszczenie się ich przez oceniających powoduje, że oceny zasadnie są określane przez uczniów jako tendencyjne, niesprawiedliwe, krzywdzące itd.¹⁷. Wygłaszane na forum klasy, stają się źródłem wstydu doświadczanego przez ocenianych.

Ocenianie zewnętrzne. Wobec zarzutów dotyczących braku nauczycielskiego profesjonalizmu w zakresie oceniania, zobjektywizowanie go uczyniono jednym z argumentów przemawiających za wprowadzeniem oceniania zewnętrznego, które w założeniu miało odzwierciedlać zweryfikowany podczas egzaminów obraz kompetencji uczniów w obrębie wiedzy i umiejętności, z pominięciem wychowawczych aspektów kształcenia¹⁸. Dziś ocenianie zewnętrzne jest postrzegane w kategoriach „ostatecznego i bezwzględniego rozliczenia pracy ucznia i nauczyciela”¹⁹, dlatego że istotnie wpływa ono znacząco na ich dalszą karierę szkolną i zawodową. Otrzymana w jego wyniku ocena w sposób czytelny, bo za pośrednictwem punktów za test, umożliwia konstruowanie tabel rankingowych, ułatwiających porównywanie pozycji zajmowanych przez poszczególne placówki i egzaminowanych. W ten sposób ocena zewnętrzna przyczynia się do: formułowania przez dzieci i młodzież samooceny, stygmatyzowania uczniów słabych, kształtowania relacji jednostka – społeczeństwo²⁰, różnicowania wychowanków w całym kraju (dzięki jednolitym kryteriom egzaminacyjnym) oraz ich stratyfikacji ze względu na zajmowaną w egzaminacyjnych rankingach pozycję. Uzyskany wynik jest uwzględniany podczas rekrutacji do szkół ponadgimna-

¹⁶ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wyd. Scholar, Warszawa 2002, s. 105.

¹⁷ M. Groenwald, *Meandry sprawiedliwego oceniania*, [w:] *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, (red.) B. Niemierko, H. Szaleniec, Wyd. Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2004, s. 187–196.

¹⁸ P. Zamojski, *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Wyd. Fundacja Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 90–91.

¹⁹ B. Niemierko, dz. cyt., s. 188.

²⁰ Z. Lisiecka, K. Stróżyński, dz. cyt.

zjalnych i wyższych²¹, dlatego można go traktować nie tylko jako narzędzie selekcji, ale także jako instrument stygmatyzacji i wykluczania uczniów znacząco odbiegających od przewidzianej normy, której przykładowo, nie spełniają uczniowie: (a) osiągający niskie wyniki w uczeniu się; (b) o specjalnych potrzebach edukacyjnych; (c) uzdolnieni oraz twórczy i z tego powodu niemieszczący się w wąskich ramach klucza odpowiedzi.

1.2. O WSTYDZIE

Problem z jednoznacznym określeniem pojęcia wstydu powoduje, m.in. trudno uchwytna natura tego fenomenu wynikająca stąd, że doświadczające go osoby zazwyczaj usiłują to ukryć nie tylko przed innymi, ale także przed sobą samym. Wyłaniająca się stąd perspektywa poznawania wstydu ze względu na źródła zawstydzania (osoba vs inni) stanowi jedną z możliwości ujęcia tego zagadnienia: po pierwsze – jako implikowanego negatywną samooceną i w związku z tym doświadczanego wobec siebie samego; po drugie – jako pochodną oceny danej osoby dokonanej przez innych ludzi, wobec których wstyd jest doznawany²². Uważa się, że wymieniony jako pierwszy, wstyd doświadczany indywidualnie, stoi na straży porządku moralnego i jest rozumiany jako wstyd przed sobą samym, pojawiający się pod wpływem głosu sumienia²³. Ten rodzaj wstydu Franciszek Sawicki opisuje jako uczucie przykrości wskutek odkrycia czegoś, co poniża godność osobistą osoby²⁴, co jej ubliża i dostarcza przesłanek do sformułowania opinii o własnej niedoskonałości. Jest w związku z tym doświadczeniem bolesnym, gdyż:

- zazwyczaj wynikłym z poczucia niemoralności i upadku, świadczących o ułomności charakteru;
- wywołanym przez uchybienie nieintencjonalne, lecz właśnie trywialność bodźca potęguje wstyd²⁵.

²¹ E. Goźlińska, *O egzaminie gimnazjalnym*, <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=137&Itemid=108>, (data dostępu: 12.05.2014).

²² Zbliżone kryteria zastosowane w psychologii umożliwiają podział na: (a) wstyd zewnętrzny, powstający pod wpływem reakcji innych osób na daną jednostkę; (b) wstyd wewnętrzny, aktywowany bez udziału innych osób. T. Czub, *Znaczenie wstydu w procesie wychowania*, „Edukacja” nr 1, 2014, s. 27.

²³ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Wyd. Znak, Kraków 2000, s. 13.

²⁴ F. Sawicki, *Fenomenologia wstydlivości. Z problemów moralności seksualnej*, Wyd. Mariackie, Kraków 1949, s. 5, 7.

²⁵ *Wstyd – rozumienie i pokonywanie* (przekład J. Kozak), Wyd. Ośrodek Apostolstwa Trzeźwości, Zakroczym 1987, s. 23.

Ten pogląd jest po części podzielany przez Józefa Tischnera, który stwierdza, że doświadczaniu wstydu drugi człowiek nie jest potrzebny koniecznie. Ale równocześnie dostrzega jego społeczny wymiar, kiedy powiada: „Wstydząc się, wstydzimy się czegoś wobec kogoś”²⁶. Ten wstyd nazywa dialogicznym, ponieważ to inny wtrąca osobę w stan zawstydzenia, a wstyd czyni z niej tego, kim jest²⁷. Wynika stąd, że niekorzystne postrzeganie siebie z punktu widzenia innych może wykreować negatywną percepcję społeczną własnego Ja²⁸.

Rysującą się powyżej rozbieżność poglądów (zaledwie pobieżnie przywołanych dla zilustrowania problemu i przedstawionych w ujęciu dychotomicznym: jednostka – społeczeństwo; wewnętrzne – zewnętrzne źródła wstydu) J. M. Barbalet próbuje powiązać w jednym spójnym konstrukcie myślowym, w ogólnym zarysie przedstawionym poniżej.

1.3. SPOŁECZNA TYPOLOGIA WSTYDU J. M. BARBALETA

W koncepcji wstydu Jack M. Barbalet przyjmuje, że wstyd rodzi się w odpowiedzi na jakieś uchybienie i opisuje to zjawisko dwuwymiarowo, uwzględniając, po pierwsze – źródła uchybienia skutkujące wstydem, a po drugie – wobec kogo jest on doświadczany. Tę koncepcję konstruuje czerpiąc z prac Thomasa Scheffa i Theodore’a Kempera, przy czym nie poprzestaje na inspirowaniu się wyłącznie ich ujęciami natury socjologicznej; postanawia bowiem nie zamykać swojej koncepcji, umożliwiając w ten sposób dopełnianie jej o kolejne, teoretyczne i praktyczne odczytania zjawiska wstydu.

J. M. Barbalet, zainspirowany ujęciem wstydu przez T. Scheffa, kieruje się w stronę interakcjonizmu symbolicznego²⁹. Scheff bowiem wstydomi i dumie nadaje znaczenie podstawowych cech życia społecznego, które nie tylko podtrzymują interakcje między ludźmi, ale równocześnie znacząco wpływają na „kondycję” autopercepcji osoby poprzez osądy i opinie płynące z ich strony. Ukazany z tej perspektywy wstyd pełni funkcję „szczególnego łącznika pomiędzy porządkiem społecznym a jednostką, pomiędzy kulturą a Ja, pomiędzy strukturą społeczną a refleksyjnie i twórczo działającym akto-

²⁶ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wyd. Znak, Kraków 2006, s. 53.

²⁷ Tamże.

²⁸ T. Kemper, *A Social Interactional Theory of Emotions*, New York 1978, s. 59. Podają za: J. M. Barbalet, *Konformizm i wstyd* (przekład M. Kostrzewski), [w:] *Socjologia codzienności*, (red.) P. Sztompka, M. Boguni-Borowska, Wyd. Znak, Kraków 2008, s. 849.

²⁹ W literaturze przedmiotu koncepcję Thomasa J. Scheffa określa się jako interakcjonistyczno-psychoanalityczną, np. J. M. Barbalet, dz. cyt., s. 846.

rem”³⁰. Piotr Sztompka takie usytuowanie w społeczeństwie nazywa jednostkowo-strukturalnym³¹, ponieważ w budowaniu swojego wizerunku jednostka odwołuje się także do społecznych opinii na swój temat. Jeśli zawiera się w nich osąd negatywny, wówczas podmiot doświadcza uczucia przykrości wskutek odkrycia czegoś, co obniża jego samoocenę i co traktuje jako potwierdzenie własnej niedoskonałości.

Z kolei Kemperowska teoria statusu i władzy uświadamia, że „wstyd powstaje w społecznych interakcjach i relacjach, w których jedna strona jest obdarzana przez drugą nadmiernym prestiżem (statusem)”³². Wraz z wysokim (lub rosnącym) statusem, jednostka nie tylko doświadcza zadowolenia i dobrego samopoczucia, ale również gromadzi przesłanki pozwalające na sformułowanie wysokiej samooceny. Jednocześnie jej rosnący prestiż implikuje uznanie lub szacunek innych, wyrażany pospół z ich gotowością podporządkowania się wydawanym przez nią poleceniom. Dzięki nadanej w ten sposób „władzy”, osoba zyskuje upoważnienie do stanowienia norm porządku społecznego oraz wyznaczania (w trybie nakazu) działań, które powinni podjąć niżej zhierarchizowani. Wstyd powstaje wtedy, gdy jednostka domaga się statusu lub otrzymuje status, który jej się nie należy³³. W odwrotnej sytuacji, kiedy wbrew oczekiwaniom do spodziewanego wzrostu władzy nie dochodzi lub kiedy ma miejsce utrata statusu, pojawia się zakłopotanie czy nawet przygnębienie, rośnie strach oraz niepewność osoby, ale także i wstyd³⁴. Za jego pojawienie się obwinia siebie lub innych, kierując się wewnętrznymi lub usytuowanym na zewnątrz kryteriami osądów.

Jack M. Barbalet w swojej koncepcji wstydu, dychotomie zarysowujące się w teoriach Scheffa i Kempera traktuje jako zmienne i wskazuje:

- podmiot vs inni, jako pozostający w interakcjach (za Scheffem);
- normy umożliwiające dokonywanie ocen, stanowione przez podmiot vs poza nim (za Kemperem).

Te zmienne, zestawione ze sobą, umożliwiają skonstruowanie złożonej charakterystyki wstydu, w ramach której możliwe staje się wyodrębnienie jego czterech rodzajów, wyznaczających strukturę modelu, czyli wstydu: sytuacyjnego; agresywnego; uległości; narcystycznego³⁵.

³⁰ E. Czykwin, *Wstyd*, OW Impuls, 2013, s. 59.

³¹ P. Sztompka, *Socjologia*, Wyd. Znak, Kraków 2002, s. 530–532.

³² J. M. Barbalet, dz. cyt., s. 850.

³³ Tamże.

³⁴ T. Kemper, dz. cyt., s. 849.

³⁵ J. M. Barbalet, dz. cyt., s. 851.

2. WSTYD JAKO KONSEKWENCJA OCENIANIA W SZKOLE

Barbaletowski model typologii wstydu³⁶, zaadaptowany na użytek niniejszych analiz, okazuje się przydatny nie tylko w porządkowaniu rodzajów wstydu doświadczanego podczas oceniania, ale również w przewidywaniu jego długofalowych konsekwencji. Ów konstrukt powstał dzięki powiązaniu ze sobą czterech zmiennych, czyli: (1) ucznia (jako jednostki) i (2) innych osób ponoszących odpowiedzialność za nadmierne znaczenie nadawane ocenianiu, z (3) samooceną i (4) ocenianiem zewnętrznym jako źródłami kryteriów stosowanych w formułowaniu opinii i osądów o ocenianej osobie (Tabela 1.).

Tabela 1. Typologia wstydu implikowanego ocenianiem w szkole

Rodzaje wstydu		Źródła nadmiernego prestiżu (podziwu, szacunku, kariery, statusu) wiążanego z ocenianiem i skutkującego wstydem	
		Podmiot	Inni
Źródła kryteriów formułowanych ocen i opinii skutkujących wstydem	Wewnętrzne - samoocena	A. Wstyd narcystyczny	D. Wstyd „uległości”
	Zewnętrzne - ocenianie nauczycielskie i zewnątrzszkolne	B. Wstyd sytuacyjny	C. Wstyd agresywny

Źródło: opracowanie własne na podstawie modelu społecznej typologii wstydu J. M. Barbaleta, przedstawionej w *przypisie 36*.

A. WSTYD NARCYSTYCZNY

Zgodnie z koncepcją J. M. Barbaleta ten rodzaj wstydu pojawia się w wyniku autopercepcji sytuacji, w której uczeń (jako podmiot) zmuszony jest zweryfikować nadmiernie wysoką samoocenę pod wpływem docierających do niego komunikatów o przeszacowaniu własnych kompetencji lub osiągnięć³⁷. Na przykład, gdy nierealistyczna wizja własnego Ja i wyobrażeń

³⁶ Tenże, s. 850.

Społeczna typologia wstydu J. M. Barbaleta	Źródła nadmiernego prestiżu	
	Podmiot	Inni
Zewnętrzne źródło uchybienia	Wstyd sytuacyjny	Wstyd agresywny
Wewnętrzne źródło uchybienia	Wstyd narcystyczny	Wstyd „uległości”

Powyższy model J. M. Barbaleta został przekonstruowany na użytek analiz w sferze edukacji; uszczegółowieniu i adaptacji pod kątem oceniania, uległy kryteria podziału wstydu.

³⁷ Tamże, s. 852.

o posiadanej wiedzy lub umiejętnościach, okazują się nieadekwatne w konfrontacji z wymogami rzeczywistości szkolnej. Zaistniały rozdzwięk, odzwierciedlony za pomocą stopni, inicjuje doświadczanie wstydu, nasilające się wraz z niezdolnością do pogodzenia się z własną niedoskonałością, przejawianą jako brak zdolności czy trudności w uczeniu się. Kolejne niskie oceny wydają się ową ułomność jedynie potwierdzać³⁸. Obarczony nią, nie kogoś innego lecz własną osobę czyni winną porażek, prowadzących do rozczarowania sobą samym, zwątpienia w siebie, obniżenia samooceny i ostatecznie – wycofywania się ze społeczeństwa. Izolacja spowodowana wstydem narcystycznym prowadzi do odczuwania go jako szczególnie bolesnego, wręcz toksycznego. Jego konsekwencją jest utrata tożsamości, a wraz z nią pojawienie się zachowań uzależniających, jak: całkowite oddanie się swojej pasji (w przypadku dorosłych może to być pracoholizm), korzystanie z używek, itd. Choć w założeniu te zachowania mają pomóc w odnalezieniu siebie samego i odbudowaniu szacunku do siebie, a także nawiązaniu łączności z innymi, zazwyczaj prowadzą do autodestrukcji³⁹.

W związku z tym, że tego rodzaju wstydu uczeń doświadcza przed sobą samym, jego pojawienie się – w świetle etyki – jest związane rolą wewnętrznego „sędziego”, odgrywaną przez sumienie. Relacje istniejące między wstydem a sumieniem dostrzegają, m.in. Maria Ossowska, która pisze, że „sumienie to chyba pewna odmiana wstydu⁴⁰, zaś Joan Borysenko właśnie we wstydzie widzi warunek rozwoju sumienia⁴¹. W kontekście oceniania szkolnego istotna wydaje się wypowiedź Leszka Kołakowskiego, nazywającego sumienie „polem wrażliwości, wewnętrzną instancją, której obecność ujawnia się w doświadczeniu, i która coś nakazuje albo czegoś zakazuje”⁴². Jako swoisty sędzia wewnętrzny bazuje ono na prawie moralnym, aczkolwiek wykazuje też skłonność do ulegania presji z zewnątrz, zwłaszcza gdy jej źródłem są szkolne oceny. Trzeba jednak pamiętać i o tym, że (według

³⁸ Podobny sposób myślenia towarzyszy chorym, dla których dolegliwość czyni w oczach własnych gorszymi.

³⁹ J. Borysenko, *Wina jest nauczycielką, miłość – lekcją* (przekład D. Konieczka), Dom Wydawniczy „Limbus”, Bydgoszcz 1997, s. 68–69. Jako przyczyny doświadczania go jako emocji bolesnej wskazuje się, to że: (1) często rodzi się z poczucia niemoralności, upadku, (2) na ogół wywołuje go uchybienie nieintencjonalne (3) trywialność bodźca potęguje wstyd (4) dowodzi ułomności charakteru.

⁴⁰ M. Ossowska, *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, s. 236–237.

⁴¹ J. Borysenko, dz. cyt.

⁴² L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach. Seria druga*, Wyd. Znak, Kraków 1999, s. 76.

L. Kohlberga) dojrzałość moralną osoba uzyskuje w wieku dojrzałym, zatem trudno oczekiwać ze strony uczniów postępowania wskazującego na świadome odwoływanie się do wyroków sumienia, na refleksyjność w analizowaniu zdarzeń związanych z ocenianiem, czy – zgodnie z myślą Józefa Tischnera – spodziewać się po dzieciach i młodzieży tego rodzaju pokory, która uwalnia od wstydu wobec siebie⁴³. Częściej przez uczniów wobec formułujących ocenę prezentowana jest uległość, która niestety, nie działa terapeutycznie na doświadczanie wstydu, przeciwnie – sprzyja jego nasileniu.

Podsumowując. Doświadczanie wstydu narcystycznego w sytuacji oceniania implikuje określone konsekwencje, zarówno pozytywne jak negatywne. Wartościowane dodatnio jest już samo pojawienie się wstydu, świadczące o posiadaniu niestępionej wrażliwości sumienia, oraz o zachowanej przez nie zdolności w kierowaniu się właściwą danej osobie hierarchią wartości, stosowaną jako kryterium oceny własnej osoby czy swojego postępowania. Ponadto pojawienie się wstydu narcystycznego świadczy o refleksyjności podmiotu i daje początek pracy nad sobą, pomagając odbudować utraconą, zachwianą samoocenę. Ale równie prawdopodobne jest pojawienie się skutków wstydu niekorzystnych dla osoby, jak: okaleczanie autowizerunku, utrata tożsamości, pojawienie się toksycznego „zabijam ja”, prowadzące do utraty godności własnej.

B. WSTYD SYTUACYJNY

Jest rodzajem wstydu najczęściej doświadczanym przez uczniów podczas oceniania, ale i też bardzo starannie ukrywanym. Pojawia się, gdy wychowanek, nie potrafiąc sprostać wymaganiom czy oczekiwaniom nauczyciela, otrzymuje od niego informację zwrotną o popełnionych błędach, albo o zbyt małym wysiłku włożonym w uczenie się, bądź bezpodstawnie uogólnioną opinię o własnej osobie. Jak wynika z badań nad ocenianiem, dzieci i młodzież otrzymywanym ocenom nadają zróżnicowane znaczenie: mniejszą rangę przypisują ocenianiu nauczycielskiemu, a większą – ocenianiu zewnętrznemu, z uwagi na jego bardziej doniosłe i długofalowe konsekwencje⁴⁴. Odpowiednio do rangi nadawanej każdemu z powyższych rodzajów oceniania, wstyd odczuwany przez poszczególnych ocenianych

⁴³ J. Tischner, J. A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Wyd. „W drodze”, Poznań 2001, s. 85.

⁴⁴ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 301–302.

cechuje zróżnicowane natężenie: od zakłopotania rozumianego jako Barbale-towski wstyd o małej intensywności i dość częsty w szkolnej codzienności, po upokorzenie – silny wstyd, z którym nieuchronnie związane są słabe wyniki egzaminacyjne; te ostatnie postrzegane przez egzaminowanych w kategoriach silnej porażki, oddziałują destrukcyjnie na rozwój osobowości młodych ludzi.

Doznawane przez jednostkę zawstydzienie sprawia, że ocenę, szkolny stopień lub egzaminacyjny wynik, przyjmuje ona w milczeniu odbieranym przez innych jako jego akceptacja. Takie sytuacje podczas oceniania: i powszedniego, i doniosłego, są na porządku dziennym, co jest tym bardziej niepokojące, że w istocie prowadzą do wymuszania społecznego konformizmu, kształtowania uległości i podporządkowania wobec autorytaryzmu pedagoga lub odgórnie ustalonych standardów wymagań egzaminacyjnych. Konsekwencje oceniania są tym poważniejsze, że adekwatnie do uzyskiwanych stopni zmienia się status osoby w grupie rówieśniczej. Oficjalnie prezentowana przez ucznia aprobata ocen wyraźnie odzwierciedla odgrywaną przezeń rolę skazanego, który przyjmuje ocenę – powszednią lub egzaminacyjną – niczym sędziowski wyrok ferowany przez nauczyciela bądź egzaminatora⁴⁵. W zasadzie oceniany nie ma prawa głosu, gdyż odebrano mu go mocą zewnętrznej normatywności obejmującej: nauczycielskie pseudonormy wymagań⁴⁶, standardy wymagań egzaminacyjnych, schemat odpowiedzi (klucz). Choć – w zasadzie – przewiduje się możliwość debatowania nad każdym rodzajem oceny (powszednią czy egzaminacyjną), w praktyce rozmowa między ocenianym a oceniającym jest prowadzona niezwykle rzadko, w myśl zasady: *Nauczyciel ma rację nawet jak jej nie ma*, lub: *Nie warto nauczycielowi się stawiać*. Natomiast w przypadku oceniania zewnętrznego, ustalone są procedury, które przewidują możliwość odwołania od egzaminacyjnego wyniku. Jednak w praktyce pozytywnie są rozpatrywane tylko niektóre podania uczniów o wgląd do pracy, uzasadniane podejrzeniem o popełnieniu przez egzaminatora błędu podczas sprawdzania. Stąd tylko nieliczni podejmują się tego typu działań; pozostali godzą się z otrzymaną oceną i ze wstydem doświadczanym wówczas, gdy jest ona niezadowolająca. W związku z egzaminami zdarza się również, że osoba uchodząca za ucznia dobrego, nie radzi sobie z rozwiązaniem zadań testowych i ostatecznie uzyskuje niespodziewanie niski rezultat. Doświadczany przez nią wstyd jest tym

⁴⁵ G. Szyling, *Nauczyciel – adwokat czy sędzia? (Obszary niepewności w ocenianiu)*, „Nowa Szkoła”, 2003, nr 8.

⁴⁶ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999, s. 278–279.

większy, im wyższa jest ranga i konsekwencje egzaminu, w którym poniosła porażkę (nieudany sprawdzian po szóstej klasie powoduje mniejszy wstyd niż matura).

Możliwą reakcją na ocenę jest podjęcie starań na rzecz sprostania nauczycielskim i egzaminacyjnym wymaganiom, w celu otrzymania lepszych stopni i odzyskania tym sposobem nadwyreżonej uczniowskiej reputacji⁴⁷. W realizacji tego scenariusza wyłaniają się dwie dość wyraziste drogi: pierwsza, to podjęcie wzmożonego wysiłku w uczenie się – samodzielne lub z pomocą korepetytora⁴⁸; drugą natomiast jest ratowanie zagrożonej pozycji przez uciekanie się do nieuczciwego pozyskiwania stopni – na drodze oszustw lub kłamstw⁴⁹.

Podsumowując. W sytuacji oceniania niektórzy uczniowie sięgają po te strategie, które wydają im się skuteczne w przewycięzeniu wstydu i pomagają w odbudowaniu nadwyreżonego oceną szacunku do siebie samego oraz w odzyskaniu reputacji w oczach własnych i innych; ci zazwyczaj nie szcędzą wysiłku wkładanego w samodzielne uczenie się, za które dobrą ocenę traktują jak zasłużoną nagrodę. Ale są i tacy uczniowie, którzy uczą się przede wszystkim dla jak najlepszych stopni i w celu ich uzyskania sięgają po korepetycje lub oszustwo, gdyż wydają im się one skuteczne w przewycięzeniu wstydu niesionego porażką. Oni też oczekują też, że wyższe oceny pomogą im w odbudowaniu nadwyreżowanego stopniem szkolnym szacunku do siebie samego oraz w odzyskaniu reputacji w oczach innych. Jeszcze inni uczniowie akceptują niesione stopniami osądy o sobie, zaś wraz z doświadczanym w związku z tym wstydem modyfikują samoocenę. Jednak w związku z tym, że nie jest ona ostateczna i niezmienna, zawsze możliwe jest podjęcie starań by zmienić i ją, i siebie⁵⁰.

⁴⁷ J. M. Barbalet, dz. cyt., s. 852.

⁴⁸ E. Putkiewicz, *Korepetycje – szara strefa edukacji*, Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005; M. Bray, *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły* (przekład K. Chodzińska), Wyd. ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.

⁴⁹ K. Kobierski, *Ściąganie w szkole: raport z badań*, OW Impuls, Kraków 2006; A. Gromkowska-Melosik, *Ściąganie, plagiaty, fałszywe dyplomy*, GWP, Gdańsk 2007.

⁵⁰ J. Turner, J. Stets, *Socjologia emocji* (przekład M. Bucholc), PWN, Warszawa 2009, s. 278–279.

C. WSTYD AGRESYWNY

Wstyd agresywny jest budowany w oparciu o przeświadczenie, że inni pogardzają osobą⁵¹, która osiągnęła sukces dzięki spełnieniu wadliwych i niespójnych norm. Zawstydzana z tego powodu, odpowiada nienawiścią kierowaną przeciwko osobom czy instytucjom deprecjonującym oceny uzyskane przez ucznia tylko dlatego, że do ich osiągnięcia wystarczyło by wykazał się sprawnością w zakresie trywialnych oraz mało istotnych osiągnięć: prostej wiedzy i banalnych umiejętności⁵², co długofalowo może skutkować negatywnymi efektami społecznymi. Znamienne jest to, że owe normy zostały ustalone poza ocenianym, bez jego akceptacji jednym nadano rangę znaczących, innym – mniej ważnych. Zatem po raz kolejny został on zmuszony do podporządkowania się zewnętrznym ustaleniom, bez możliwości stawienia oporu wobec owych postanowień. Wywiedzionym z obszaru oceniania przykładem takich działań jest wprowadzenie trzydziestoprocentowego progu zaliczenia na maturze, albo sprawdzanie wyłącznie mierzalnych efektów kształcenia. Natomiast przykładem z szkolnej codzienności są stosowane przez nauczycieli strategie okazjonalnego obniżania wymagań lub stosowania innych, pozadydaktycznych kryteriów ocen, takich jak: wysiłek włożony w uczenie się, postawa ucznia wobec przedmiotu, zajęć lub nauczającego. Jak pisze G. Szyling, są to kryteria zakotwiczone w imponderabiach i bazujące na subiektywizmie⁵³. Choć oceniani są świadomi konsekwencji wynikających z niejasnych zasad okazjonalnego formułowania wymagań, godzą się na nie, spodziewając się dzięki temu określonych korzyści, np.: zmiany uczniowskiego statusu, realizacji długofalowych planów związanych z kontynuacją uczenia się lub innych profitów.

Równocześnie istnieją uzasadnione oraz mocne podstawy, by inni mogli zakwestionować osiągnięcia uzyskane dzięki zaniżeniu norm i twierdzić, że nagradzana jest niekompetencja bądź sztydź z „trzydziestoprocentowego maturzysty”. Uczeń zdaje sobie sprawę z tego, że podważający jego umiejętności mają rację, gdyż rzeczywiście wiele nie osiągnął – i tu może odczuwać wstyd. Jednak dla niego istotne jest sprostanie wymaganiom edukacyjnym; co prawda w zakresie norm zbudowanych z banalnych cech, lecz przecież nie on je ustalał. Dlaczego więc inni deprecjonują jego osiągnięcie? Dlaczego ktoś poprzez zawstydzanie chce mu odebrać zasłużony status?

⁵¹ S. Sławek, *O wstydzie*, „Tygodnik Powszechny” nr 42, 15.10.2000; www.tygodnik.com.pl/numer/2675/index.html, (data dostępu: 23.05.2012).

⁵² J. M. Barbalet uważa, że celebryci często mieszczą się w tej kategorii wstydu.

⁵³ G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania...*, dz. cyt., s. 367.

Choć z jednej strony odczuwa wstyd, równocześnie wobec formułujących krzywdzące osądy zaczyna okazywać wrogość a nawet wściekłość.

Wstyd agresywny pojawia się także wtedy, gdy podstawą selekcji społecznej staje się wrodzony talent czy kapitał kulturowy, a więc kwalifikacje, które nie zostały nabyte. Zawstydzienia doznają ci, którzy na tym zyskują.

Podsumowując. Janusz Reykowski analizując różne przypadki doświadczania wstydu agresywnego wysuwa tezę, że kiedy człowiekowi wydaje się, iż zrobił coś, co obniża jego wartość w oczach ludzi, wówczas oceniających i pogardliwych spojrzeń innych doświadcza jako uprzedmiotawiających go. Wtedy też swój gniew kieruje przeciwko nim⁵⁴.

D. WSTYD „ULEGŁOŚCI”

Oto rodzaj wstydu pojawiający się wówczas, gdy inni (np. nauczyciele, rodzice, rówieśnicy) formułują oczekiwania nieadekwatne w stosunku do możliwości ucznia, który swoją samoocenę opiera wyłącznie na ich opinii. Negatywne efekty psychologiczne ujawniają się wówczas, gdy próbując urzeczywistnić kreśloną przez nich wizję sukcesu, doświadcza naddatku prestiżu, którego nie jest w stanie unieść, i właśnie to on staje się powodem wstydu. By mimo tego nie dopuścić do rozczarowania innych swoją osobą a siebie samego uchronić przed własnym wstydem, wychowanek próbuje sprostać nierealistycznym oczekiwaniom rodziców, nauczycieli, kolegów, w celu zminimalizowania rozdźwięku pomiędzy tym, kim jest, a tym, za kogo go uznają, i uniknąć. Równocześnie pojawienie się wstydu uległości uświadamia, jak ważna jest dla ucznia opinia drugiego człowieka. Jeśli traktuje go jak autorytet, wówczas młody człowiek jest gotów zmieniać się właśnie ze względu na niego. Nie bez znaczenia jest w tym momencie, kto okaże się owym autorytetem – czy będzie nim ktoś wartościowy czy może jednostka nie zasługująca na podziw, ale w oczach nastolatka warta naśladowania. Zainspirowany podziwianą osobowością, będzie skłonny przyjąć jej system wartości i zmienić własną tożsamość tym chętniej, im bardziej będzie motywowany formułowanymi przez ów autorytet ocenami. Innym scenariuszem może być odrzucenie opinii drugiego i zachowanie wierności sobie, ale do tego trzeba dojrzałości moralnej i osobowej, przez dzieci i młodzież jeszcze nie osiągniętej. Uczniom w szkolnej codzienności tym trudniej odseparować

⁵⁴ S. Reykowski, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, PWN, Warszawa 1992.

się od wstydu uległości, im większe podporządkowanie wobec zwierzchników i polityki oświatowej prezentują nauczający ich pedagodzy. Jak pisze Joanna Rutkowiak, niejednokrotnie świadomi pozorów, w których funkcjonują, są oni spętani bojaźnią przed możliwością ich zdemaskowania, dzięki czemu odsuwają w czasie perspektywę doświadczenia wstydu towarzyszącego odkryciu, że „oświatowy król”, któremu służą, jest „nagi”⁵⁵. By uniknąć sytuacji, w których doznałoby wstydu wobec oświatowych decydentów i ich postanowień, podporządkowują się im.

Podsumowując. Oceny formułowane przez innych są wymierną opinią na temat ucznia i jeśli stanowią one przyczynę zawstydzenia odczuwanego wobec oceniających, wówczas pojawia się gotowość do przyjęcia ich wartości jako nadrzędnych oraz podporządkowania narzucanym przez nich normom. Wtedy też widoczne staje się dobrowolne uzależnienie od decyzji pedagogów odnośnie treści i zakresu kształcenia, co z czasem prowadzi do zaniku samodzielności uczenia się, porzucenia zainteresowań nieakceptowanych przez nauczycieli, poniechania jakiegokolwiek oporu, nawet wobec bezsensownych zadań szkolnych. Oceniany sądzi, że dzięki temu uniknie pogardy ze strony oceniających lub wykluczenia ze społeczności lub grupy, którą wraz z nimi współtworzy.

KTO POWINIEN SIĘ WSTYDZIĆ? – REFLEKSJA NA ZAKOŃCZENIE

Wstyd, jako jedna z konsekwencji oceniania w szkole zazwyczaj przypisywany jest ocenianym, głównie uczniom. Jak wiele jest możliwych „odcieni” tego wstydu, ilustruje przedstawione powyżej opracowanie, w którym zgodnie z modelem Jacka M. Barbaleta zwróciłam uwagę na powiązane ze sobą aspekty wstydu: psychologiczny, społeczny i etyczny, które pojawiają się podczas oceniania. Równocześnie warto zauważyć, że oceniający odwołują się do różnych, często niejawnych i płynnych kryteriów formułowanych ocen, zaś informacje upoważniające do ich sformułowania czerpią ze źródeł bardziej bądź mniej wiarygodnych, dopuszczając się błędów oceniania. Długa lista tych błędów⁵⁶ uświadamia, jak trudną i złożoną umiejętnością jest ocenianie oraz jak odpowiedzialne zadania spoczywają na

⁵⁵ J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, (red.) E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 265.

⁵⁶ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi ...*, dz. cyt.

oceniających, zwłaszcza na nauczycielach i egzaminatorach. Choć z ich strony należałoby oczekiwać pełnego profesjonalizmu, codzienna praktyka dostarcza dowodów uchybień popełnianych podczas oceniania, jak:

- przyjmowanie błędnych założeń już na poziomie trafności teoretycznej, zwłaszcza obieranie zawężonych treściowo konstruktów⁵⁷, w przypadku egzaminów nie poddawanych systematycznej walidacji;
- dopuszczanie się błędów poznania, obejmujących: wybór nieodpowiedniej metody diagnozowania, konstruowanie wadliwych narzędzi pomiaru, popełnianie błędów pomiaru, wykonywanie pobieżnych analiz, przekazywanie komunikatów o ocenach pozbawionych komentarza dydaktycznego⁵⁸, i in.

Kiedy źródłem błędów staje się oceniający, który nie tylko nie respektuje standardów metodologicznych, lecz także zapomina o standardach moralnych i o obowiązujących normach społecznych, wtedy nie oceniany, lecz oceniający powinien się wstydzić. Zastosowanie tych standardów w procesie oceniania zapewne spowodowałoby, że towarzyszący ocenianiu wstyd doświadczany przez ocenianych pojawiałby się rzadziej i nie był tak dojmujący.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Altszuler I., *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1960.
- [2] Barbalet J. M., *Konformizm i wstyd* (przekład M. Korzewski), [w:] *Socjologia codzienności*, (red.) P. Sztompka, M. Boguni-Borowska, Wyd. „Znak”, Kraków 2008.
- [3] Borysenko J., *Wina jest nauczycielką, miłość – lekcją* (przekład D. Konieczka), Dom Wydawniczy „Limbus”, Bydgoszcz 1997.
- [4] Bray M., *Korepetycje. Cień rzucony przez szkoły* (przekład K. Chodzińska), Wyd. ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.

⁵⁷ Konstrukt – postulowana właściwość ludzi, co do której przyjmujemy założenie, że ujawni się ona podczas zbierania przesłanek prowadzących do sformułowania oceny (oczekujemy, że w momencie badania on tę właściwość ma, jest jego atrybutem). P. Skorupiński, *Walidacja konstruktów*, [w:] *Diagnostyka edukacyjna. Niemierkowskie spotkania i inspiracje*, (red.) M. Groenwald, G. Szyling, M. Daszkiewicz, Wyd. Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005.

⁵⁸ H. Szaleniec, *Jak komunikować uczniom wyniki egzaminów*, WSiP, Warszawa 2004.

- [5] Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- [6] Czerepaniak-Walczak M., *O osobliwościach badań interdyscyplinarnych*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, (red.) A. Chmielewski i in., OW „Impuls”, Kraków 2012.
- [7] Czub T., *Znaczenie wstydu w procesie wychowania*, „Edukacja” nr 1/2014.
- [8] Czykwin E., *Wstyd*, OW „Impuls”, 2013.
- [9] Goźlińska E., *O egzaminie gimnazjalnym*, <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=137&Itemid=108>, (data dostępu: 12.05.2014).
- [10] Groenwald M., *Meandry sprawiedliwego oceniania*, [w:] *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, (red.) B. Niemierko, H. Szaleniec, Wyd. Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2004.
- [11] Gromkowska-Melosik A., *Ściąganie, plagiaty, fałszywe dyplomy*, GWP, Gdańsk 2007.
- [12] Kobierski K., *Ściąganie w szkole: raport z badań*, OW „Impuls”, Kraków 2006.
- [13] Kołakowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach. Seria druga*, Wyd. „Znak”, Kraków 1999.
- [14] Kulas H., *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986.
- [15] Lisiecka Z., Stróżyński K., *Szkolne przygotowanie uczniów do egzaminu*, [w:] *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, (red.) B. Niemierko, M. K. Szmigel, Wyd. Pandit, Kraków 2001.
- [16] Mietzel G., *Psychologia kształcenia* (przekład A. Ubertowska), GWP, Gdańsk 2002.
- [17] Niebrzydowski L., *Psychologia wychowawcza, samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, PWN, Warszawa 1989.
- [18] Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- [19] Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP 2002.
- [20] Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.
- [21] Ossowska M., *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002.
- [22] Putkiewicz E., *Korepetycje – szara strefa edukacji*, Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.
- [23] Reykowski J., *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, PWN, Warszawa 1992.

- [24] Rutkowiak J., *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, (red.) E. Potulicka, J. Rutkowiak, OW „Impuls”, Kraków 2010.
- [25] Sawicki F., *Fenomenologia wstydlivosti. Z problemów moralności seksualnej*, Wyd. Mariackie, Kraków 1949.
- [26] Skarga B., *O bezwstydzie w naszych czasach*, „Tygodnik Powszechny” 1998, nr 46; <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/44/skarga.html>, (data dostępu: 26.06.2014).
- [27] Skorupiński P., *Walidacja konstruktów*, [w:] *Diagnostyka edukacyjna. Niemierkowskie spotkania i inspiracje*, (red.) M. Groenwald, G. Szyling, M. Daszkiewicz, Wyd. Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005.
- [28] Sławek S., *O wstydzie*, „Tygodnik Powszechny” nr 42, 15.10.2000; www.tygodnik.com.pl/numer/2675/index.html, (data dostępu: 23.05.2012).
- [29] Stajnke B., *Ocena opisowa w teorii i w praktyce*. Niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2009.
- [30] Szaleniec H., *Jak komunikować uczniom wyniki egzaminów*, WSiP, Warszawa 2004.
- [31] Sztompka P., *Socjologia*, Wyd. „Znak”, Kraków 2002.
- [32] Szyling G., *Nauczyciel – adwokat czy sędzia? (Obszary niepewności w ocenianiu)*, „Nowa Szkoła”, 2003, nr 8.
- [33] Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, OW „Impuls”, Kraków 2011.
- [34] Tischner J., *Etyka solidarności*, Wyd. „Znak”, Kraków 2000.
- [35] Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wyd. „Znak”, Kraków 2006.
- [36] Tischner J., Kłoczowski J. A., *Wobec wartości*, Wyd. „W drodze”, Poznań 2001.
- [37] Turner J., Stets J., *Socjologia emocji*, (przekład M. Bucholc), PWN, Warszawa 2009.
- [38] Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wyd. „Scholar”, Warszawa 2002.
- [39] *Wstyd – rozumienie i pokonywanie* (przekład J. Kozak), Wyd. Ośrodek Apostolstwa Trzeźwości, Zakroczym 1987.
- [40] Zamojski P., *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Wyd. Fundacja Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.

ABOUT SHAME IN SITUATIONS OF SCHOOL ASSESSMENT AND THE CONSEQUENCES OF EXPERIENCING IT BY THE STUDENTS

ABSTRACT

In every day school life experiencing shame by students in situations of school assessment is a common phenomenon but not undertaken in research. Therefore, in this study it has been shown how assessment (external and teacher's) and student's self-esteem, including information about not meeting the standards and requirements existing in every day school life, imply experiences of shame in students towards themselves and towards others. Application of shame typology of Jacek M. Barbalet allowed not only to extract several types of shame experienced during assessment: narcissistic, situational, aggressive, and „submissive” but also to show the consequences of experiencing it by the assessed.

Keywords:

shame and its types (narcissistic, situational, aggressive, and „submissive”), self-esteem, teacher's assessment, exam assessment.