

Problém sebehodnocení v sovětské psychologii a jeho význam pro pedagogiku

PhDr. ANNA POHLOVÁ,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV,
Praha

Jedním z akutálních problémů pedagogiky a pedagogické psychologie je otázka aktivní účasti žáků ve vyučování jako předpoklad jejich školní úspěšnosti, osobnostního rozvoje a zdařilého uplatnění v pozdějším pracovním procesu. Ze široké variety vnějších a vnitřních vlivů podmiňujících aktivitu žáků se jako důležité jeví vnitřní zdroje aktivity. Dostáváme se tak k otázkám motivačně autoregulačních mechanismů osobnosti žáka.

Progresivní trendy¹⁾ v současné pedagogické psychologii stále přesvědčivěji potvrzují, že samotné vzdělání a vysoká kvalifikovanost člověka nejsou ještě samy o sobě spolehlivou zárukou účinného uplatnění získaných poznatků a dovedností. Značnou úlohu zde mají osobnostní kvality, zejména motivačně autoregulativní systém osobnosti. Jinými slovy, úspěšné vyrovnávání se s požadavky prostředí je z psychologického hlediska podmíněno jak objektivně danými možnostmi jedince,²⁾ tak jeho subjektivním posouzením těchto možností odhadem, nakolik se cítí sám schopen řešit před něj stavěné úkoly.

Nemalé rezervy rozvíjení pedagogické teorie i zvyšování účinnosti výchovně vzdělávací praxe jsou ve větším respektování těchto důležitých osobnostních činitelů. Pedagogika musí věnovat větší pozornost jejich poznávání, formování a využití ve výchově a vzdělávání. Někde ještě přezívající důraz na čistě výkonovou stránku činnosti žáka neodpovídá duchu socialistické školy. Vyučování je třeba chápat jako složitý regulativní proces, spočívající ve „vytváření podmínek (pomocí obsahu učiva, vyučovacích metod, různých prostředků a organizačních forem vyučování), které budou ovlivňovat cílové zaměření činnosti žáků, orientaci na potřeby, zájmy, hodnocení, sebehodnocení, vnitřní osobní účast žáků, jejich osobní angažovanost na učební činnosti“.³⁾

Obecně plní funkci jednoho z nejdůležitějších motivačně autoregulačních činitelů aktivity jedince jeho sebehodnocení.⁴⁾ Chápeme je jako převažující tendenci při posuzování sebe sama vzhledem k vnějším i vnitřním požadavkům a normám, ať již obecně, nebo v určité specifické schopnosti, vlastnosti či jiné charakteristice vztahující se k jedinci, jeho výkonům, vztahům apod.

Sebehodnocení je také významným motivačně autoregulačním mechanismem osobnosti žáka. Svým působením se stává činitelem ovlivňujícím jeho aktivitu ve vyučování, a tím jeho rozvoj a školní úspěšnost. Vědomí schopnosti řešit úkoly stavěné před žáka vzniká konfrontací požadavků daného úkolu s výsledkem posouzení vlastních schopností potřebných k řešení. Avšak jenom přiměřené sebehodnocení⁵⁾ svých schopností umožňuje žákovi přijímat a řešit úkoly v souladu s jeho objektivními možnostmi. Nepřiměřené, zvláště negativní sebehodnocení se stává brzdícím momentem v realizaci schopností. Například v důsledku negativního sebehodnocení si žák netroufne řešit mnohé z úkolů, na které by svými schopnostmi stačil. K této inhibici nedochází jen na úrovni vlastní realizace řešení, ale již na úrovni myšlení. Negativní sebehodnocení se stává brzdou při přijímání úkolů, při jejich řešení, je tlumícím faktorem tvořivého přístupu žáka v učebních činnostech.⁶⁾ Při nadhodnocení sebe sama se žák naopak pouští do řešení úkolů, na které nestačí, a opakované prožívání neúspěchu vede zpravidla rovněž ke snížené aktivitě žáka. Sebehodnocení ve svých důsledcích ovlivňuje nejenom poznávání, zájmy, motivaci, ale také postoje žáka k jednotlivým vyučovacím předmětům, k vzdělávání jako celku, k učitelům, spolužákům. Ovlivňuje také potřeby, aspirace a další oblasti osobnosti žáka (sebejistotu, sebedůvěru a jiné). Poznávání, rozvíjení a využívání sebehodnocení žáků ve vyučování spadá do širšího rámce optimalizace výchovně vzdělávacího procesu a rozvoje osobnosti žáka.

Zájem o problém sebehodnocení a dalších významově blízkých pojmů⁷⁾ je součástí významného trendu, zdůrazňujícího osobnostní přístup ve výchovně vzdělávacím procesu.

Ze sovětských autorů to byl Anaňjev, který již v roce 1934 v práci „Psychologija pedagogičeskoj ocenki“ poukázal na význam sebehodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu. Na něj navázala svými pracemi řada dalších sovětských autorů, jako Česnokova, Lipkina, Savoňko aj. Vzhledem k tomu, že problém sebehodnocení je v sovětské psychologii podroben systematickému zkoumání a dospívá k řadě závažných poznatků týkajících se na jedné straně rozvoje teorie osobnosti, na druhé dovolujících netradičně přistupovat k některým aktuálním otázkám účinnosti výchovně vzdělávacího procesu, chtěli bychom o některých sovětských teoretických i výzkumných pracích stručně informovat. Soustředili jsme se na:

1. vymezení pojmu sebehodnocení, jeho struktury a funkce;
2. vývoj a formování sebehodnocení;
3. sebehodnocení jako regulátor poznávacích procesů a školního prospěchu.

1. VYMEZENÍ POJMU SEBEHODNOCENÍ, JEHO STRUKTURA A FUNKCE

V pracích sovětských autorů o struktuře a dynamice osobnosti je sebehodnocení připisováno významné místo.

Sebehodnocení je považováno za důležitou vnitřní podmínku regulace lidského chování a činnosti. Prostřednictvím sebehodnocení uvádí jedinec své možnosti ve vztah s vlastními požadavky a nároky okolí na něj samého. Sebehodnocení je součástí motivačně autoregulační sféry osobnosti. Ve své rozví-

nuté podobě se stává integrální součástí procesu uvědomování si sebe sama jako subjektu chování a činnosti.

Savoňko⁸⁾ vidí v sebehodnocení „osobitý stupeň v rozvoji sebeuvědomění, jehož předpokladem je uvědomění si sebe sama, svých fyzických sil, rozumových schopností, činů, motivů a cílů svého chování, svého vztahu k prostředí, k jiným lidem i k sobě samému“. V procesu sebeuvědomování se stává objektem poznání a hodnocení samotný subjekt.

Podle Lisiny a Silvestra⁹⁾ si jedinec v průběhu vývoje utváří o sobě celostní kognitivně afektivní obraz. V struktuře tohoto obrazu můžeme vyčlenit kognitivní část, tj. sebezpoznaní a emocionálně afektivní složku, tj. sebehodnocení. Procesy sebezpoznaní a sebehodnocení však nemůžeme chápat izolovaně, ale v neustálém vzájemném působení. Rovněž podle Česnokové¹⁰⁾ nemůže sebeuvědomění fungovat jenom jako sebezpoznaní nebo prožívání, ale jako jednota obou. V prožívání se odráží významnost poznávaného, prožitky jsou ve vztahu k vlastní osobnosti. Vztah osobnosti k sobě vzniká a formuje se v procesu sebezpoznaní, ale již vytvořený vztah k sobě ovlivňuje další proces poznání a sebezpoznaní. I když prožívání může existovat i v málo uvědoměné nebo dokonce neuvědoměné formě, chápe je jako potencionální složku sebeuvědomění.

V struktuře sebehodnocení vyčleňuje Česnokova obecné sebehodnocení a jednotlivá dílčí sebehodnocení. Tato dílčí sebehodnocení jednotlivých hodnot osobnosti jsou v interakci a nezřídka ve vzájemných konfliktech.

Obecné sebehodnocení se vytváří na základě dílčích sebehodnocení, integrací a získaných zkušeností během vývoje. „Z mnohých prožitků, rozmanitých emocionálních stavů, pocitů osobnosti v různých věkových obdobích vývoje, s mírou rozšíření emocionální zkušenosti se tvoří více nebo méně zobecněný, emocionálně hodnotový nebo emocionálně hodnotící vztah osobnosti k sobě.“¹¹⁾

V procesu utváření obecného sebehodnocení osobnosti má podle autorky vůdčí roli racionální složka. „Prostřednictvím racionální komponenty sebehodnocení se uskutečňuje zobecnění pro osobnost nejvíce významných jednotlivých sebehodnocení, jejich syntéza a vypracování hodnot sebehodnocení.“¹²⁾

Cílem sebehodnocení je najít svou hodnotu ve společnosti, vymezit si své místo v systému sociálních vztahů.

2. VÝVOJ A FORMOVÁNÍ SEBEHODNOCENÍ

Jak ukazují práce Anaňjeva, Česnokové¹³⁾ a dalších, je k pochopení podstaty, struktury a funkce sebehodnocení nezbytné vývojové hledisko.

Nelze říci, že by bylo sebehodnocení stále, jednou provždy dotvořené. V procesu vývoje sebeuvědomění se jedinci odkrývají nové a nové možnosti, které se v činnosti aktualizují, jedinec tím získává nové zkušenosti. Na jejich základě může modifikovat jednotlivá dílčí sebehodnocení a jejich prostřednictvím i obecné sebehodnocení s důsledky pro autoregulaci svých činností.

V průběhu činnosti se jedinci jednak:

- a) odkrývají nové aspekty sebeuvědomění, další zdroje sebehodnocení;
- b) potvrzuje úroveň přiměřenosti sebehodnocení.

Sebehodnocení, formující se na základě zobecněné funkce procesů sebeuvědomění, přechází kvalitativně různými etapami svého vývoje. Jak uvádí Lisina a Avdejeva,¹⁴⁾ jeho charakter je v každém vývojovém období podmíněn dominující činností (hrou, učební a pracovní činností) daného období a formou sociálního kontaktu s lidmi (dospělými, vrstevníky), přičemž oba faktory jsou těsně spjaty.

Česnokova¹⁵⁾ ještě precízněji vymezuje činitele formování sebehodnocení. Jsou to:

- a) vlastní úspěchy jedince v různých druzích činností, to, jak se jednotlivé úspěchy vztahují k již vytvořenému sebehodnocení;
- b) vztahy k jiným lidem, jejich hodnocení, zvláště těch, kteří se účastní společné činnosti a mínění kterých je pro jedince důležité, protože sám jim připisuje význam; jiní jedinci jsou jedním z kritérií sebehodnocení, srovnáváním s nimi si jedinec vytváří vztah k sobě samému;¹⁶⁾
- c) neméně důležité je i to, jak jedince hodnotí jiní, jaký vztah k němu mají; vliv druhých závisí na tom, jakou hodnotu, význam připisuje druhému jedinci, také na obecném přiznání hodnoty druhému.

Zvláště v práci Anaňjeva¹⁷⁾ vidíme důležitost vlivu hodnocení jiných při formování sebehodnocení v raných obdobích vývoje (způsob komunikování rodičů s dítětem), ale i v období školního věku. Sebehodnocení a hodnocení považuje za činitele podmiňující školní úspěšnost žáka.

Čím je dítě mladší, tím méně má zkušenosti a o to větší vliv má hodnocení ze strany rodičů na jeho sebehodnocení. Rodiče se podílejí na utváření hodnotového systému, na osvojování norem chování, čímž přispívají k formování kritérií sebehodnocení dítěte. Sebehodnocení 3–4letých dětí je podle Anaňjeva přímým vyjádřením jejich hodnocení druhými lidmi. Tuto naivní formu sebehodnocení nazývá „předsebehodnocením“. Pokud projeví děti na této úrovni vývoje samostatnost v sebehodnocení, týká se vnějších, předmětných znaků, náležejících danému dítěti. Dítě hodnotí sebe i jiné děti také podle toho, jaké má hračky, oblečení atd.

Jak ukazuje výzkum Silvestru¹⁸⁾, již mezi 3–4letými dětmi jsou takové, které mohou samostatně ocenit své možnosti v specifické činnosti poté, co nabyly zkušenost s touto činností. Hlavním zdrojem představy o svých možnostech u dětí se autorce jeví to, jak dítě hodnotí dospělí, jakož i možnost srovnání svých výkonů (v skocích do dálky) s ostatními dětmi. Výzkum prováděla autorka na vzorku 226 dětí ve věku 3–7 let. Zjistila, že s věkem roste přiměřená představa o svých možnostech.

Konkrétní a situační sebehodnocení na nižších stadiích vývoje se postupně mění na sebehodnocení vázané na trvalejší psychické charakteristiky osobnosti. Čím je dítě starší, tím víc je vliv vnějšího hodnocení zprostředkován již vytvořenou představou o sobě samém — sebehodnocením.

Zajímavý výzkum z toho hlediska provedla Savoňko¹⁹⁾. Zjišťovala orientaci žáků na sebehodnocení a hodnocení druhými v 3., 6. a 9. třídě.

dách. Úkolem žáků bylo řešit 4–5 z devíti úkolů na chápavost, lišících se stupněm obtížnosti (k dispozici byly 4 rovnocenné série devíti úkolů). Řešení každého úkolu bylo časově omezeno. V první části experimentu se srovnáním obtížnosti vybíraných úkolů a správností jejich řešení usuzovalo na úroveň adekvátnosti sebehodnocení. V druhé části experimentu byla navozena konfliktní situace. Hodnotil se jenom počet správně vyřešených úkolů bez ohledu na jejich obtížnost. Konfliktnost situace spočívala v tom, že pokud chtěl žák nadále dosáhnout vysokého ocenění, byl nucen vybírat snadnější úkoly a tím se zároveň dostával do rozporu se svým sebehodnocením. Pokud se žáci řídili sebehodnocením, hrozilo jim v důsledku malého počtu vyřešených úkolů, i když obtížnějších, nízké hodnocení. Autorka předpokládala, že se jednotliví žáci zachovávají ve výběru úkolů podle toho, co má pro ně větší význam – sebehodnocení nebo hodnocení. Výsledky této části výzkumu ukazují, že s věkem se orientace na sebehodnocení zvyšuje. Kvalitativní změna orientace se nejvíce projevila u žáků šestých tříd. V experimentu se pokračovalo, v jeho třetí části se hodnotil počet vyřešených úloh, ale rovněž stupeň obtížnosti. Očekávalo se, že pokud žáci v druhé části výzkumu byli orientováni na hodnocení, vybírali lehčí úlohy, aby byli hodnoceni stejně vysoce jako doposud. Žáci orientovaní na sebehodnocení se ve výběru úloh nebudou lišit od předcházejícího výběru nebo mírně zvýší úroveň obtížnosti úkolů. Jak se ukázalo, obě skupiny žáků – orientovaných na sebehodnocení i zaměřených na hodnocení – v poslední části zvyšovaly obtížnost vybíraných úkolů. Hodnocení tedy mělo význam pro obě skupiny u všech věkových kategorií. Nebyl zjištěn rozdíl v adekvátnosti sebehodnocení žáků s druhem jejich orientace. Z popsaného výzkumu plyne, že byl zaměřen na poměrně specifickou situaci, v níž se uplatnilo především specifické sebehodnocení dětí. Otevřenou otázkou zůstává zobecnitelnost výsledků výzkumu vzhledem k obecnému sebehodnocení a jeho vývoji.

Orientace na sebehodnocení nebo hodnocení nesouvisí však jen s věkem, ale je podmíněna charakterem výchovného působení. Prichožan²⁰⁾, která zkoumala obraz sebe sama u třináctiletých až čtrnáctiletých dětí vyrůstajících v rodině a stejně starých dětí žijících v dětském domově, zjistila, že obě skupiny se podstatně liší v řadě významných parametrů. V obraze sebe sama dětí z rodinného prostředí je charakteristická orientace na vlastní osobnostní zvláštnosti a možnosti. U dětí z dětského domova je naopak významná orientace na vnější prostředí, na hodnocení okolím. Závěry výzkumu tak potvrzují jenom částečně motivační sílu sebehodnocení, jeho vliv na chování a činnost v tomto věkovém období.

Velmi častým výzkumným problémem z oblasti sebehodnocení je adekvátnost sebehodnocení. Podle Ankudinové²¹⁾ která sledovala zvláštnosti sebehodnocení a hodnocení u žáků 1. až 4. tříd, nárůst kritického vztahu k sobě samému, a tedy i více adekvátních sebehodnocení je u žáků 4. tříd.

V tomto směru je zajímavá také práce Maguna²²⁾, podle kterého schopnost sebehodnocení podílet se na autoregulaci chování je závislá na jeho adekvátnosti. Přiměřenost sebehodnocení ověřoval prostřednictvím srovnání zjištěné úrovně sebehodnocení s objektivními výsledky metod zaměřených na zkou-

mání rozmanitých aspektů osobnosti (intelektových schopností, vlastností, sociálních vztahů atd.), které byly součástí sebehodnocení. Došel k závěru, že jedinci jsou většinou schopni přiměřeně se hodnotit. Nesmíme však opomenout věk a poučenost jeho pokusných osob, kterými byli studenti psychologie. S věkem vzrůstá sebekritičnost, a tím i přiměřenost sebehodnocení.

U dětí se častěji setkáváme s neadekvátním sebehodnocením, zvýšeným nebo sníženým. Nejmark²³⁾, která se zabývala sledováním reakcí dětí na úspěch a neúspěch v určité činnosti, zjistila u značného počtu dětí tzv. „afekt neadekvátnosti“. Jeho podstatou je nesoulad mezi aspiracemi a výsledky řešených úloh, a to v tom smyslu, že aspirace jsou paradoxně zvyšovány při klesajícím či trvale slabém výkonu. Podle autorky je afekt neadekvátnosti obrannou reakcí, umožňující zachovat si své sebehodnocení v situaci, která je ohrožuje.

Zajímavý přetvářející experiment provedla Abdrachmanova.²⁴⁾ Sledovala různé hodnotící přístupy učitelů a jejich vliv na formování přiměřenosti sebehodnocení. V každé ze tří prvních tříd byl aplikován jeden ze tří hodnotících přístupů: obvyklý (tak, jak běžně probíhá ve vyučování), dále přístup intrapersonálního a interpersonálního srovnání. Podstata intrapersonálního hodnotícího přístupu byla v srovnání výsledků žáka jen s jeho předcházejícími výsledky, interpersonálního v srovnávání výsledků s výsledky jiných žáků, kteří mají stejné možnosti. Optimálním se ukázal interpersonální přístup, méně účinný intrapersonální, obvyklý přístup byl nejméně účinný. Výsledky výzkumu zároveň potvrdily důležitost sociálního srovnávání jako kritéria při formování sebehodnocení. Otázkou je, nakolik by se dané tendence projevily na jiných věkových úrovních. Je pravděpodobné, že se vzrůstající rolí seberegulačních mechanismů v průběhu vývoje by nabyl na významnosti právě přístup intrapersonální. I když přisuzujeme sociálnímu srovnání v aktuální skupině význam pro formování sebehodnocení, neméně důležitým, zvláště u žáků, kteří výkonnově překračují úroveň třídy, je přístup intrapersonální.²⁵⁾

Můžeme konstatovat, že na úrovni teorie jsou činěny pokusy o rozpracovávání stadií vývoje sebehodnocení. Charakterizuje je postup od sebehodnocení málo diferencovaného, situačního, týkajícího se vnějších znaků, vázaného na vnější hodnocení druhými lidmi, k sebehodnocení na kvalitativně vyšší úrovni, formovaného prostřednictvím racionálních hledisek spojených s uplatňováním sebereflexe, sebekontroly a sebekritičnosti. Cílovou rovinou této vývojové tendence je přiměřené relativně stabilní sebehodnocení jako důležitá složka motivační struktury jedince. I když mnohé výzkumy tuto obecnou perspektivu vývoje sebehodnocení potvrzují, nejsou jednotlivá stadia jednoznačně vymezena, nejsou zkoumána systematicky, ale z dílčích hledisek.

3. SEBEHODNOCENÍ JAKO REGULÁTOR POZNÁVACÍCH PROCESŮ A ŠKOLNÍHO PROSPĚCHU

Velká pozornost je ve výzkumu sebehodnocení soustředěna na problém vzájemného vztahu sebehodnocení a poznávacích procesů ve školní činnosti žáka.

Sebehodnocení intelektových možností chápou Anaňjev i Lipkina²⁶⁾ jako jeden z důležitých faktorů podmiňujících školní úspěšnost žáka. Je považováno za činitele blokujícího nebo stimulujícího realizaci těchto možností. Na úrovni a adekvátnosti sebehodnocení závisí sebedůvěra žáka, uvědomění si výsledků učební činnosti jako úspěchu či neúspěchu, vztah k chybným řešením, úroveň aspirací, prožívání hodnocení ze strany učitelů a spolužáků a další momenty mající vliv na aktivitu žáka.

Důležitá jsou zjištění Lipkiny²⁷⁾ o vztahu mezi sebehodnocením žáka a jeho prospěchem. Podle Lipkiny sebehodnocení neprospívajícího žáka určují hlavně:

1. objektivní možnosti dítěte;
2. povaha hodnotícího zpevnění ze strany učitele.

Ve svém výzkumu zaměřeném na apriorní sebehodnocení²⁸⁾ zjistila, že dobří žáci mají apriorní sebehodnocení oproti hodnocení skutečných výsledků zvýšené. Obdobně i neprospívající žáci v 1. a 2. třídě mají apriorní sebehodnocení vyšší, neodpovídající dosaženým výsledkům. Svým zvýšeným sebehodnocením vyjadřují spíše přání, jak by chtěli být hodnoceni. Ve 3. a 4. třídě však dochází ke změně, neprospívající žáci mají své apriorní sebehodnocení nižší, neodpovídající dosaženým výsledkům. Přetrvávající negativní hodnocení vyvolává u žáků pocity méněcennosti. Na základě svých výzkumů došla autorka k závěru, že „dynamika vývoje jejich (tj. žáků) sebehodnocení je determinována ani ne tolik jejich objektivními možnostmi, jako spíše vlivem hodnotících soudů učitele a spolužáků“.²⁹⁾ Neprospívající žáci se nejčastěji setkávají s negativním hodnocením okolí, jejich sebehodnocení je většinou nepřiměřené — zvýšené nebo snížené.

Výzkum Ivanové, Maksimové a Lipkiny³⁰⁾ ukázal značný nesoulad mezi hodnocením žáků ze strany učitelů a sebehodnocením žáka. Učitelé se nedostatečně zajímají o sebehodnocení žáka. Podle zmíněných autorek nemůže být výchovné působení efektivní, pokud se sebehodnocení nestane součástí poznávání žáka. Přihlížením k sebehodnocení žáka může učitel získat zájem žáka o školní práci (vnitřním přijetím úkolů, aktivitou při jejich řešení), který bývá často negativně ovlivněný právě v důsledku pocitu žáka, že je nespravedlivě hodnocen, podceňován apod.

K velmi zajímavým výsledkům dospěla Lipkina³¹⁾ v jednom ze svých posledních výzkumů. U žáků 3. a 4. tříd zkoumala vztah mezi sebehodnocením a pamětní funkcí. Zjistila, že děti s nepřiměřeným sebehodnocením mají zvýšenou potřebu kladného hodnocení a neúspěšné činnosti „zapomínají“. Oproti tomu děti s přiměřeným sebehodnocením se více zajímaly i o neúspěšné řešení úlohy. V zátěžové situaci dosáhly lepšího výkonu děti s přiměřeným sebehodnocením při stejných paměťových schopnostech obou skupin sebehodnocení.

Výzkum naznačuje, že pro děti s nepřiměřeným sebehodnocením je vnější hodnocení důležitějším regulativním faktorem než pro ostatní děti.

Lipkina také vypracovala několik postupů ke zjišťování přiměřenosti sebehodnocení intelektových možností.³²⁾ Její metody, vycházející z konkrétního učebního materiálu (výběr úlohy z řady různě obtížných úkolů, výběr jedné ze

tří různých známek, kterými byla ohodnocena práce žáka, metoda apriorního sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků), umožňují snadno poznávat sebehodnocení žáka a mohly by se stát součástí výchovně vzdělávacích postupů učitelů s cílem objektivního poznání osobnosti žáka a prohloubení individuálního přístupu k němu.

SOUHRN

Na základě provedeného přehledu můžeme konstatovat, že sovětská psychologie značně pokročila v otázkách sebehodnocení jak v teorii, tak ve výzkumu. Sovětští badatelé rozpracovali vymezení, strukturu a vývoj sebehodnocení, funkci obecného a specifických sebehodnocení, jejich vzájemné vztahy. V oblasti pedagogické psychologie je přínosné zaměření na problém sebehodnocení jako významného vnitřního zdroje optimalizace výchovně vzdělávacího procesu a rozvoje osobnosti žáka.

Perspektivně vyvstává ovšem i mnoho problémů. Jsou dány složitostí teoretického uchopení sebehodnocení, obtížností operacionalizace již teoreticky vymezených konstruktů.

Významné podněty přináší úctyhodné množství empirických výzkumů, které mapují problematiku sebehodnocení v řadě jeho relevantních vztahů. Vyplynívají z nich četné závěry, které mají již nyní nesporný význam pro školní praxi, konkrétně, pokud jde o řešení otázek školní úspěšnosti, osobnostního rozvoje žáků, ale také pracovní výkonnosti, morálního chování, životní spokojenosti a v dalších aspektech mentálního zdraví.

Šíře a hloubka rozpracování problému sebehodnocení v sovětské psychologii může být inspirujícím zdrojem i pro naši práci v této oblasti vědeckého bádání.

POZNÁMKY A LITERATURA

¹⁾ K tomu viz př.:

Helus, Z.: *K možnostem rozvoje všech žáků ve vyučování a učení*. Pedagogika 1982, č. 2, s. 127—148.

Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, SPN 1982.

Hrabal, V. — Krykorková, H. — Pavelková, I.: *Školní výkon žáka z hlediska motivačního a kognitivního*. Pedagogika, 1981, č. 4, s. 443—462.

Bláha, K.: *Sebepojetí žáka a účinnost výchovně vzdělávacího působení*. Pedagogika 1981, č. 2, s. 161—174.

Helus, Z. — Hrabal, V. — Kulič, V. — Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN 1979.

Franz, S.: *Entwicklung der Selbsteinschätzung bei Schülern*. Volk und Wissen, Berlin 1982. Viz rovněž sovětské prameny, o kterých se referuje v další části textu.

²⁾ Možnost chápeme jako obecný pojem, zahrnující fyzické, psychické a psychosociální charakteristiky jedince.

³⁾ Skalková, J.: *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha, SPN 1971, s. 71.

⁴⁾ My se problémem sebehodnocení zabýváme v rámci řešení dílčího úkolu SPZV VIII-6-6/5 "Vnitřní a vnější podmínky školního výkonu žáka" K tomu viz př.: Pohlová,

A.: *Výkon žáků v závislosti na obecném sebehodnocení a hodnocení*. Pedagogický výzkum, 1983, č. 2, s. 111—122, Pohlová A.: *Sebehodnocení a hodnocení žáka*. Socialistická škola, 23, 1982—1983, č. 5, s. 215—219.

⁵⁾ Za přiměřené sebehodnocení považujeme a označujeme pozitivní sebehodnocení. Rozumíme jim tendenci k důvěře ve své reálné schopnosti. Odchytky od tohoto optima ve směru zpochybnění svých schopností označujeme jako negativní sebehodnocení, opak, nepřiměřenou sebedůvěru, nazýváme nadhodnocení.

⁶⁾ Pripomeňme si pravidla Brain Stormingu, metody záměrně stimulující tvořivé nápady, kde se vylučuje negativní kritika v procesu vymýšlení nápadů.

⁷⁾ V psychologické literatuře se setkáváme s řadou pojmů týkajících se funkcí „já“, jako je sebepojetí, sebeobraz, sebeakceptace, sebehodnocení, sebedůvěra, sebejistota aj. Bývají definovány značně široce, často se svým obsahem překrývají a mnohé z nich jsou užívány jako synonyma. K tomu viz např. Kon, I. S.: *Otkrytije Ja*. Moskva, IPL 1978, Marko, J.: *Významová stránka pojmu sebevedomie u školáků*, In: Kondáš, O. — Vonkomer, J.: *Psychológia a zdravý vývin osobnosti*. Bratislava, Psychodiagnostika, 1971, s. 107—114; Říčan, P.: *K teorii, terminologii a metodologii sebepojetí*, Čs. psychologie, 17, 1973, č. 5, s. 464—467. Říčan, P., *Pojmy Já v psychologii osobnosti*. Čs. psychologie, 14, 1970, č. 3, s. 209—229.

⁸⁾ Savoňko, E. I.: *Ocenka i samoocenka kak motivy povedenija škol'nikov raznogo vozrasta*. Voprosy psichologii 1969, roč. 15—4, s. 107—116, cit. s. 107.

⁹⁾ Lisina, M. I.: *Obščenie detej s vzroslymi i s verstnikami: obščee i različnoe*. In: *Issledovanija po problemam vozrastnoj i pedagogičeskoj psichologii*, pod red. M. I. Lisiny, Moskva 1980 s. 3—32; Silvestru, A. I.: *Osnovnye faktory razvitiija obraza samogo sebja u doškoľnikov*. In: *Issledovanija po problemam vozrastnoj i pedagogičeskoj psichologii*, pod red. M. I. Lisiny, Moskva 1980, s. 119—139.

¹⁰⁾ Česnokova, I. I.: *Problema samosoznanija v psichologii*. Moskva 1977.

¹¹⁾ Tamtéž, s. 109.

¹²⁾ Tamtéž, s. 122.

¹³⁾ Anaňjev, B. G.: *K postanovke problemy razvitiija detskogo samosoznanija*. In: *Izbrannye psichologičeskije trudy*, tom II, pod red. A. A. Bodaleva, B. F. Lomova, N. V. Kuzminové, Moskva 1980, s. 103—127; Česnokova, I. I., viz pozn. 10).

¹⁴⁾ Lisina, M. I. — Avdejeva, N. N.: *Razvitiie predstavlenija o sebe u rebenka pervogo goda žizni*. In: *Issledovanija po problemam vozrastnoj i pedagogičeskoj psichologii*, pod red. M. I. Lisiny, Moskva 1980, s. 32—55.

¹⁵⁾ Viz pozn. 10.

¹⁶⁾ Viz práci Rubinštejn, S. L.: *Čelovek i mir*. In: *Problemy obščej psichologii*, Moskva 1976, s. 253—412.

¹⁷⁾ Anaňjev, B. G.: *Psichologija pedagogičeskoj ocenki*. In: *Izbrannye psichologičeskije trudy*, tom II, pod red. A. A. Bodaleva, B. F. Lomova, a N. V. Kuzminové. Moskva 1980 s. 129—266.

¹⁸⁾ Silvestru, A. I.: *Osnovnye faktory razvitiija obraza samogo sebja u doškoľnikov*. In: *Issledovanija po problemam vozrastnoj i pedagogičeskoj psichologii*, pod red. M. I. Lisiny. Moskva 1980, s. 119—139.

¹⁹⁾ Savoňko, E. I.: *Vozrastnye osobennosti sootnošenija orientacii na samoocenu i na ocenu drugimi ľud'mi*. In: *Izučenie motivacii povedenija detej i подроstkov*. red. L. I. Božovič i L. V. Blagonadežinoj, Moskva 1972, s. 81—112.

²⁰⁾ Prichožan, A. M.: *Analiz soderžanija „obraza ja“ v staršem подроstkovom vozraste u učaščichsja massovoj školy i školy internata*. In: *Vozrastnye osobennosti psichičeskogo razvitiija detej*. Sbornik naučnych trudov, pod red. I. V. Dubroviny, M. I. Lisiny, Moskva, 1982. s. 137—158.

²¹⁾ Ankudinova, N. E.: *Ob osobennostjach ocenki i samoocenki učaščichsja I—IV. klassov v učebnoj dejatel'nosti*. Voprosy psichologii, 1968, č. 3, s. 131—138.

²²⁾ Magun, V. S.: *Ocenki i samoocenki v strukture individualnosti* In: *Psichodijagnostičeskie metody v kompleksnom longitjudnom issledovanii studentov*, Leningrad, 1976, s. 195—209.

²³⁾ Nejmark, M. S., *Napravlennoš' ličnosti i affekt neadekvatnosti u podroستkov*. In: *Izučenie motivacii povedenija detej i podroستkov*, pod red. L. I. Božovič i L. V. Blagodežinoj, Moskva 1972, s. 112—147.

²⁴⁾ Abdrachmanova, V. B.: *Zavisimost' samoocenki ot interličnostnogo i vneličnostnogo sravnenija detej*. Voprosy psichologii, 1975, č. 5, s. 138—141.

²⁵⁾ R. S. Nemov mluví o nadnormativní aktivitosti (sverchnormativnaja aktivnoš'). Zabývá se jí v rámci studia efektivnosti práce kolektivu. Při nadnormativní aktivitosti dosahují jednotlivci výsledků převyšujících normu, odpovídajících však ideálům a hodnotám společnosti a jedince. In: Nemov, R. S.: *Psichologičeskije uslovija i kriterii effektivnosti raboty kollektiva*, Moskva, Znanije 1982.

²⁶⁾ Anaňjev viz pozn. 13., 17., Lipkina, A. I. — Rybak, L. A.: *Kritičnoš' i samoocenka v učebnoj dejatel'nosti*, Moskva, 1968. Lipkina, A. I.: *K voprosu o metodach vyjavlenija samoocenki kak ličnostnogo parametra umstvennoj dejatel'nosti*. In: *Problemy diagnostiki umstvennogo razvitija učaščichsja*, pod red. Z. I. Kalmykove, Moskva 1975, s. 134—156.

²⁷⁾ Lipkina, A. I.: *Pedagogické hodnocení a jeho vliv na utváření osobnosti neprospívajícího žáka*. In: Menčínská a kol.: *Psychologické problémy neprospěchu žáků*, Praha, SPN 1976 s. 79—106.

²⁸⁾ Viz 27.

²⁹⁾ Viz pozn. 27, s. 103.

³⁰⁾ Lipkina, A. I.: *Psichologičeskij analiz truda, vložennoho v učenie*, Voprosy psichologii, 1983, č. 6, s. 35—42., Maksimova, N. Ju.: *Očnočnaja dejatel'noš' učitelja i formirovanije samoocenki škol'nika*. Voprosy psichologii, 1983, č. 5, s. 42—48.

³¹⁾ Lipkina, A. I.: *Samoocenka škol'nika i jeho pamjať*. Voprosy psichologii, 1981, č. 3, s. 79—88.

³²⁾ Viz pozn. 26.

АННА ПОЛОВА

ПРОБЛЕМА САМООЦЕНКИ В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПЕДАГОГИКИ

На основании составленного обзора можно утверждать, что советская психология шагнула далеко вперед в сфере вопросов самооценки как в теории, так и в области научных исследований. Советские исследователи разработали разграничение, структуру и развитие самооценки, общей и специфической самооценки, и анализировали их взаимоотношения. В области педагогической психологии обогащающим элементом является нацеленность на решение проблемы самооценки, как важного внутреннего источни-

ка оптимизации воспитательно-образовательного процесса и развития личности учащегося.

Однако в будущем возникнет также целый ряд проблем, вызванных сложностью теоретического восприятия самооценки, трудностью операционализации теоретически уже установленных конструкций.

Важные импульсы содержатся также в большом множестве результатов эмпирических исследований, которые означают проблематику самооценки в целом ряде ее важнейших соотноше-

ний. Ис них витекает целый ряд выводов, имеющих уже теперь бесспорное значение для школьной практики, – конкретно – при решении вопросов школьной успеваемости, индивидуального развития личности учащихся, а также и работоспособности, нравственного поведения, жизненной удовле-

творенности и в сфере других аспектов умственного здоровья.

Широта и глубина разработки проблемы самооценки в советской психологии может стать источником вдохновения также и для нашей работы в этой области научных исследований.

ANNA POHLOVÁ

THE PROBLEMS OF SELF-EVALUATION IN SOVIET PSYCHOLOGY AND THE IMPORTANCE OF IT FOR PEDAGOGY

On the basis of the survey made we can state that Soviet psychology has made great progress in the questions of self-evaluation both in theory and research. Soviet research workers have worked out the delimitation, the structure and the development of self-evaluation, the function of the general and specific acts of self-evaluation, their mutual relations. In the sphere of pedagogic psychology the asset is the direction towards the problem of self-evaluation as an important inner resource of optimization of the educational process and development of a pupil's personality.

There is a perspective, however, of a whole range of problems appearing. They are given by complexity of theoretical comprehension of constructs having

been already delimited.

A respectable number of acts of empiric research drawing the problematicy of self-evaluation in a full range of its relevant relations bring about important suggestions. They necessitate a full range of conclusions being of great importance for school practice, concretely as far as the solution of the questions of success in school examinations, development of a personality of a pupil, but also of productivity of work, moral behaviour, life contentment and in other aspects of mental health.

The range and depth of elaboration of the problem of self-evaluation in Soviet psychology can act as an inspiring resource for our work in this field of scientific research as well.