

Sebepojetí žáka a účinnost výchovně vzdělávacího působení

PhDr. KAREL BLÁHA,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV,
Praha

V marxistické pedagogické orientaci je žák chápán jako objekt a subjekt výchovně vzdělávacího působení. Toto pojetí — pojetí žáka i jako subjektu — s sebou přineslo řadu otázek, jejichž řešení se v této souvislosti stalo klíčovou záležitostí. Spolu s nimi se do popředí zájmu dostala i problematika sebepojetí žáka. Té byla věnována pozornost i na našem pracovišti v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV, a to v rámci plnění úkolu VIII—5—4/5¹⁾. Materiál, který zde předkládáme, reprezentuje pouze určitý předstupeň našich snah; je pouhým nástinem problematiky v její obecné poloze a v poloze specifických výchovně vzdělávacích situací, které nepochybně mají význam pro zvyšování účinnosti výchovně vzdělávacího působení.

Skutečnost, že nastolení problematiky sebepojetí má v pedagogice opodstatněný význam, lze doložit odkazem na podnětné práce některých sovětských autorů (a to nejen z oblasti pedagogiky a pedagogické psychologie), v nichž se zmíněný jev stal předmětem pozornosti či výchozí výzkumnou pozicí²⁾. Tyto práce jsou pro nás cenné i v tom, že představují nám blízký metodologický přístup ke zkoumání daného jevu, odlišný od přístupu některých západních autorů. Jejich analýza a srovnání by však přesáhly rámec této studie.

V naší pedagogice je žák uvažován jako prvek systému výchovy a vzdělávání. V procesu výchovně vzdělávacího působení sám sebe určitým způsobem chápe a utváří si vlastní představu sebe jakožto prvku tohoto systému. Určitým způsobem o sobě smýšlí a pojímá se z hlediska své společenské funkce žáka, již realizuje v průběhu své vlastní činnosti a v interakci s ostatními. Toto žákovo sebepojetí není ničím jiným než odrazem výchovně vzdělávacího působení na něho; nevzniká ve výchovně vzdělávacím procesu jako samovolně se ustanovující proměnná charakterizující žákovu osobnost, ale jako výsledek formování jeho osobnosti v průběhu tohoto procesu.

Žák se ve výchovně vzdělávacích situacích dostává v průběhu procesu své činnosti neustále do vztahu se sebou samým, resp. se svými objektivacemi —

tj. s výsledky svých činností a s hodnocením svého chování druhými (zejména učitelem a spolužáky), a uvědomuje si v těchto situacích neustále sebe sama. Výsledky jeho činností a hodnotitelské soudy druhých jsou jím samým subjektivně složitým způsobem přijímány a interpretovány. Nejde vždy a ve všech případech o odraz skutečné reality, ale o dosahování určitého stupně znalosti sebe. Sebepojetí žáků je tak v tom či onom směru více či méně vzdáleno skutečné realitě a obráží v sobě jednak jejich individuální a věkové zvláštnosti, jednak stupeň pokročilosti a úroveň výchovy a vzdělávání. Vyjádřeno jinak: žák může vůči sobě samému, resp. vůči svým objektivacím (možno vyjádřit jako vztah subjekt—subjekt) zaujímat více či méně adekvátní vztah determinovaný zejména jeho předchozími zkušenostmi. Složitý kognitivní příjem a výklad zmíněných objektivací se opět promítají do nově se konstituujících zkušeností, a tím i do procesu následných učebních činností žáka, do jeho chování a jednání ve škole.

NĚKTERÉ VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY SEBEPOJETÍ

Vztah subjekt—subjekt lze charakterizovat jeho třemi složkami: složkou kognitivní, zakládající sebepojetí jedince, složkou emocionální, zakládající sebelásku či sebecit (již nelze však zaměňovat s emocemi jako takovými) a složkou konativní, zakládající volní úsilí jedince (kterou nelze zaměňovat s jednáním jedince). Všechny tři složky tvoří ve vztahu subjekt—subjekt určitou jednotu, každá z nich má však zcela specifickou zákonitost svého vývoje. Jsou spolu těsně spjaty a vzájemně prostoupeny, jsou však neslučitelné a nelze odvozovat jednu z druhé. Sebepojetí je proto dáno pouze kognitivní složkou zmíněného vztahu, do níž se emoce a jednání jedince jak promítají, tak se prostřednictvím ní i prezentují (ta jejich část, která je uvědomována a poznávána). Jako objekty sebeuvědomění a sebepoznání je možno uvažovat vlastní tělo, oblast psychiky a oblast sociálních vztahů jedince, které jsou tak současně i základními strukturálními složkami sebepojetí.

Počátky vývoje sebepojetí je nutno spatřovat již v předškolním věku dítěte. Podle B. G. Anaňjeva³⁾ je však obtížné tento vývoj vyjádřit určitým obecným teoretickým modelem, a to zejména proto, že podmínky sehrávající v určité etapě vývoje sebeuvědomění dítěte vedoucí úlohu, stávají se v další etapě podmínkami druhořadými anebo úplně ztrácejí svůj vliv. Za znaky charakterizující vývoj dětského sebeuvědomění je možno ve shodě s B. G. Anaňjevem⁴⁾ považovat:

- uvědomění si sebe sama jako prostorově vymezeného těla,
- uvědomění si své činnosti,
- uvědomění si předmětu této činnosti,
- uvědomění si svých přání a motivů činnosti,
- uvědomění si svých možností vykonávat určité činnosti,
- přechod od aplikace hodnotících soudů druhých při hodnocení sebe k tvorbě vlastních sebehodnotících soudů (vznik sebehodnocení v pravém smyslu slova),
- orientace na modely chování druhých a vznik hodnocení druhých,
- uvědomění si vztahu své činnosti k společné činnosti,
- samostatnost při výběru osobních vzorů a cílů,
- samostatnost v rámci tvorby osobních ideálů a
- uvědomění si své vlastní životní dráhy.

B. G. Anaňjev⁵⁾ zdůrazňuje, že znaky charakterizující vývoj dětského sebeuvědomění se vzájemně prostupují a jsou úzce vázány na:

- hodnotící vztah „dospělý-dítě“ a
- rozvoj samostatné činnosti dítěte.

Postupně se uskutečňují pouze za předpokladu její existence, a to především v průběhu výchovného působení v rodině a výchovně vzdělávacího působení ve škole.

Sebepojetí žáka je jevem majícím své určité „předstupně“ a procházejícím určitými etapami vývoje v průběhu formování osobnosti. Za základní etapy je přitom možno spolu s L. I. Božovičovou⁶⁾ považovat:

- sedmý rok věku dítěte, charakterizovaný určitým specifickým stupněm uvědomování si sebe sama. Toto uvědomování je dáno každodenním životním stylem dítěte, jehož výsledkem jsou postoje dítěte k sobě samému uvažované jako „vnitřní“ pozice dítěte vztahující se k jeho pozici sociální, dané „novým“ způsobem života a aktivitami v něm,
- věkové období adolescence, charakterizované specifickým stupněm uvědomování si sebe sama daným úrovní rozvoje rozumových schopností a postoji k sobě jako k jedinečné osobnosti. Přináší s sebou potřeby sebeuplatnění, sebepotvrzení, sebevýchovy, sebevzdělání aj. (Deprivace těchto potřeb vyvolává pak různé formy adolescentních krizí.)

Z hlediska osobnosti žáka nelze jednotlivé poznatky jedince o sobě samém (mající převážně charakter sebehodnotících soudů) chápat izolovaně, nýbrž jako určitý systém⁷⁾. Jeho sebepojetí tak představuje relativně ustálené seskupení těchto poznatků, logicky uspořádané s ohledem na vzájemné vztahy existující mezi nimi. Lze jej tak považovat za subsystém osobnosti⁸⁾ (za průsečík vlivů vnějšího prostředí a ostatních složek osobnosti), mající vysokou relevanci pro vědomí rozdílu sebe a okolí. Vytváří základ pro vznik vědomí identity sebe a hodnoty sebe, vědomí aktivity směrem k okolí a kontroly nad sebou samým. Je standardem vyhodnocování a pozicí jedince vůči druhým.

Představotvorná a koncepční komponenta sebepojetí

Ucelenost a uspořádanost sebepojetí jsou určeny jeho dvěma vzájemně se prostupujícími komponentami — představotvornou a koncepční, do nichž se promítá především vnímání a smýšlení jedince o sobě samém. Představotvorná komponenta je dána utvářením obrazu sebe jako určité kvality stavu sebeuvědomění — výsledku procesu sebepoznání. Dále je dána ideálem sebe jakožto představou jedince o tom, jaký by chtěl být. Obsahuje-li obraz sebe poznatky (prezentované převážně formou sebehodnotících soudů) týkající se kupř. vlastního jména, pohlaví, věku, příslušnosti k různým sociálním skupinám a funkčních činností vykonávaných v těchto skupinách, fyzického vzhledu a fyzických sil, vědomostí, schopností, dovedností, návyků, motivů jednání, vztahů k ostatním apod., obsahuje ideál sebe v tom či onom směru více či méně reálnou představu toho, jaký si jedinec přeje být právě v těchto prvcích obrazu sebe. Je-li určován obraz sebe hodnocením výsledku minulých činností, je určován ideál sebe více či méně reálným hodnocením budoucích možností a očekáváním výsledků činností. Koncepční komponenta sebepojetí je dána řazením některých prvků sebepojetí do určitých strukturovaných útvarů, jimiž jsou kupř. individuální normy (vztahující se k různým typům činností), hodnotová orientace, pořadí poznatých motivů a příčin vlastního chování, soustava blízkých i vzdálených osobních cílů apod. Zmíněné útvary pak spoluvytvářejí určité vyhodnocovací „schéma“ pro hodnocení sebe a okolí. Dále je koncepční

komponenta dána sebevědomím jedince (sebedůvěrou či celkovým uznáním sebe ve smyslu více či méně schopného a úspěšného), chápaným jako generalizace řady namnoze i protikladných sebehodnocení — výraz celkové životní sebereflexe — výsledek více či méně kritického hodnocení všech předchozích životních úspěchů a neúspěchů z různých oblastí činností a společenských vztahů.

Kvality sebepojetí

Uspořádanost a celistvost sebepojetí se promítá do kvalit tohoto jevu. Těmito kvalitami je možno rozumět: komplexnost a rozsah, jasnost a zřetelnost formulovanosti, stupeň konzistence, míru stability a flexibilitu. Komplexnost, rozsah, jasnost a zřetelnost úzce souvisejí s dosaženým stupněm sebezpoznání, s rozsahem a hloubkou znalosti sebe. Projevují se především mírou orientace jedince na vlastní sebehodnotící soudy usměrňující procesy různých typů činností oproti orientaci na „vně“ komunikované hodnocení těchto činností prováděné druhými lidmi. Stupeň konzistence a míra stability jsou dány množstvím protikladů obsažených v sebepojetí — množstvím protikladných a rozporuplných sebehodnocení jakožto nesourodých poznatků jedince o sobě samém. Projevují se kolísavostí sebehodnocení, nevyrovnaností v jednání a výkyvy v prožívání u psychicky labilních a nepřiměřeně reagujících jedinců. Flexibilitou sebepojetí jsou myšleny především: schopnost tohoto jevu pružně reagovat na změněné (někdy i zcela nové a jedinečné) vnější i vnitřní podmínky, schopnost pružného a přiměřeného přijetí nových poznatků o sobě, vytváření nových individuálních norem, změn hodnotových orientací, vytyčení nových cílů apod. Opakem flexibility je určitý stupeň strnulosti — rigidity, daný množstvím pevně fixovaných skladebných prvků sebepojetí a jejich vzájemných vztahů.

Sebepojetí a sebehodnocení

V průběhu procesu konkrétních činností se vybavuje vždy pouze část sebepojetí, která koresponduje s daným typem činnosti a s daným sociálním vztahem, na nějž je fixována. Sebepojetí je korigováno zpětnými vzbudami, tj. skutečnými výsledky činností, resp. a) vlastními interpretacemi výsledků činností ve srovnání s původními osobními záměry a předpoklady a b) s vlastní interpretací hodnotících soudů druhých, týkajících se výsledků těchto činností. Tyto interpretace jsou zahrnuty do rámce zkušenosti jedince, dojde k potvrzení „zúčastněných“ složek sebepojetí anebo naopak k jejich přehodnocení a k určitým změnám v sebepojetí. Jednotlivé sebehodnotící soudy (vždy spjaté s určitými fázemi konkrétních typů činností), které jsou na jedné straně uvažovány jako určité skladebné prvky sebepojetí, je možno na druhé straně uvažovat i jako zákonité produkty tohoto jevu — a to zejména vzhledem k jejich determinaci jeho relativní stálostí a celistvostí.

Sebepojetí ve vztahu k sociální percepci, sociálnímu srovnání a k očekávání v sociálních interakcích

Je-li na jedné straně pro utvářející se sebepojetí vysoce relevantní to, jakou představu mají o daném jedinci druhí, jak ho v sociálních interakcích vnímají a co od něho na základě obrazu o něm utvořeného očekávají, srovnává na straně druhé jedinec obraz sebe s obrazovou představou, kterou má o druhých, a s tím, jak je ostatními hodnocen. Důležité jsou i domněnky jedince o tom, jak si myslí, že je vnímán a přijímán ostatními, determinované jeho

předchozími zkušenostmi z obdobných sociálních interakcí. Ty se však mohou týkat i situací budoucích. Jedinec u sebe na základě svých zkušeností předpokládá určité formy jednání a chování, očekává jisté kvality výsledků svých činností, vytvoření určitých sociálních vztahů apod. U druhých předpokládá a očekává zejména určité formy jejich chování k sobě, určitý způsob přijetí z jejich strany a jejich hodnocení sebe.

Sebepojetí ve vztahu k chování a jednání jedince

Je-li na jedné straně sebepojetí jedince „primárně“ určováno hodnotícími soudy druhých lidí (které se týkají především chování a jednání jedince), sehrává na druhé straně tento jev důležitou funkci i při stabilizaci a koordinaci tohoto chování a jednání. Chování a jednání je spjata s uspokojováním určitých potřeb. Pro tento případ lze tyto potřeby shrnout do dvou oblastí: a) potřeby stále se prohlubujícího a rozšiřujícího poznání sebe, zvýšení hodnoty sebe a svého sebevědomí, zvýšení kontroly nad sebou samým apod., b) zachování integrity a stability osobnosti, udržení přiměřené hodnoty sebe, zachování ustáleného pohledu na sebe, zachování stálého sebevědomí, stálé kontroly sebe apod. Sebepojetí je spjata s řadou mechanismů v chování a jednání jedince, pomocí nichž on sám udržuje jeho stálost, popřípadě zajišťuje jeho rozvoj. Vyhýbá se kupř. situacím, které by mohly ohrozit stabilitu tohoto jevu či způsobit jeho deficit, a angažuje se naopak v situacích, které s jeho sebepojetím korespondují, potvrzují je anebo zajišťují jeho případné zvyšování a rozvoj. Mechanismy zachování stálého sebepojetí však nepůsobí ve smyslu homeostázy, tj. nemají tendenci zaměřovat sebepojetí do původního stavu, nýbrž tendenci odstraňovat rozpory, což znamená, že rovnováha v této oblasti bývá nastolena na kvalitativně jiné (zpravidla vyšší) úrovni.

Sebepojetí a sebeutváření

Vztah mezi sebepojetím a sebeutvářením je nutno chápat jako vzájemný vztah sebepojetí a sebeutvářecích aktivit. Na jedné straně nacházejí tyto aktivity odraz v existenci a ve vývoji tohoto jevu jakožto ve svém produktu, na straně druhé se o tento jev opírají — jednak jako o své východiště (zejména o obraz sebe), jednak jako o svůj cíl (zejména o ideál sebe). Jinak řečeno: Je-li v určitém okamžiku průběhu činnosti jedince jeho sebepojetí jedním z faktorů průběhu této činnosti (východiskem této činnosti a prvkem její psychologické regulace), je tento jev v následujícím okamžiku i jejím výsledkem — tj. potvrzeným, pevněji fixovaným a více ustáleným či zkorigovaným, přehodnoceným a v určitém směru i změněným sebepojetím.

K NĚKTERÝM OTÁZKÁM SEBEPOJETÍ ŽÁKA A ÚČINNOSTI VÝCHOVNÉ VZDĚLÁVACÍHO PŮSOBNÍ

Sebepojetí žáka lze uvažovat jako jím zvnitřněnou a individuálně odlišně vykládanou výchovně vzdělávací skutečnost. Jde zejména o pojetí jeho vlastní pozice v systému výchovně vzdělávacích vztahů, jeho funkčních činností v procesu výchovy a vzdělávání, výklad jeho vztahu k učiteli a ke spolužákům, vztahu učitele a spolužáků k němu, o individuálně odlišně přijatou a interpretovanou soustavu výchovně vzdělávacích cílů, o interpretaci výsledků činnosti žáka ve škole a s ní spojené utváření vztahu k jednotlivým vyučovacími předměty. Z hlediska širších souvislostí je sebepojetí žáka určeno i rodinou, zájmovou organizací mládeže, neformální skupinou vrstevníků atd. Dítě či do-

spívající není žákem pouze ve škole, ale je nositelem své školní přináležitosti i v ostatních sociálních skupinách — nejenže tak chápe sám sebe, nýbrž je tak chápán a přijímán i ostatními jedinci v těchto skupinách. Význam, který přikládá toto sociální prostředí jeho společenské funkci žáka či studenta, se odráží i v jeho sebepojetí. Lhostejný postoj rodičů k školní práci či nepřiměřeně vysoké nároky na školní úspěšnost a budoucí profesionální orientaci jejich dítěte, zlehčování postojů ke škole skupinou vrstevníků mimo školu, převzetí osobních vzorů z tohoto prostředí dítětem, to vše se může v sebepojetí žáka výrazně odrazit. Na druhé straně zde však působí přímo vliv výchovně vzdělávacího působení školy — zkušenost žáka utvářející se v průběhu tohoto působení, zkušenost tvořící základ jeho individuálně odlišně koncipovaného sebepojetí.

Významnou úlohu zde sehraji především výsledky učebních činností, výchovné působení učitele, vliv kolektivu školní třídy atd. V tomto smyslu se stává sebepojetí integrujícím a stabilizačním činitelem chování jak ve škole, tak v rodině, v organizaci mládeže, v zájmovém kroužku, v neformální skupině vrstevníků atd.

Sebepojetí žáka (mající svůj „rozměr“ i v širších sociálněpsychologických souvislostech překračujících „rámec školy“) je dáno především výchovně vzdělávací situací ve škole. V této situaci se na jedné straně tento jev utváří, na druhé straně se však do této situace významně promítá. Sebepojetí žáka bude dále uvažováno z hlediska sociální role žáka, z hlediska interakcí učitel — žák a žák — žáci a z hlediska kvality výsledků učebních činností žáka.

Sociální role žáka

Na sociální roli žáka¹⁰⁾ je nutno pohlížet jakožto na určitou teoretickou abstrakci, na normativně typizované určení žáka — prvku systému výchovy a vzdělávání — charakterizované pozicí žáka a jeho funkčními činnostmi v tomto systému, promítající se do reálných výchovně vzdělávacích situací ve škole. Jak učitel realizující ve svém působení na žáka konkrétní výchovně vzdělávací cíle, tak kolektiv třídy v těchto reálných situacích od žáka vyžadují a nárokují, předpokládají a očekávají u něho určité chování, přiměřené formy a způsoby provádění činností, odpovídající jednak jeho věku a částečně i jeho individuálním zvláštnostem, jednak stupni pokročilosti výchovně vzdělávacího procesu.

V sebepojetí žáka jde především o jeho výklad svého vlastního „žákovského“ společenského určení — o to, jakým způsobem chápe a hodnotí svoji účast v oblasti sociálních vztahů ve škole, jaký osobní smysl do ní vkládá (jakou pozici zaujímá tato oblast sociálních vztahů ve škole oproti oblasti sociálních vztahů mimo školu v jeho sebepojetí a jak ji podle toho realizuje).

Jinými slovy řečeno jde o určité „překrytí“ jeho objektivní společenské funkce žáka s jeho subjektivním pojetím vlastního „žákovského určení“ — k „překrytí“ vně vyžadovaného a nárokováného chování a jednání s jeho vlastními nároky a požadavky na sebe. Za optimální lze v tomto případě považovat takovou situaci, při níž se „vnější“ požadavky a nároky co nejvíce překrývají s vlastní představou žáka o sobě a s jeho „vnitřními“ požadavky a nároky na sebe, přičemž jak „vnější“ požadavky, tak žákovy „vnitřní“ požadavky odpovídají jeho skutečným reálným možnostem. V takovém případě lze hovořit o tom, že sebepojetí žáka odpovídá jeho sociální roli žáka, že mu tato sociální role plně vyhovuje, že se s ní identifikuje a individuálním způsobem ji realizuje. V některých případech (tehdy, kdy vnější představy o žákovi a nároky

na něj činěné neodpovídají buď jeho reálným možnostem, anebo jeho sebepojetí, či sebepojetí žáka neodpovídá jeho skutečné objektivní situaci a jeho skutečným reálným možnostem) může se sociální role žáka překrývat s jeho sebepojetím v nedostatečné míře. V takovýchto případech je pak nutno uvažovat o vnějším přizpůsobení při určité vnitřní distanci spojené s osobní nezúčastněností žáka ve vyučování a s jeho pasivitou. V krajních případech pak může dojít i k vnitřnímu protestu či k vnějším projevům odmítání žákovské role (kupř. k „záškoláctví“)

. Situací, že se žákova sociální role a jeho sebepojetí v některých ohledech nepřekrývají, je jistě mnoho, uvedme však alespoň některé z nich. Součástí žákova obrazu sebe je i jeho vlastní jméno. Bude-li proto učitel např. u mladších školních žáků (zvyklých v rodině a v dalších sociálních skupinách výhradně na oslovení křestním jménem) oslovovat ve třídě některé z těchto žáků křestním jménem, jiné ale pouze příjmením, bude se v prvním případě tato situace překrývat s jejich sebepojetím více než v případě druhém.

Jako druhý případ lze uvést situaci spojenou s dobrou či špatnou pověstí žáka ve škole. I v tomto případě nemusí ještě tato pověst odpovídat žákovu sebepojetí. Žák může takoveto zařazení postupně vnitřně přijmout, ztotožnit se s ním, může začít rovněž sám sebe pojímat za dobrého či špatného a stát se jím skutečně. Na druhé straně se s ním ale smířit nemusí a může proti němu vnitřně „bojovat“ či otevřeně vystupovat. K obdobným situacím však může dojít i vzhledem k obsahu vyučování a k výchovně vzdělávacím cílům. Žák může např. na základě neporozumění určité části učitelova výkladu dospět k mylnému závěru, že se není schopen naučit anebo porozumět tomu či onomu vyučovacím předmětu vůbec, že pro úspěšnost v tomto směru nemá patřičné předpoklady a přiměřené schopnosti a že proto nikdy nebude v tomto vyučovacím předmětu dosahovat dobrých výsledků. Dospívá tak postupně k subjektivně percipovanému profilu vlastních možností z hlediska úspěšnosti v jednotlivých předmětech, který nemusí vždy zcela odpovídat jeho objektivním možnostem. Tam, kde předpokládá možné úspěchy, se pak angažuje více — vyvíjí zvýšené úsilí a naopak. Postupně se pak pro učitele, pro spolužáky, ale i pro sebe sama stává více či méně úspěšným v jednotlivých předmětech jak ve smyslu původního očekávání kvality výsledků činnosti, tak ve smyslu objektivní skutečnosti, nejsou však ve všech ohledech optimálně realizovány jeho skutečné potenciální možnosti. Tomu pak odpovídá i subjektivní výklad výchovně vzdělávacích cílů. Ty mohou být žákem formulovány kupř. nikoli jako dosahování správných řešení v oblasti určitých matematických úloh nebo znalost cizího jazyka, ale jako osobní cíl: být u konce příslušné učebnice a při zkoušce nebýt hodnocen zámkou neprospěl. Mohou se ale rovněž promítnout i do tvorby vzdálenějších cílů, zejména do orientace v otázkách volby povolání či dalšího studijního zaměření.

Interakce učitel — žák a žák — žáci, „bludné“ interakční kruhy

Sebepojetí žáka utvářející se v průběhu výchovně vzdělávacího působení školy a determinující tak žákovo chování a jednání se zpětně promítá do konkrétních sociálních interakcí ve výchovně vzdělávacím procesu. Základním vztahem v tomto procesu je vztah mezi učitelem a žákem, jehož ucelenější rozbor by však přesáhl rámec tohoto pojednání. Pozornost bude proto věnována pouze učitelovu hodnocení žáka, které má na utváření sebepojetí žáka značný vliv. Prostřednictvím tohoto hodnocení se žák jednak seznamuje s normami svého chování, jednak poznává názor učitele na to, jak se mu daří tyto normy plnit. Učitel vychází při tomto hodnocení z klasifikačních předpisů, z učebních osnov a z osnov výchovné práce. Dokončuje konkretizaci těchto kritérií tak, aby odpovídala určitému jednání žáka či výsledkům řešení konkrétních učebních úloh, které je třeba hodnotit. S přihlédnutím k věkovému stupni, individualitě žáka a k pokročilosti výchovně vzdělávacího působení pak učitel vytváří stupnici hodnotících kritérií. Zde však působí některé pro-

měnné, jimiž jsou zejména: stávající úroveň pedagogické diagnostiky, aktuální psychický stav a osobnostní rysy hodnotitele (učitele), způsob komunikace hodnotitelských soudů (verbální, neverbální), kvantita hodnotitelských soudů, jejich kvalita (emocionální podtext a stupeň srozumitelnosti z hlediska adresáta — žáka) a některé další. Hodnocení je proto do určité míry subjektivní metodou poznávání a sdělování hodnoty. Jako takové proto nemusí vyjadřovat objektivní skutečnost žákova jednání a chování, nemusí ani přesně postihovat složitost jeho příčin, aktuální psychický stav žáka a rysy jeho osobnosti. Každý hodnotící soud je na druhé straně složitě přijímán, interpretován a zpracován žákem. Působí zde jednak žákovo vyhodnocovací schéma těchto vně komunikovaných informací, jednak řada předpokladů a domněnek žáka o tom, jak je vnímán, přijímán a oceňován učitelem. Sebepojetí žáka, které je v tomto případě určitým „filtrem“ těchto hodnotících soudů, tak přímo determinuje chování žáka. Současně však mají tyto hodnotící soudy vliv na další vývoj žákova sebepojetí a žákovo chování je tak determinováno ještě nepřímo. Jde zejména o změny v oblasti zvyšování či snižování aspirační úrovně, sebehodnocení a sebevědomí, kladení nároků na svoji osobu a vytváření osobních cílů. Učitelovo hodnocení žákovy nekázně může být žákem interpretováno např. jako: „učitel mne nemá rád, jsem neoblíben“ atp. Vedle těchto nesprávných interpretací hodnotících soudů učitele se může jejich vliv projevit přímo ve vztahu žáka k učiteli. V případě, kdy tyto hodnotící soudy žákovo sebepojetí potvrzují a neohrožují jeho stabilitu, žák s učitelem aktivně spolupracuje. V případě, kdy by však stabilita mohla být ohrožena anebo by mohlo dojít k devalvaci sebepojetí, minimalizuje žák své kontakty s učitelem tak, že zůstává pasivní a ve vyučování se příliš neangažuje. Sebepojetí, ať přímo, či nepřímo, determinuje žákovo chování, které je opět předmětem hodnocení učitele. Dochází k určitému cirkulačnímu působení mezi hodnocením učitele, sebepojetím a chováním žáka, v jehož průběhu se stále zřetelněji utváří a je zpětně potvrzováno sebepojetí žáka, utvářejí se ale i charakteristické projevy jeho chování — vzniká „bludný“ interakční kruh.

Tytéž mechanismy působení lze uvažovat i v sociálních interakcích žák — žáci.

Jako příklad je možno uvést nesprávnou interpretaci určité sociální situace žákem ovlivněnou jeho předchozími zkušenostmi (stává se zpravidla při přechodu na jinou školu nebo do učebního poměru). Žák se může kupř. mylně domnívat, že bude ostatními spolužáky odmítán, že bude neoblíben, že bude považován za málo schopného apod. Tuto svoji domněnku bude manifestovat určitým způsobem ve svém chování (nesmělost, neprůbojnost, uzavřenost atd.) a ostatní ho podle jeho chování začnou přijímat — zpětně mu potvrdí jeho odhad situace, který tak bude zpevněn. Postupně se utvoří i určité charakteristické postoje žáka k jeho spolužákům.

Sebepojetí žáka a kvalita výsledků jeho činností ve škole — některá výzkumná zjištění

V největší míře byla doposud problematika sebepojetí žáka rozpracována z hlediska výsledků činností žáků, a to jednak vzhledem k jednotlivým aspektům tohoto jevu (sebehodnocení, sebevědomí atd.), jednak vzhledem k sebepojetí jakožto k celku (k celkovému rozsahu znalostí žáka o sobě, k jejich adekvátnosti, ke konzistenci sebepojetí s ohledem na sociální prostředí a k jeho stabilitě s ohledem na případné změny sebepojetí v čase a v rozdílně psychicky náročných situacích). Ať již šlo o jednotlivé složky sebepojetí žáka, či

o sebepojetí jakožto celek a o jeho kvality, byla souvislost mezi tímto jevem a úrovní výsledků učebních činností a chováním žáků (studentů) potvrzena četnými výzkumnými zjištěními různých autorů.¹¹⁾ Jde o zjištění, že žákovo pojetí vlastních schopností odpovídá představě rodičů, učitelů a spolužáků o daném jedinci a že žák považuje tudíž sám sebe za takového, za jakého jej považují druzí. Dále jde o výzkumná zjištění dotvrzující skutečnost, že žáci prospívající pod úroveň svých skutečných možností mají pocit osobní nedostačivosti a cítí se odmítáni jak svými vrstevníky, tak dospělými. Obdobná zjištění se týkají vztahu školní úspěšnosti a sebevědomí žáků a studentů. Žáci prospívající pod úroveň svých skutečných možností (relativně neúspěšní) mají podle výzkumných zjištění tendenci internalizovat své konflikty a je pro ně charakteristické, že se stávají impulsivnějšími, že nemají vytvořen určitý řád děledoběhých osobních cílů a že mají snížené sebevědomí. Výzkumnými zjištěními je doložena i skutečnost, že žáci a studenti s adekvátním sebepojetím jsou přesvědčeni o možnosti svého úspěchu a vyvíjejí ve škole přiměřené úsilí, zatímco žáci a studenti, jejichž sebepojetí je nepřiměřené, jsou přesvědčeni o svém neúspěchu a potřebné úsilí ve škole nevyvíjejí. Byla potvrzena i souvislost mezi některými aspekty sebepojetí a typem školy, sociální pozicí žáka mezi vrstevníky, adaptabilitou žáka a dalšími faktory. Zjištění poukazují dále na skutečnost, že vztah sebepojetí a relativní školní neúspěšnosti jako takové (celkové) je statisticky méně významný než vztah sebepojetí a relativní školní neúspěšnosti v jednotlivých školních předmětech, což se však týká ve větší míře chlapců než dívek.

Vztah sebepojetí žáka a úrovně výsledků dosahovaných při řešení úloh ze čtení a z úloh matematických byl zkoumán kupř. z hlediska teorie sociálního srovnávání u relativně neprospívajících žáků¹²⁾. Šetření bylo provedeno jednak za podmínek účasti celé školní třídy (za přítomnosti spolužáků), jednak individuálně. Výsledky výzkumu ukázaly, že při individuálním šetření (oproti šetření za přítomnosti spolužáků) se „zvyšuje“ jak úroveň některých aspektů sebepojetí, tak úroveň výsledků ve zkouškách ze čtení a matematiky, a že spolu zmíněné skutečnosti statisticky vysoce významě souvisejí. U šetření provedeného za přítomnosti spolužáků byla tato souvislost prokázána pouze u vztahu sebepojetí a výsledků ve zkouškách z matematiky (a to ne tak významná jako v případě předchozím), zatímco mezi sebepojetím a čtením tato souvislost statisticky prokázána nebyla.

Žáci prospívající ve škole podprůměrně mají podle zjištění některých autorů¹³⁾ tendenci hodnotit svoji skutečnou úroveň učební činnosti značně neadekvátně, přičemž od ročníku k ročníku stoupá počet těch, kteří souhlasí ve škole s horší známkou. Zvláštní pozornost byla věnována vzájemnému hodnocení žáků a „apriornímu“ sebehodnocení (jímž je míněno hodnocení očekávaného výsledku činnosti) s ohledem na typickou a netypickou školní činnost žáků. Zjištění ukázala, že apriorní sebehodnocení slabých žáků je neadekvátní a neodpovídá jejich skutečným možnostem. Dále byla prokázána skutečnost, že výborní žáci považují zaostávající žáky za zcela beznadějně, že je hodnotí jako méně schopné, než je hodnotí učitel. Od ročníku k ročníku klesá úroveň apriorního sebehodnocení slabých žáků a má tendenci posunu od nadhodnocení v nižších ročnících k podhodnocení ve vyšších ročnících. Tato skutečnost byla zřetelná zejména v tom případě, kdy se předmětem apriorního sebehodnocení stala netypická školní činnost (skládání obrázců z Kohsových kostek). Výsledky ukázaly, že při řešení tohoto úkolu dosáhli slabí žáci často takových výsledků jako žáci průměrní a dobří, že však jejich apriorní hodnocení bylo

i v tomto typu činnosti nižší a „pesimističtější“.

Vedle prokázaného vztahu existujícího mezi sebepojetím žáků a relativním školním neprospěchem byla výzkumně prokázána i skutečnost, že jak sebepojetí žáků, tak kvalita výsledků jejich činnosti „doznávají jistých změn“ v důsledku určitých „modifikací“ zpětnovazebních informací poskytovaných žákům v průběhu jejich činnosti. (Jde zejména o sdělení, že kvalita výsledku činnosti žáků byla o stupeň vyšší než skutečný výsledek, o sugestivnost tohoto sdělení, o sdělení informací osobou mající u žáků větší či menší autoritu apod.). Dále bylo prokázáno, že jak změny v sebepojetí, tak změny ve výsledcích školní práce žáků lze navozovat jednak vhodnou organizací sociálních vztahů ve školní třídě (u mladších žáků má rozhodující vliv hodnocení učitele, u starších žáků nabývá značného významu vzájemné hodnocení žáků, jejich postoje a formy vzájemné spolupráce), jednak ovlivněním postojů učitelů k těm žákům, kteří si ve škole „vysloužili špatnou pověst“ (podáním informací o skutečných možnostech těchto žáků rovněž v určité „modifikované“ podobě). Výzkumně bylo prokázáno i to, že zmíněné změny lze navozovat i zaměřenými pedagogicko-psychologickými poradenskými rozhovory jak se žáky (zejména v oblasti zvyšování jejich „studijního sebevědomí“), tak s jejich rodiči (výchovná doporučení rodičům prováděná se záměrem dosáhnout změn v jejich výchovných postojích).

Z uvedených zjištění (týkajících se jak prokázané existence vztahu mezi sebepojetím žáků a jejich relativním školním neprospěchem, tak navozováním změn v sebepojetí žáků a v kvalitách výsledků jejich činnosti) však zcela jednoznačně nevyplývá, zda „nepřiměřené“ sebepojetí žáků „produkuje“ nižší kvalitu výsledků jejich učební činnosti, či zda je „nepřiměřený“ vývoj jejich sebepojetí dán právě nízkou úrovní kvality výsledků této jejich činnosti. (Za touto otázkou lze však tušit určitý vzájemně spjatý vývoj obou jevů, mající podobu kruhového, resp. spirálového pohybu, na němž se vždy ve větší či menší míře podílí jeden ze zmíněných jevů.)

Z výzkumných zjištění však na druhé straně vyplývá, že v oblasti sledované problematiky existují značné individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky, a to zejména vzhledem k věku žáků, k jejich pohlaví, ke konkrétním vyučovacím předmětům, v nichž je daná problematika sledována, k převaze orientace žáků směrem na sebehodnocení, k sugestibilitě žáků, k prostředí, v němž experimenty probíhají atd. (Další výzkumná ujištění zaměřená na tuto oblast otázek by mohla přinést konkrétní odpovědi týkající se „vedoucí“ příčiny relativního neprospěchu a nepřiměřeného sebepojetí žáků.)

Sebepojetí žáka uvažované z hlediska efektivity a účinnosti výchovně vzdělávacího procesu představuje především jak produkt činností žáka, tak předpoklad dalšího průběhu těchto činností¹⁴⁾ — tedy i jistý předpoklad efektivity a účinnosti výchovně vzdělávacího působení na žáka. Mechanismy utváření tohoto jevu jsou těsně spjaty s mechanismy sebekontroly a autoregulace činností žáka, které těsně souvisejí jak s rozvojem samostatné činnosti žáků a s jejich sebehodnocením, tak s hodnocením učitele. Současně však tvoří z jiného hlediska tento jev (ve svých složkách) jak východisko, tak cíl sebevýchovy a sebevzdělávání¹⁵⁾ a jeho utváření je dáno výchovou adekvátního vztahu žáka k sobě samému, osvojováním výchovně vzdělávacích cílů, ideálů, hodnot, norem atd. Nepřiměřeně utvářené sebepojetí žáků je proto jednou ze sociálněpsychologických „mimointelektových“ příčin nízké účinnosti výchovně vzdělávacího působení u některých jednotlivců.

Zvyšování účinnosti a efektivity výchovně vzdělávacího procesu si v tomto

směru zřejmě vyžádá jak detailnější rozpracování forem pedagogického hodnocení s ohledem na utvářející se sebepojetí žáků, tak rozpracování otázek sociálních vztahů ve školní třídě (zejména vzájemného hodnocení žáků).

Důležitým momentem zůstává i nadále v této oblasti usměrňování motivace žáků směrem od motivů bezprostředních k motivům perspektivním, a to vždy tak, aby se objektivní cíle vyučování stávaly i subjektivními cíli žáků.

V některých „krajních“ případech může sehrát významnou úlohu pedagogicko-psychologické poradenství (zaměřené i na otázky sebepojetí žáků), mající své specifické možnosti při řešení „intimních“ výchovných problémů rodiny, při řešení problematiky žáků s rozličnými handicap, pocity méněcennosti, nedostačivosti apod.

ZÁVĚREM

Je-li problematika sebepojetí žáka na jedné straně problematikou pedagogickopsychologickou, je na druhé straně především problematikou pedagogickou, neboť právě v důsledku působení procesu výchovy a vzdělávání na žáka se tento jev jak utváří, tak se do tohoto procesu zpětně promítá. Je nutno zdůraznit, že existenci vztahu žáka k sobě samému by nebylo správné považovat za jakýsi vedlejší produkt výchovně vzdělávacího procesu (za jev vznikající živelně a spontánně), nýbrž za jev, jehož utváření se v pedagogice stává uvědoměle vytyčeným a záměrně dosahovaným cílem.

Sebepojetí žáka však lze z hlediska pedagogické psychologie uvažovat rovněž i jako určitou složku žákovy osobnosti, jako subsystém osobnosti žáka — průsečík vlivů vnějšího prostředí a ostatních osobnostních složek. V tomto smyslu je pak nutno věnovat tomuto jevu určitou pozornost i v rámci procesu výchovně vzdělávacího působení na žáky.

Vzhledem k vlivům vnějšího prostředí zde sehrává významnou úlohu vzájemná spjatost tohoto jevu s emocionální složkou žákovy osobnosti. Na jedné straně určuje sebepojetí žáka v jistém smyslu jeho emocionální prožívání určitých situací — „vybírání“ populárně řečeno ty situace a okolnosti, v nichž se žák obává, raduje apod., na druhé straně však mohou tyto situace (zejména situace vyhocené, v nichž jde tak říkajíc „o vše“ — o „zhodnocení“ či „ztrátu“ některých aspektů sebepojetí), či protiklady a rozpory v sebepojetí samém (kupř. značný protiklad mezi obrazem sebe a ideálem sebe) determinovat emocionální prožívání a vyvolávat u jedinců kupř. stavy úzkosti. Praktické využití teoretických vývodů týkajících se sebepojetí žáka si však vyžádá ještě řadu určitých „jemných“ pedagogickopsychologických analýz, v pedagogické praxi pak „citlivě vnímavý“ přístup k žákům.

POZNÁMKY

1) Viz, Bláha, K.: *„K některým teoretickým otázkám sebepojetí žáka“*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1979. (Rukopis obsahuje řadu dílčích poznámek a reprezentativnější bibliografický přehled.)

2) Sovětští autoři vycházejí z bohatého myšlenkového odkazu L. S. Rubinštejna, B. G. Anaņjeva, A. N. Leont'jeva a dalších. Daný jev chápou jako kvalitu sebeuvědomění jedince — výsledek procesu sebepoznávání. Poukazují na skutečnost, že nejde o skutečné sebepoznání (to je celoživotní proces), ale vždy o určitý stupeň znalosti sebe sama. Ve svém metodologickém přístupu vycházejí ze skutečnosti, že člověk si uvědomuje sám sebe v průběhu své činnosti a v interakci s ostatními lidmi. Vedoucí roli sehrává působení druhých lidí na jedince jakožto na objekt tohoto působení. Tuto skutečnost

obráží kupř. lapidárně formulovaná myšlenka S. L. Vygotského: „Osobnost se stává pro sebe tím, čím je o sobě, prostřednictvím toho, čím je pro druhé lidi.“ Současně je však dialekticky uvažován z hlediska jedince jako subjektu činnosti vztah mezi ním a jeho objektivacemi — tj. objektivními obsahy procesu jeho činnosti. Ty jsou podle sovětských autorů jedincem složité subjektivně přijímány a vykládány — důležitou roli zde sehrává předchozí zkušenost, celá „osobní historie“ jedince.

Srovnej: Rubinštejn, S. L.: *Bytí a vědomí*. Praha, SPN 1961, zejm. str. 239—240 a 269—271;

Rubinštejn, S. L.: *Základy obecné psychologie*. Praha, SPN 1967, zejm. str. 714—722;

Anaňjev, B. G.: *K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya*. Moskva, Leningrad, Izvestija Akademii pedagogičeskich nauk 18, Izd. APN 1948, str. 101—124.

Leont'jev, A. N.: *Činnost, vědomí, osobnost*. Praha, Svoboda 1978, zejm. str. 164—166;

Vygotskij, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha, SPN 1976, str. 120;

Abulchanova, K. A.: *O subjekte psichičeskoj dejatel'nosti*. Moskva, Nauka 1973, zejm. str. 229 a 271.

Nepomjaščaja, N. I.: *Opyt sistemnogo issledovaniya psichiki rebenka*. Moskva, Pedagogika 1975, zejm. str. 32.

Kon, I. S.: *Otkritije ja*. Moskva, IPL 1978, zejm. str. 47 až 74;

Spirkin, A. G.: *Soznaniye i samosoznaniye*. Moskva, IPL, zejm. str. 144—145 a 154—155.

Lipkinová, A. I.: *Pedagogické bodnocení a jeho vliv na utváření osobnosti neprospěvajícího žáka*. In: Menčínská, N. A., a kol.: *Psychologické problémy neprospěchu žáků*. Praha, SPN 1976, str. 79—105.

Safin, V. F.: *Samooceňka i vzaimooceňka staršeklassenikov v zavisimosti ot ich vnušajemosti*. Voprosy psichologii, č. 1, 1970, str. 90—103.

Savoňko, E. I.: *Oceňka i samooceňka kak motivy povedeniya školnikov raznogo vozrasta*. Voprosy psichologii, 1969, č. 4, str. 107—116;

Jakobson, S. G.: *Etičeskije mehanizmy regulacii etičeskogo povedeniya*. Voprosy psichologii č. 1, 1969, str. 38—48.

3) 4) 5) Anaňjev, B. G.: *K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya*. Moskva, Leningrad, Izvestija Akademii pedagogičeskich nauk 18, Izd. APN 1948, str. 101—124.

6) Božovič, L. I.: *Etapy formirovaniya ličnosti v ontogeneze*. Voprosy psichologii 1979, č. 2, str. 47—56.

7) Tamtéž 1979, č. 4, str. 23—34.

8) Kon, I. S.: *Otkritije ja*. Moskva, IPL 1978, str. 52.

9) Reykowski, J. — Šmoleňska, Z.: *Základy psychologické diagnózy v pojetí regulační teorie osobnosti*. Čs. psychologie XXII, č. 4 1978, str. 310—324.

10) Námi uvažovaný pojem sociální role je chápán obdobně, jako jej chápe I. S. Kon a A. G. Spirkin. Viz. Kon, I. S.: *Otkritije ja*, Moskva, IPL 1978, str. 39-42; Spirkin, A. G.: *Soznaniye i samosoznaniye*. Moskva, IPL 1972, str. 248—250.

11) Přehled zmíněných výzkumných zjištění podává D. W. Johnson. Viz: Johnson, D. W.: *The social psychology of education*. New York, Holt, Rinehart, Winston, Inc. 1970, str. 82—99.

12) Viz: Rogers, C. M.: Smith, M. D., Coleman, J. M.: *Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept*. Journal of education psychology, Vol. 70, No. 1., 1978, str. 50—57.

13) Lipkinová, A. I.: *Pedagogické bodnocení a jeho vliv na utváření osobnosti neprospěvajícího žáka*. In: Menčínská, N. A., a kol.: *Psychologické problémy neprospěchu žáků*. Praha, SPN 1976, str. 79—105.

14) Srov. Kulič, V.: *Cbyba a učení*. Praha, SPN 1971, str. 97—99 a 108—109.

15) Srov. Helus Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha, SPN 1973, str. 92—95 a 210—211.

САМОСОЗНАНИЕ УЧАЩЕГОСЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

На базе приобретенного опыта учащийся создает представление о самом себе.

Самосознание учащегося следует рассматривать как осознание самого себя, отражающего в себе как его отношение к учителю и одноклассникам, так и к его личной работе в школе, определяемого предшествующим опытом, приобретенным именно в этой области его общественной работы и отношений.

В отношении личности учащегося самосознание следует рассматривать не как совокупность отдельных познаний индивида о себе самом (совокупность самооценочных мнений), а как определенную систему отличающуюся своим образным и логическо-концептуальным компонентом — как подсистему личности учащегося. К компонентам самосознания относятся: компонент формирования воображения и компонент концептуальности. Под качеством (свойствами) самосознания подразумеваются: комплексность и диапазон, ясность формулируемости в отношении самого индивида, степень константности, мера устойчивости и гибкости

этого явления. Затем самосознание рассматривается по отношению к: самостановлению, самооценке, поступкам и поведению индивида к социальному сопоставлению, к социальной перцепции и к ожиданиям. Самосознание учащегося является самосознанием ребенка или духовно созревающего индивида, рассматриваемым с точки зрения его общественной функции учащегося — в отношении функциональных занятий учащегося и с точки зрения социальных отношений учащегося. В этом смысле это явление обсуждается в дальнейшем с учетом социальной роли учащегося, с учетом интеракции «учитель-ученик» и «ученик — ученики», а также и с учетом качества результатов работы учащегося в школе.

Самосознание учащегося, преднамеренно формируемое в течение процесса воспитания и образования, следует рассматривать как педагогическое явление, требующее однако, с учетом его «психического функционирования», проведения целого ряда тонких педагогическо-психологических анализов.

KAREL BLÁHA

The Pupil's Apprehension of Himself and the Effectiveness of Educational Work

On the basis of previous experience a pupil forms an idea of himself. The pupil's self-apprehension is considered as the pupil's realization of himself, reflecting in itself his relationship to the teacher and his fellow-pupils as well as his relationship to his own activities at school, determined by his previous experience acquired in this very area of his social relationships and activities.

From the viewpoint of the pupil's personality self-apprehension is considered not as a set of isolated pieces of an individual's knowledge about himself (a set of partial self-appraising judgments), but as a certain system having its own pictorial and logico-conceptual component — as a sub-system of the pupil's personality. Components of self-apprehension are considered to be: the imaginative compo-

nent and the conceptual component. Qualities of self-apprehension are considered to be the following: comprehensiveness and extent, clarity and distinctness of formulation for the individual himself, the degree of consistency, the measure of stability and flexibility of this phenomenon. Self-apprehension is then considered in relation to: self-formation, self-appraisal, an individual's attitude and behaviour to social comparison, social perception and expectation. Self-apprehension of the pupil is the child's or the adolescent's self-apprehension considered from the viewpoint of his social function of pupil

— from the viewpoint of the pupil's functional activities and social relationships. In this sense this phenomenon is further considered with regard to the pupil's social role, with regard to the interaction of teacher — pupil and pupil — other pupils, and with regard to the quality of results of the pupil's activities at school.

The pupil's apprehension of himself, deliberately formed in the course of the educational process, must be regarded as a pedagogical phenomenon requiring, however, in view of its „psychic functioning“, a number of delicate pedagogico-psychological analyses.