

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLÓGIE

**ŠKOLSKÉ SEBAPŇATIE ŽIAKOV/ŽIAČOK NA
ZÁKLADE TYPOLÓGIE OSOBNOSTI PODĽA MBTI**

Diplomová práca

58f7d768-8927-4af0-bfa6-3c712df009e1

Študijný program: Učiteľstvo pedagogiky a psychológie

Študijný odbor: 1.1.1. Učiteľstvo akademických predmetov

Pracovisko: Katedra psychológie

Vedúca diplomovej práce: Mgr. Zuzana Heinzová, PhD.

Čestné vyhlásenie

Čestne vyhlasujem, že diplomovú prácu som vypracovala autonómne, s použitím vlastných teoretických a praktických vedomostí a poznatkov, štúdia zahraničnej a odbornej literatúry, konzultácií, ktorej komplexný prehľad som uviedla v zozname použitej literatúry.

.....

PodĎakovanie

Touto cestou sa chcem poĎakovať, vedúcej mojej diplomovej práce Mgr. Zuzane Heinzovej, PhD., za jej metodickú pomoc pri dosahovaní cieľa, odbornú podporu, cenné rady, koordináciu a usmerňovanie, ktoré mi pomohli pri vypracovaní diplomovej práce. Ďakujem za trpezlivosť, humánny prístup a vždy ochotne pomôcť.

Zároveň sa chcem poĎakovať riaditeľke základnej školy, pani učiteľkám a žiakom, ktorí mi boli ochotní vyplniť dotazníky, potrebné pre výskumný cieľ.

Abstrakt

STANOVÁ, Michaela: Školské sebapoňatie žiakov/ žiačok na základe typológie osobnosti [Diplomová práca]. Michaela Stanová. – Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta: Katedra psychológie. – Konzultant Mgr. Zuzana Heinzová PhD., stupeň odbornej kvalifikácie: magister (Mgr.), Banská Bystrica, 2016, 59 s.

Cieľom diplomovej práce bolo hľadať súvislosti medzi školským sebapoňatím žiakov a osobnostnými charakteristikami podľa MBTI. V teoretickej časti sme opisovali pojem sebapoňatie a vývin osobnosti v období pubescencie. Tiež sme opisovali pojem školské sebapoňatie, v ktorom sme sústredili pozornosť najmä na rozvoj vzťahov, ktoré sú významnými faktormi utvárania súvislosti k sebe samému, tiež sme opisovali, aký je vplyv výkonu na školské sebapoňatie, V poslednej kapitole sme popisovali typológiu osobnosti podľa MBTI. Zamerali sme sa na osobnosť v období pubescencie, aké sú typy osobnosti a aký má dosah na ich sebapoňatie.

Výskumný súbor tvorilo 100 žiakov základnej školy v Považskej Bystrici. Ako výskumné metódy použili dotazníky SPAS, SCEA-M ako aj osobnostný test MBTI. Vo výskumnej časti sme si stanovili cieľ výskumu.

Prostredníctvom výskumného sledovania a použitých metód, sme zistili, že v koncepte vlastného nadania dosahuje najväčšie skóre typ osobnosti ESTP, zo strachu zo sociálnych konzekvencií dosahuje najväčšie skóre INTP a v rámci sebahodnotenia školskej úspešnosti dosahujú najväčšie hodnoty ISFJ. V rámci pohlavia vo všetkých prípadoch vyššie skóre dosiahli chlapci.

Kľúčové slová: sebapoňatie, školské sebapoňatie, typológia osobnosti podľa MBTI

Abstract

STANOVÁ, Michaela: School self-concept of students /female students based on personality typology [Thesis] / Michaela Stanová. – Matej Bel University in Banská Bystrica. Faculty of Education; Department of Psychology. – Consultant Mgr. Zuzana Heinzová PhD., level of professional qualifications: magister (Mgr.), Banská Bystrica, 2016, 59 s.

The aim of the thesis was to find connection between school students self-concept and personality traits by MBTI. In the theoretical part we described the concept of self-concept and personality development during pubescence. Also, we have described the concept of school self-concept, in which we focus particular attention on the development of relations, which are important factors of creating respect for one self, also we have described what is the impact on school performance self-concept. In the last chapter, we described the typology according to MBTI. We focused on personality, what are the personality types and how it affects his self-concept.

The sample consisted of 100 primary school pupils in Považská Bystrica. As research methods used questionnaires SPAS, SCEA-M and the MBTI personality test. In the research area, we have set a target of research.

Through research and monitoring methods that we have used, we find that the concept of own talent achieves highest score personality type ESTP, for fear of social consequences achieves highest score INTP in the self-assessment and school performance, achieve the greatest value ISFJ. The sex in each case reached a higher score for the boy.

Keywords: Self-concept, school self-concept, personality typology according to MBTI

Predhovor

Naša diplomová práca hľadá súvislosti medzi školským sebapoňatím žiakov a osobnostnými charakteristikami podľa MBTI. Záujem o problematiku bol podmienený tým, že téma bola mňa nová. Počas štúdia sme sa venovali osobnosti, školskému prostrediu a hľadanie identity osobnosti. Práve preto bol môj záujem ešte väčší, keďže som mohla skĺbiť doterajšie vedomosti a hľadať súvislosti v rámci školského sebapoňatia. Neustále sme obklopení ľuďmi, ktorí majú iné záujmy, obľubujú niečo iné, inak sa správajú a majú iné osobnostné charakteristiky. Pred tým, ako som sa dozvedela o osobnostných typoch podľa MBTI, som si vytvárala počas štúdia charakteristiky ľudí, ktorí ma obklopovali v spojitosti s tým, aký je to typ človeka, prečo tak koná a prečo sa tak správa. Hľadala som odpovede, prečo je výkon v škole u spolužiakov lepší, čo je pre neho dominantnejšie ako pre mňa. Porovnávala som naše školské práce a čím je výkon podmienený. Možnosť hľadať rozdiel, či existujú medzi školským sebapoňatím a osobnostnými charakteristikami podľa MBTI mi umožňuje dostať sa k jadrú tejto problematiky a hľadať informácie a kvalitnú literatúru zaoberajúca sa problematikou.

Veľké ďakujem patrí vedúcej diplomovej práce, pani Mgr. Zuzane Heinzovej, PhD., za jej odborný prístup a možnosť pracovať na tejto problematike. Ďakujem za smerovanie, orientovanie sa v tejto téme, cenné rady a strpenie.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 VÝVIN VZŤAHU K SEBE SAMÉMU, ZÁKLAD SEBAPŇATIA	11
1.1 SebapŇatie a vývin osobnosti v období pubescencie	12
1.2 Vzťahy s ľuďmi ako dŇležitá súčasť utvárania sebapŇatia	16
2 ŠKOLSKÉ SEBAPŇATIE	19
2.1 Školské sebapŇatie a jej význam pre učenie	23
2.2 Vplyv vzťahov v škole ako hlavný faktor utvárania školského sebapŇatia	25
3 TYPOLÓGIA OSOBNOSTI PODĽA MBTI	30
3.1 Extravertný typ s prevahou myslenia (ESTJ, ENTJ)	34
3.2 Extravertné typy s prevahou cítenia (ESFJ, ENFJ).....	34
3.3 Extravertné typy s prevahou intuície (ENTP, ENFP)	35
3.4 Extravertné typy so zmyslovým vnímaním (ESTP, ESFP)	35
3.5 Introvertné typy s prevahou myslenia (ISTP, INTP)	36
3.6 Introvertné intuitívne typy (INTJ, INFJ).....	36
3.7 Introvertné typy s prevahou cítenia (ISFP, INFP)	37
3.8 Introvertné zmyslové typy (ISTJ, ISFJ).....	38
4 EMPIRICKÁ ČASŤ VÝSKUMU	39
4.1 Predmet výskumu.....	39
4.2 Cieľ výskumu	39
4.3 Výskumné otázky.....	39
4.4 Výskumné metódy	40
4.5 Výskumná vzorka.....	41
4.6 Interpretácia výsledkov výskumu	41
4.7 Diskusia.....	50
ZÁVER	55

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	57
--	-----------

ÚVOD

Vzťah k sebe samému sa formuje od počiatku života. Od ranného detstva si dieťa uvedomuje okolie, v ktorom sa nachádza, svojich blízkych, seba samého (Vágnerová, 2014). Okrem rodiny, v ktorej dieťa vyrastá sa na formovaní osobnosti a formovaní samého seba podieľa v rámci plnenia povinnej školskej dochádzky škola. Škola je významný faktor uvedomovania si seba, svojej činnosti, toho ako sa správa a ako koná. V zahraničnej literatúre uvedomovanie si seba, svojho správania a konania sa označuje pod pojmom self- concept.

Self- concept má veľmi dobrý informatívny charakter, hlavne z toho dôvodu, že môžeme sledovať ako hodnotí pubescent sám seba. My sme sa zamerali na školské sebapoňatie, pretože v dnešnej dobe sa priveľmi orientuje na činnosť žiaka ale málokto rieši otázku ako sa vníma on sám. Chceli sme zistiť, ako sa cíti v škole a ako si myslí, že mu ide učenie. Preto škola, vzťahy medzi učiteľmi a žiakom, ale hlavne vrstovnicke vzťahy zohrávajú významnú úlohu pre žiaka z hľadiska kognitívneho, afektívneho a konatívneho aspektu.

V prvej kapitole sa zameriavame na vývin vzťahu k sebe samému, ktorý sa v zahraničnej literatúre označuje pod pojmom self- concept.

V druhej kapitole sme opisovali pojem školské sebapoňatie (academic self - concept), vzťahy v škole, ktoré sa podieľajú na formovaní osobnosti.

Našou primárnou časťou bola problematika typológie osobnosti, ktorej sme venovali dve kapitoly. V tretej a štvrtej kapitole sme sa zamerali na typológiu osobnosti, práve z dôvodu, že self- concept a školské sebapoňatie je do veľkej miery podmienené typom osobnosti. V poslednej, teoretickej kapitole, sme sa zamerali na typológiu osobnosti podľa autoriek Meyer a Briggs (1962), ktoré rozpracovali 16 typov osobnosti.

V empirickej časti sme definovali predmet výskumu, výskumný cieľ. Stanovili sme si výskumné otázky pre zistenie rozdielu v skóre medzi SPAS a SCEA-M v rámci 16 typov osobnosti.

1 VÝVIN VZŤAHU K SEBE SAMÉMU, ZÁKLAD SEBAPŇATIA

Vzťah ako taký k sebe samému sa vytvára už od začiatku života, a základ tvoria predovšetkým skúsenosti z ranného vývinu, dokonca sa predpokladá, že sebapoňatie je ovplyvnené už v prenatálnom období. Podľa Sterna (1992) za fázu základného uvedomovania si samého seba považuje vek medzi 3. a 6. mesiacom. Začína diferencovať pocity, ktoré vznikli na základe vlastnej činnosti, aktivity od pocitov, ktoré boli vyvolané niekým iným. Okolo 4. mesiaca pokračuje rozvoj sebapoňatia. Dieťa si uvedomuje vlastné telo, jeho vlastnú aktivitu. Dieťa v tomto období je viazané predovšetkým na vlastnú činnosť, ktorú presnejšie odlišuje od jednoduchých reakcií až po vonkajšie podnety. Diferenciácia prebieha na základe pochopenia rôznych aktivít. To znamená, že dieťa postupne zisťuje, že jeho činnosť môže byť príčinou určitej zmeny, ale taktiež sa môže chápať ako prostriedok k dosahovaniu istého cieľa. Keď si dieťa začne uvedomovať vlastnú aktivitu, dochádza k stabilite, teda získa skúsenosť, že dianie v okolí svete môže mať rôzne príčiny. Uvedomuje si rozdiel medzi podnetmi a emočnými reakciami, medzi pozitívami a negatívami, ktoré vyvolá on sám alebo okolie a podľa toho sa aj správa. Ročné dieťa chápe stálosť vlastnej existencie. Základ tvorí jeho skúsenosť, a tú získava na základe interakcie s inými ľuďmi a okoliu. V závislosti od stálosti materskej osoby si uvedomuje špecifickosť svojej vlastnej existencie. To znamená, že dieťa si uvedomuje seba samého ako subjekt, ktorý je oddelený od matky (Vágnerová, 2014).

Dieťa veľmi dlho nedokáže rozlišovať hranicu oblasti ja a nie ja. K pochopeniu seba samého sa musíme dopracovať postupne, teda ide o proces odlišovania hraníc vlastnej osoby. Upozorňuje, že pochopenie seba samého ovplyvňujú tiež rôzne prejavy správania. Ako príklad uviedol, že dieťa zvykne zahrňovať do svojho najužšieho teritória aj hračku, ktorú drží v ruke. Na to, aby došlo k spresneniu sebapoňatia

prispievajú reakcie ľudí. Dieťaťu potvrdzujú skutočnosť na základe ich prejavov. Napríklad dieťa oslovia menom, popisujú aktivitu verbálnym spôsobom, opisujú časti tela a informácie, ktoré dieťa získa. Tie sa stávajú súčasťou jeho sebapoňatia. Dôležitou súčasťou uvedomovania si samého seba je aj spätná väzba, teda reakcia okolia na správanie dieťaťa. Už ročné dieťa reaguje na zákazy a príkazy, ktoré si osvojuje bytosť sama. Na základe spätnej väzby môže dieťa vyhodnotiť či reakcie sú žiaduce alebo nežiaduce. Prijíma ich názor, ktorý sa stáva základom sebahodnotenia. Vzťah k sebe je do veľkej miery ovplyvnený sociálnym oceňovaním a prijatím (Vágnerová, 2014).

1.1 Sebapoňatie a vývin osobnosti v období pubescencie

Podľa (Balcar, 1983) sa vymedzuje osobnosť ako istý článok človeka, je to celok jeho duševných vlastností založená na jednote tela a utváraná a prejavujúca sa v jeho spoločenských vzťahov.

Sebapoňatie sa označuje v zahraničnej literatúre pod pojmom self-concept a znamená vzťah k sebe samému na základe poznávacej stránky. Říčan (2008, s. 179) chápe pojem self - concept ako: „Jav, ktorý má i stránku emočnú resp. hodnotiacu, a konatívnu. Za jeho najdôležitejšiu zložku a hodnotiaci aspekt sa považuje sebavedomie.“

Sebapoňatie je v tesnom spojení s pojmom úzkosť. Dotýka sa predovšetkým sebahodnotenia a sebavedomia. Je dokázané, že deti s vysokým sebavedomím podávajú lepší výkon, ako deti s rovnakými vedomosťami, len s nízkym sebavedomím. Vysoká sebadôvera zvyšuje pozornosť, vlastné povzbudzovanie k práci, dôslednosti, demokratickosti. V školskom prostredí učiteľ môže taktiež pomôcť žiakom zvyšovať sebadôveru takým spôsobom, že im bude dávať neustále príležitosť k úspechu. Je však potrebné poznať triedu a žiakov, aby vedeli, ktorý žiak v čom vyniká. Učiteľ používa povzbudzovanie, miesto karhania a ak sa ukáže aj neúspech povzbudzuje ho a smeruje ďalej. Na to, aby človek poznal samého seba

nám slúži vedomie. Človek okrem toho dokáže regulovať svoje správanie, ktoré sa mení počas celého života (Fontana, 2003).

Psychológ Štefanovič (podľa Bubelini, 1983) tvrdí: „Deje sa tak vďaka tzv. mechanizmom sebaregulácie, ku ktorým zaraďujeme sebauvedomenie, sebapoznanie a ďalšie.“ Sebauvedomovanie je chápané ako hlavná základňa vedomia. Pod pojmom sebauvedomovanie rozumieme určitú skutočnosť, pri ktorej si uvedomujeme to, že tu sme teda svoju existenciu. Uvedomuje si svoju prítomnosť, je si vedomý minulosti a očakávanej budúcnosti. So sebaopoňatím súvisí pojem sebapoznanie, kedy si človek je vedomý svojho správania a konania, vie prečo tak urobil a berie za svoje konanie a správanie zodpovednosť (Bubelini, 1983).

Podľa Vágnerovej (2014) vývin sebaopoňatia je spojený s dosiahnutím istých medzníkov, ktoré sú považované za základ ďalšieho rozvoja detskej osobnosti, či už v rodine, školskom prostredí alebo v spoločnosti ako takej:

1. Uvedomenie si seba samého od okolitého prostredia, ktoré má čas a priestor. Má svoju stabilitu, trvalosť istých typických znakov, vlastnej existencie, ktoré sú vo forme aktivity, pocitov teda vonkajšími alebo vnútornými podnetmi.
2. Uvedomenie si stálosti v okolí, vedieť sa orientovať v tomto priestore. Čím viac si dieťa uvedomuje stálosť, stabilitu, dokáže sa v ňom orientovať, stáva sa pre dieťa bezpečné.
3. Súčasťou sebaopoňatia je utváranie vzťahov, ktoré majú taktiež určitú stabilitu. Uvedomuje si význam rôznych sociálnych väzieb a typické znaky. Vo vzťahu k ľuďom má význam predovšetkým spätná väzba, ktorú mu poskytuje societa.
4. Súčasť tvorí predovšetkým posilňovanie sebaopoňania, ktoré vyplýva predovšetkým z pochopenia vlastnej existencie. Úlohou je posilňovať vzťahy s rodinou (Vágnerová, 2014).

Záujem o sebaopoňatie prenikol k nám v 20. storočí, avšak až teraz sa začal klásť dôraz na meranie sebaopoňatia, ktorý prenikol do

výskumných laboratórií a praxe. Samotný vlastný obraz „ja“ sa rozvíja v interakcii s okolím. Dôraz sa kladie na skúsenosti, ktoré zdôrazňuje predovšetkým rodina a škola (Matejček, Vágnerová, 1987).

Pojem self-concept sa používa na to, aby človek vedel ako sa vníma, hodnotí. Ak chceme sami seba vnímať, musíme mať predstavu o sebe (Mc Leod, 2008).

Koncepcia self dva významy (Mc Leod, 2008):

- Existenčné self. To tvorí základ sebapoznania. Dieťa si uvedomuje, že existuje ako samostatný subjekt od ostatných ľudí a prostredia a že aj naďalej existuje v čase a priestore. Podľa Lewisa povedomie o existencii „ja“ začína už vo veku dva až tri mesiace.
- Kategorické self. Keď si jedinec uvedomí, že existuje ako oddelená živá bytosť a je tiež súčasť sveta. Rovnako ako iné predmety vrátane ľudí, majú vlastnosti, takže si dieťa začína uvedomovať seba samého, ako objekt, ktorý má vlastnosti (Mc Leod, 2008).

Spomenuli sme vývin sebapoznania jedinca od narodenia. Avšak vývin nie je stály, neustále sa počas celého života mení, pretvára a preto aj s vývinom osobnosti sa mení aj poňatie vlastnej identity. Počas celého života sme súčasťou society a podľa toho sa správame. Mení sa naše sebapoznanie v školskom prostredí, v rodine. Zamerali sme sa preto na vývin osobnosti adolescentov v rámci sebapoznania.

Keď hovoríme o osobnosti, myslíme tým úroveň intelektuálnych schopností, ale aj ako vie tieto schopnosti využiť smerom k ľuďom, k spoločnosti (Pardel, 1967).

Obdobie dospievania je významnou fázou rozvíjania svojej vlastnej identity. Ide o experimentovanie s rôznymi možnosťami, integráciou rozmanitých zložiek sebapoznania o vlastnej osobnosti. Dospievajúci si musí zvoliť niektorú z možností svojej identity a s tou sa stotožniť. Všetky zmeny, ktoré sa dejú majú subjektívny význam. Premena, ktorá sa u dospievajúceho prejaví, ovplyvňuje ďalšie

sebapoňatie. To znamená, že si osvojuje nové kompetencie, získava nové roly ako aj nové sociálne postavenie. Vymedzenie vlastnej identity závisí prevažne od dosiahnutej úrovne emocionálnej zrelosti, kognitívnych schopností, ale tiež od socializačného pôsobenia. S touto potrebou tiež úzko súvisí úsilie o sebapoznanie. Dospievajúci sa zameriavajú predovšetkým na vlastnú osobnosť. Súvisí to so zmenou pocitov (Vágnerová, 2014).

Orientovať sa vo vlastnej psychike je veľmi náročné. Pre lepšiu orientáciu nám slúži introspekcia, ktorá sa rozvíja práve v období dospievania. Často krát býva pohľad na seba samého ovplyvnené aktuálnou náladou. Tieto pocity potrebuje vo svojej introspekcii usporiadať do istého poradia. Na to im slúži školské prostredie, zdieľanie pocitov so skupinou vrstovníkov ako aj rôzne literárne a filmové príbehy. Čo je však typické, dospievajúci neradi zdieľajú a komunikujú o svojich pocitoch s dospelými. Stáva sa, že výsledky sebapoňatia nebývajú vždy akceptované. Bráni im v tom predovšetkým labilita, emocionálne výkyvy, ale aj ich uvažovanie. Prejavuje sa to popieraním, únikom do fantázie, ktoré sú typické pre toto obdobie. Hľadanie identity tiež začína aj s odmietaním pôvodných vzorov alebo nahradením nových, atraktívnejších. Informácie, ktoré o sebe dospievajúci získa, spracuje inak ako predtým. Znamená to, že začína uvažovať o jednotlivých aspektoch svojej osobnosti, hľadá súvislosť, chápe to ako súčasť komplexnejšieho sebapoňatia. Mladšie deti, ktoré navštevujú prvý stupeň základnej školy si tieto jednotlivé aspekty neuvedomujú, berú ich ako nezávislé jednotky a nehľadajú medzi nimi vzťah. V školskom prostredí sa za rôznych okolností charakterizujú napríklad som bystrý/á alebo som hlúpy/a. Sebapoňatie u dospievajúcich obsahujú rôzne psychologické a sociálne kategórie, ktoré sa postupom času prelínajú, prepoja. (Vágnerová, 2014).

Podľa Smetany a Villsaolosa (2009) sa sebapoňatie u dospievajúcich stáva diferencovanejšie a konzistentnejšie. Súčasťou sebapoňatia je utváranie vzťahu k sebe samému. Všetko, čo prežije prispieva k sebapoznaniu, k uvedomovaniu si samého seba. S pojmom

sebapoňatie úzko súvisí pojem sebaúcta a v tomto zmysle zahrňuje dve zložky a to aktuálne pocity a bazálnu sebaúctu. Bazálna sebaúcta predstavuje istú základňu, ktorá je ovplyvnená skúsenosťami, ktoré získava jedinec počas celého života. Na začiatku dospievania kolíše sebaúcta. Sebaúcta je do určitej miery ovplyvnená societou, závisí od oceňovania a prijatia inými ľuďmi a v tomto veku sú dôležitou societou vrstovníci a dospelí. Menia sa nároky, pozície v školskom prostredí, keď prechádzajú do náročnejšej, novej školy, stretávajú iné vrstovnícke skupiny, nové prostredie, teda miesto, kde si musia budovať prijateľné postavenie. Pokiaľ boli predchádzajúce skúsenosti či už pozitívne alebo negatívne, obe im pomôžu k dosiahnutiu cieľa (Vágnerová, 2014).

Vnímanie situácie a to ako jednáme ovplyvňuje naše myšlienky a pocity. Významnú úlohu v rámci chápania seba samého zohrávajú pocity radosti, znechutenia alebo zlosti (Buchwald, 2013). Preto v školskom prostredí má výrazný podiel na budovaní sebaúcty dieťaťa učiteľ, ktorý môže ponúknuť veľmi dobrý obraz dospievajúcemu, že na to má a tým sa zmení aj pohľad dospievajúceho na seba samého. Dospievajúci bude mať motiváciu sa neustále zdokonaľovať, zlepšovať vo svojej práci a učiteľ tu bude koordinátorom jeho činnosti. Preto vplyv sociálnych činiteľov nepochybne ovplyvňuje sebapoňatie. Treba si uvedomiť, že človek je spoločenský tvor, ktorý v spoločnosti a len v spoločenských podmienkach je schopný fungovať a rozvíjať sa (Barkóczy, 1972).

1.2 Vzťahy s ľuďmi ako dôležitá súčasť utvárania sebapoňatia

Ako sme už spomínali, osobná identita je definovaná vymedzením seba samého odlišného od ostatných. Vzťahy s ľuďmi, predstavujú interakciu, ktorá je jedným z najdôležitejších aspektov utvárania sebapoňatia. Pri vytváraní vlastnej identity zohráva dôležitú úlohu individualizácia. Proces utvárania a vývoja identity je označovaný pod pojmom individualizácia a má tieto štyri fázy (Vágnerová, 2014):

1. **Diferenciácia.** Na začiatku si každý dospievajúci začína vo väčšej miere uvedomovať svoju fyzickú, psychickú ale aj sociálnu odlišnosť, zvláštnosť od okolia a porovnávať sa s ľuďmi. Začína sa koncentrovať na seba samého. Mení sa jeho vzťah k okoliu, nezameriava sa len prioritne na rodinu. Hľadá niečo nové, chce sa odlíšiť. Logicky z toho vyplýva, že sa chce odlišovať od názorov rodičov. Dokonca aj napriek tomu, že dospievajúci ich považuje v zásade za prijateľné.
2. **Experimentovanie.** Tu dospievajúci experimentuje s vlastnou nezávislosťou. Odmietajú byť podriadení hlavne u dospelých a postupne sa viac a viac viažu na vrstovníkov. Nevedia byť kritickí a preto sa stáva, že dokážu všetko a nemôže ich nič ohroziť. Stáva sa, že v určitom období, okolo toho trinásteho a štrnásteho roku života odmietajú takmer všetko, akoby sa báli, že sa opäť dostanú do predchádzajúcej pozície dieťaťa.
3. **Stabilizácia.** Táto fáza je typická pre neskoršiu adolescenciu. Vedia stabilizovať svoj vzťah s rodičmi, čím dosiahli istú fázu samostatnosti, osvojili si správanie a uvažovanie. Môže to byť aj reakcia na fakt, ešte sa necítia zrelí na úplnú separáciu. Táto neistota a úzkosť má tzv. kyvadlový mechanizmus, čo znamená, že sa vracajú späť do bezpečia rodiny. Tu dochádza k novému sebapoňatiu, stotožnenia sa s členmi rodiny a menej napätým situáciám a konfliktom. Avšak dospievajúci môžu v sebe „zápasit“ s odmietaním a opätovným prijatím väzby na rodinu.
4. **Psychické osamostatňovanie.** Nezávislosť od rodiny. Posledná fáza úplnej samostatnosti a vytvorenie si vlastnej podoby identity, potvrdzujúca jedinečnosť osobnosti. Dáva určitý rad a existenciu (Vágnerová, 2014).

Pri individualizácii ide o poňatie seba samého ako autonómnej bytosti. Súčasťou utvárania identity sú aj vzťahy k ľuďom alebo vzťahy v skupine. Pomocou vzťahov sa vymedzujeme buď pozitívne alebo negatívne. Základnou vzťahovou jednotkou je rodina, avšak pre dospievajúceho zohrávajú dôležitú úlohu partnerské alebo priateľské

vzťahy. Pri rozvoji individuálnej identity je prežívanie skupinovej identity nesmierne dôležité. Skupinová identita slúži ako pilier, meniacej sa a nejasnej individuálnej identity dospelujúceho. Čím je stotožnenie sa so skupinou silnejšie, tým je dospelujúci jednotnejší k normám a hodnotám, inými slovami povedané má väčšiu snahu o viditeľnejšie prispôsobenie sa v skupine. V rámci prispôsobenia sa skupine a okoliu je veľmi dobré spomenúť istú definíciu od G. W. Allporta (podľa Macková, 2014) ktorý tvrdí, že: „Osobnosť je dynamická organizácia takých psychologických systémov, vnútorných podmienok indivídua, ktoré determinujú jeho jedinečné prispôsobenie sa okoliu“.

Potreba jednoznačnejšieho vymedzenia sa prejavuje vonkajšími znakmi, jasného kritéria ako je národnosť, prispôsobenie sa kultúre a podobne. Identifikáciu sa so skupinou uľahčuje aj sebaakceptácia. Vo vrstovníckej skupine vyjadruje potrebu opory. V staršom veku by sa mal dospelujúci od skupiny separovať, rovnako ako sa odpútal od záväzkov na rodinu (Vágnerová, 2014).

Musíme však dodať, že ľudia, ktorí nás traumatizujú a ktorých sa bojíme, vzbudzujú v nás negatívny vzťah, taktiež nás ovplyvňujú rovnakým spôsobom. Sociálna interakcia znamená vzájomné reagovanie či už mimikou, gestami alebo slovne. Komunikácia nám slúži na vzájomne dorozumievanie. V tomto zmysle môžeme hovoriť napríklad o pedagogickej komunikácii, kde v centre diania je vzájomná komunikácia medzi učiteľom a žiakom. To dáva žiakovi informácie, ktoré môže pretvárať pre svoje vnútorné poznatkové bohatstvo (Helus, 2004).

2 ŠKOLSKÉ SEBAPOŇATIE

Pojem školské sebaapoňatie sa v zahraničnej literatúre označuje ako *academic self concept*. Vo všeobecnosti je vnímaný ako veľmi cenný, vzácny vzdelávací výsledok. Chápe sa ako kompozícia alebo náhľad na seba samého, vnímaný cez niekoľko aspektov založených na sebahodnotení a sebapoznávaní (Mc Grew 2008).

Škola zohráva významnú úlohu z hľadiska sociálneho zaradenia, kde sa dôraz kladie na školskú úspešnosť. Dôležitým medzníkom pri prechode na druhý stupeň základnej školy je vlastný postoj ku škole. Úlohou žiakov je zvládnuť nároky školy, prijateľné správanie a dosiahnuť dobrý výkon. Mení sa motivácia k učeniu. S hodnotením vlastného výkonu a z toho vyplývajúca pozitívna alebo negatívna pozícia v triede vedie k stabilizácii osobnosti. Pokiaľ je ochotný pracovať, tak je to z dôvodu konkrétneho, jasného cieľa a to napríklad keď sa chce dostať na vybraný odbor. Znamky sú z tohto dôvodu samoúčelné. Jedinec zvýši svoju snahu len vtedy, keď je presvedčený o zmysluplnosti úlohy, jednania. Najväčšia snaha sa prejavuje na konci základnej školy, kde je prechod na strednú školu. V niektorých prípadoch jedinec stráca akýkoľvek význam na školskej práci. V publikácii od autorky Vágnerovej (2014, str.413) uvádza názor trinásťročného dievčaťa: „priala by si mať lepšie známky, aby sa dostala na dobrú školu“. Alebo názor štrnásťročného chlapca: „by si prial, aby už skončil školu a aby sa nemusel učiť“. Tu možno vidieť odlišné názory na vlastné školské sebaapoňatie. Postoj mladších žiakov je odlišný od postoja starších žiakov. Rozdiely vidieť v tom, že mladší žiaci sa učia preto, aby mali dobré známky a aby boli od dospelých pozitívne hodnotení. Dospievajúci potrebuje získať dostatok sebaúcty a potrebuje potvrdiť svoje kompetencie. Zmena v hodnotovom rebríčku môže narúšať výkon v škole, ktorý je chápaný ako hodnota dospelých. Deje sa to u dospievajúcich, ktorí majú zhoršený prospech a o to viac je negativistickejší. Pre dospievajúcich nie je školský prospech tak vyhranený ako u mladších školákov a viac sa zameriavajú na budúce

uplatnenie. Odpútanie sa od väzby na istý časový úsek vyžaduje voľba profesionálneho smerovania. V rámci sebapoňatia a výkonu dospievajúceho vie presnejšie určiť „čím by nechceli byť“. Najväčší dôraz kladú na vonkajšiu stránku teda na atraktívnosť povolania a menej na praktické aspekty. V tejto oblasti má veľké zastúpenie rodinná identifikácia, kde je akceptovaný predovšetkým rodičovský model profesijnej roly. Identifikovať sa s rodičmi ovplyvní náš postoj teda aspiráciu. Identifikácia s rodičmi nezávisí od školskej úspešnosti (Vágnerová, 2014).

V školskom veku sa sebapoňatie určuje na základe E. Eriksona (podľa Matejček, Vágnerová, 1987) vo vzťahu k spomínanému výkonu. Dôkazom, ktorý môže napomáhať určiť aký výkon žiak prezentuje, slúži žiakovi spätná väzba.

V tomto zmysle je taktiež aj výber ďalšieho štúdia veľmi náročný, nevedia akým smerom sa majú uberať, čo ich zaujíma a nemajú predstavu o sebe samom. Preto je dôležité, aby si dospievajúci ujasnil a utvrdil predstavy. Kládol si otázky, čo od seba očakáva, aké je jeho smerovanie. Tieto predstavy o sebe samom, kam smerovať nám nepochybne ukáže aj práca, ktorú vykonávame v škole. Stáva sa, že robíme práce, ktoré nás nebavia a tým si uvedomíme, že týmto smerom sa uberať nechceme. Veľkú úlohu pri voľbe zohrávajú aj schopnosti, ktoré máme. Ide o predpoklady, ktoré nám pomáhajú vykonávať určitú činnosť úspešne. Pri voľbe štúdia si všímame všeobecné schopnosti ako zapamätanie, schopnosť myslieť, matematické schopnosti, pohybové, priestorové. Jedným slovom inteligencia, ktorá nám taktiež pomáha pri utváraní seba samého. Teda môžeme povedať, že predstavy, osobnostné vlastnosti, záujmy, motivácia, to všetko nám pomáha k rozvoju pozitívneho sebapoňatia (Vendel, 1990).

V tomto období je veľmi dobrým a intenzívnym motívom sebaaprejavovací motív, prostredníctvom ktorého prijímame túžbu vedieť niečo nové o sebe samom (Čerešník, 2012).

Ku koncu dospievania dochádza k ďalšej diferenciacii výkonu, kde majú otvorenú možnosť seberealizácie. Pokiaľ existuje limit, je daný predovšetkým schopnosťami, motiváciou. Plány pubescentov sú však stále jednoduché. Ciele, ktoré si stanovujú, môžu byť vysoké a chápu sa ako príležitosť k dokázaniu schopností a potvrdzujú ich hodnoty. Dospievajúcim chýba istá súvislosť skúseností, čo znamená že ešte nestačili urobiť rôzne omyly. Keď sa však dostanú do kontaktu napríklad s neskúsenosťou prejavujúcou sa nadšením, tak sa môže odzrkadliť chybným krokom, ale na druhej strane môže posilniť motiváciu, dodať odvahu, silu a tiež viesť k prekonávaniu prekážok (Vágnerová, 2014). Keďže väčšinu času žiaci trávajú v školskom prostredí, je podstatné všimnúť si prejavy, zmeny u pubescentov. Preto je utváranie pozitívneho vzťahu dobrým štartom k tomu, aby učiteľ vedel ako sa žiak sám vníma a aký má postoj k učeniu.

Dospievanie sa označuje ako obdobie druhého sociálneho narodenia, kde pubescenti samostatne vstupujú do spoločnosti. Vo vzťahu k starším sú kritickí a netolerantní. Pre toto obdobie je dôležité vyžadovanie absolútnej spravodlivosti a má okrem uspokojenia potreby istoty aj iný zmysel. Vyžadujú, aby sa pravidlá, ktoré sú pre nich dôležité dodržiavali. Spravodlivosť môže byť silnejšia, ak funguje aj obranný mechanizmus v situáciách, kde sa ohrozuje sebaúcta, ku ktorej dospelí prispievajú ozajstnou kritikou. Kritický postoj k sebe samému je vnútornou záležitosťou a o tomto postoji k sebe samému vedia predovšetkým blízki. Ich hlavnou snahou je uchovať potrebnú sebaúctu aspoň navonok. Nie je možné priznať svoje nedostatky a pocity neistoty v kontakte s dospelým, ktorý má nadriadenú rolu. Je tu riziko, že by to dospelý zneužil, presnejšie povedané, obávajú sa, že by to skutočne zneužili a prezradili. Pre osobnostný rozvoj a sebapoňatie sú dôležité sociálne skupiny ako rodina, inštitúcie vo voľnom čase, vrstovnicke skupiny a škola. Rodina je stále dôležitým zázemím, aj napriek tomu, že sa jedinec od rodiny odpútava. Inštitúcie vo voľnom čase ovplyvňujú nielen žiakov rozvoj v rámci utvárania vzťahov, ale aj v rámci jeho vedomostí

a schopností. Môže kompenzovať neúspešnosť, negatívny vplyv v rodine, s vrstovníkmi v škole a podobne. Vrstovnícka skupina je tá najdôležitejšia skupina pre dospievajúceho, stotožňuje sa s ním a slúži ako sociálna a emocionálna opora (Vágnerová, 2014).

Význam úspechu v školskom prostredí pre sebapoňatie závisí aj od toho, ako sa jeho sebapoňatie vyvíjalo. Dieťa na seba reaguje tak, ako ho vnímajú rodičia, učitelia, vrstovníci (Matejček, Vágnerová, 1987).

Motivácia k učeniu závisí na subjektivite žiaka. Ak ho žiak vníma ako samoučelné, klesá aj motivácia k učeniu. Je to jeden z dôvodov, prečo dospievajúci nemajú záujem o školu. Dôvodom je predovšetkým to, že učivo je pre žiakov príliš nemenné a neodpovedá ich potrebám. Postoj k jednotlivým predmetom sa mení aj podľa toho, či je pre jednotlivca zaujímavý alebo nie, či ho baví alebo nebaví, či sú v ňom úspešný alebo neúspešný, alebo podľa toho či ho považujú za užitočný alebo neužitočný. Vo všeobecnosti tvrdia, že za najviac nudný alebo naopak aj náročný predmet sa predpokladá vyučovanie jazyka. Ak žiak považuje predmet za nejasný a bezúčelový dochádza k odmietaniu, pretože negatívne posilňuje ich neistotu a odporuje zmysluplnosti. Preto hlavné príčiny negatívneho postoja k vyučovaniu a učivu môžeme zhrnúť do dvoch bodov (Vágnerová, 2014):

- Jedinec dokáže premýšľať o rôznych možnostiach, preto sú kritickejší k vyučovaniu, predmetu, ktoré školy ponúkajú. Všetky názory sú posilňované presvedčením o nízkej užitočnosti.
- Prestup na druhý stupeň základnej školy je náročnejší a v dôsledku tohto sa zvyšuje počet tých, ktorí ju nezvládajú. Tento dôvod znižuje žiakovu motiváciu.

Postoj k vyučovaniu je diferencovaný od študijných aspirácií. Pokiaľ sa pubescentovi zdá, že predmet je pre neho inšpiratívny, zaujímavý je to z dôvodu, že je pre jeho vedomosti a zručnosti užitočný. Avšak dospievajúci nevedia, aké vedomosti a zručnosti budú do budúcnosti pre nich dôležité. Upozorňujeme však aj na to, že aj

postoj rodičov na školské povinnosti, na prácu sa mení. Doterajšie nedostatky vo vedomostiach sa hodnotia ako prekážky, ktoré treba prekonať, aby bol jedinec dostatočne spokojný a zaradený do spoločnosti. Rodičia kladú väčší dôraz na dosahovanie prijateľných výsledkov žiakov, najmä po prestupe na druhý stupeň základnej školy. Preto rodičia vyvíjajú na deti tlak v tomto smere (Vágnerová, 2014).

2.1 Školské sebapoňatie a jej význam pre učenie

Obraz o samom sebe sa vyvíja v súvislosti so svetom, na základe skúsenosti, ktoré nadobudneme. Sebapoňatie v škole je určené vo vzťahu k výkonu. Veľmi dobrým motívom je sebahodnotenie, ktoré žiakovi napomáha k lepšiemu výkonu. Na to, aby žiak vedel aký výkon dosiahol, mu slúžia známky. Zmysel školského úspechu pre sebapoňatie závisí od toho, ako sa žiakove sebapoňatie doteraz vyvíjalo. Žiak sa na seba pozerá tak, ako si myslí, že sa na neho pozerajú rodičia, učitelia a vrstovníci. Od žiaka sa očakávajú isté školské požiadavky, ktoré je potrebné splniť. Preto je v tomto prípade významným faktorom hodnota školského prospechu. Obraz seba samého výrazne ovplyvňuje naše správanie. Má vplyv na školský výkon a výrazne môže ovplyvniť aj iné oblasti ako napríklad motiváciu. Požiadavky morálky, sa nám dostávajú vo forme noriem, princípov, príkazov ktoré sa zvyčajne uplatňujú pri hodnotení človeka a okolia, ale aj pri vlastnom sebahodnotení. Sebahodnotenie, či už pozitívne alebo negatívne, je dôležitým prostriedkom vlastnej kontroly nad svojim správaním a konaním (Bubelini, 1983).

Ak žiak má sebahodnotenie veľmi nízke, klesá aj motivácia a tým je pravdepodobné, že sa dostaví školský neúspech. Na to, aby bolo dobré sebapoňatie je potrebná pevná štruktúra, ktorá sa mení podľa zmeny organizmu žiaka a prostredia, ktoré ho tiež do veľkej miery ovplyvňuje. Zmena v sebapoňatí môže viesť k nerovnováhe, neistote. V tomto prípade sa spustia protiobranné mechanizmy, ktoré môžu mať vplyv aj v školskom veku najmä na záťaž v škole. Ako sa žiak vníma,

čo si o sebe myslí ovplyvňuje jeho učenie a prácu v škole. Čím má žiak väčšiu dôveru vo svojich schopnostiach, tým aktívnejšie pracuje na školských úlohách (Matejček, Vágnerová, 1987).

V sociálnom svete sa zvyknú dávať „nálepky“ určitých vlastností. To znamená, že dieťa je označované ako dobré, zlé, klame a podobne. Je jasné, že deti nevedia posúdiť či je to pravdivé alebo nie, prijímajú tieto názory od starších, lebo vedia, že sú závislé od nich. Môžeme konštatovať že ich sebaobraz je naučený a závisí na hodnotení okolia. Obraz, ktorý vedíme, môže byť presný alebo nepresný. Je však prijímaný od okolia a v tejto podobe sa aj zvnútorňuje. Sebaobraz o samom sebe závisí aj od toho ako často dieťaťu tvrdíme že je zlé, tak skutočne sa bude vnímať ako zlé. Ak budeme dieťaťu hovoriť, že je dobré, nemáme zaručene istotu, že aj dobré bude. A to platí aj v opačnom prípade. Nemajú však také schopnosti, aby vedeli, čo od nich očakávať a aby si vedeli uvedomiť či konajú správne. Ak deťom budeme hovoriť, že sa správajú nevhodne, môže sa u nich prejaviť pocit menejcennosti. Keď začnú deti navštevovať školské prostredie opäť sú označovaní od učiteľov. Stáva sa, že v niektorých prípadoch také označenie detí ako dostanú doma je identické s názorom učiteľov (Fontana, 2003).

V školskom prostredí sa rozvíjajú vrstovnicke vzťahy, ktoré podporujú potrebu učenia (Vágnerová, 2012). Potvrdzuje to záver, ktorý uverejnil Bubelini (1983), že medzi dievčatami a chlapcami je rozdiel v tom, že dievčatá majú o niečo viac za svoj vzor spolužiačky ako chlapci. Z toho vyplýva, že si na nich cenia práve vlastnosti ako osobnostné črty, dobrý prospech a dôvera v nich. To im dáva motiváciu zlepšovať sa a dosahovať lepšie výsledky (Bubelini, 1983). Sú zdrojom skúseností, učí sa vlastnému správaniu spolu s vrstovníkmi. Tie napomáhajú k rozvoju poznávacích procesov. V rámci učenia sa mení postoj k spolupráci s vrstovníkmi alebo medzi sebou súťažia. Rozdiel je v tom, že pre niekoho súťaživosť je v rámci zábavy alebo ide o presadzovanie vlastných schopností, kedy dávajú najavo ako sú v istej oblasti dobrí. Preto v školskom veku je pre

žiakov súťaživosť považovaná za pozitívnu vlastnosť. Popri učeníu je dôležité, aby súťaživosť bola v určitej miere primeraná, avšak musia byť presne stanovené pravidlá a musí im byť umožnená istá miera voľnosti (Vágnerová, 2012).

Ako uvádza Kariková (2006, str. 20): „S pojmom sebaopoznanie veľmi úzko súvisí aj pojem sebareflexia. Tento pojem sa všeobecne chápe ako uvažovanie o sebe, ktoré by malo viesť k hlbšiemu sebaopoznaniu a práve v učiteľskej profesii je potrebné naučiť sa sám seba reflektovať, poznávať vlastné pohnútky, skryté želania, ktoré sa prejavujú v pedagogickom pôsobení. Zmyslom sebareflexie u učiteľov by malo byť navodenie zmeny v ich profesionálnych činnostiach. Táto by mala predstavovať spätne ohliadnutie sa učiteľa na svoje vyučovanie, správanie sa v triede, na svoje myšlienky, postoje, činnosti i emócie, ktoré sa vzťahujú k jeho pedagogickým aktivitám. Sebareflexia učiteľov súvisí aj s ich vnútornou motiváciou a niektorými osobnostnými charakteristikami.“

2.2 Vplyv vzťahov v škole ako hlavný faktor utvárania školského sebaopoznatia

Sebaopoznanie je do istej miery ovplyvnené vzťahmi k druhým. Sebaopoznanie teda chápeme ako aktívny činiteľ (Matejček, Vágnerová, 1987). Z psychologického hľadiska je známe, že sila a kvalita vzťahov vplýva na správanie, prežívanie a konanie. Na to, aby bol silný pozitívny vzťah medzi ľuďmi, je potrebná vzájomná úcta, porozumie, príjemná nálada, harmónia, radosť zo života, optimálny duševný a zdravotný stav. Naopak, vzťahy ktoré sú sprevádzané negativizmom, konfliktami, intrigami, nepokojom, napätím, záporne, negatívne naladujú každého človeka, jeho celkový stav, pracovnú činnosť ako aj postoj na prácu v škole. To, čo sme zadefinovali o vplyve kvality vzťahov na konanie, správanie a prežívanie, platí aj vo vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Na žiakovu psychiku vplýva výraznejšie vzťah medzi ním a učiteľom ako vzťah medzi dospelými.

Dôvodom je predovšetkým psychika žiaka, ktorá sa neustále mení, formuje, vyvíja. Hlavným dôvodom povahy vzťahu je aj vplyv na výsledky práce a spolupráca. Preto vo výchovno - vzdelávacom procese zohráva kvalita vzťahu významnú úlohu. Ide o výchovný činiteľ, ktorého pôsobenie možno získať vo výsledkoch a vo formovaní osobnosti. V rámci vzťahov hovoríme aj o sociálnej interakcii, prostredníctvom ktorej sa uskutočňuje učenie a vyučovanie. Interakcia prebieha medzi žiakmi a učiteľom, ale aj žiakmi navzájom. Pre žiakov a učiteľa je dôležité vytvárať priaznivú atmosféru, ktorá sa dosiahne práve utváraním pozitívnych vzťahov. Vo všeobecnosti sa hovorí, že vzťah medzi učiteľom a žiakom sa ohraničuje ako citový, hodnotiaci a prežívaný postoj, ktorý vychádza z hodnotenia zo strany učiteľa na osobnosť žiaka. Učiteľovou úlohou je hodnotiť také prejavy žiaka, ktoré sa odohrávajú v škole, vo výchovno - vzdelávacom procese, ale musí sledovať aj osobné vlastnosti, ktorými sa žiak prejavuje aj mimo školského prostredia. Záleží od povahy učiteľa do akej miery bude uplatňovať citovú zložku. Pri vzťahu medzi učiteľom a žiakom sa uplatňuje prvý dojem. Nepovažujeme práve tento spôsob ako účinný a vhodný. Je dôležité, aby si učitelia tento prvý dojem odložili a získali ďalšie informácie a zážitky o žiakovi (Kačáni, 1999).

Pevnú kvalitu vzťahu medzi učiteľom a žiakom môžeme vidieť nielen pri učení sa žiakov alebo na vyučovaní, ale aj v sebavýchove, výchove ako takej, vo vzťahu k sebe samému, v správaní k ľuďom, učiteľom. Kvalitu vzťahu ovplyvňuje predovšetkým výraznejšia schopnosť samotného učenia a vyučovania. Aby bol vzťah dobrý, všetko závisí od postoja žiaka k učebnému predmetu. Je dokázané, že pokiaľ má žiak dobrý vzťah s učiteľom, má aj dobrý vzťah k učebnému predmetu a naopak. Tiež výskumy tvrdia, že neexistuje taký predmet, ktorý by učiteľ nevedel urobiť obľúbeným, keď má so žiakmi dobrý vzťah. Keď je medzi nimi dobrý vzťah, dokáže vzbudiť záujem o predmet a priviesť žiakov k vynikajúcim výsledkom a výkonom. Z toho vyplýva, že príčinou neúspechu žiakov k predmetu alebo negativizmom k predmetu hľadať nielen v žiakoch, ale aj v zlom,

nežiaducom, narušenom vzťahu k žiakovi. Zlý vzťah narušuje aj prípravu žiaka v domácom prostredí. Ak žiaci majú dobrý vzťah s pedagógom, aj domáca práca je svedomitá, aby vzájomný vzťah nenarušili. Klíma v škole a priebeh samotného vyučovania môže byť tiež ovplyvnený vzťahmi v triede. Dobrý vzťah v škole je zaručene dobrý spôsob nielen pre učiteľovu, ale aj žiakovu duševnú pohodu. S tým sa rozvíja aj dobrá pozornosť, disciplína, aktívne sa zapájajú do priebehu vyučovania. Opačný efekt má, keď žiaci majú strach, napätie a ich pozornosť sa zameriava na zlý vzťah s učiteľom. Tým prejaví neochotu spolupracovať. Učiteľ so žiakmi by mal tvoriť celok, ktorý si navzájom pomáha odbúravať stres (Kačáni, 1999).

Stres sa v škole nedá odohrávať len na individuálnej úrovni, ale dotýka sa komplexne všetkých žiakov. V škole sa učiteľ a žiak považujú za jedno jadro, jeden celok, ktorý je prepojený interakciou a komunikáciou. Preto treba sledovať interakciu výlučne komplexnejšie. Problém nastáva vtedy, ak sa v triede nachádza žiak s poruchami správania. Tu treba na problém spojený so stresom nahliadnuť detailnejšie. Ovplyvňuje všetkých, ich vnímanie, sebapoňatie, postoj. Neskorý príchod žiaka na vyučovanie sa dotýka jednak žiakov ale tiež učiteľov. Je však dôležité, že každý človek je iný a preto aj situácie, ktoré vzniknú vidíme odlišne (Buchwald, 2013).

Stres však vo svojej práci prežívajú aj učitelia. To môže negatívne vplývať na sebapoňatie žiaka v školskom prostredí, pretože cíti zo strany učiteľa, že niečo nie je v poriadku. Učiteľský stres je istý stav negatívneho prežívania, ktorý je spôsobený vnímaním, ale aj hodnotením a je vysoko subjektívny (Petlák, 2014).

Kvalitu ovplyvňujú viaceré faktory. Zo strany učiteľa môže ich vzťah ovplyvňovať napríklad pozícia učiteľa, jeho postoj k práci, k učiteľskej role. Učiteľ by mal byť vybavený vedomosťami, názormi, postojmi, aké hodnoty majú byť pre neho dôležité a tiež, ako by sa mal správať v škole a mimo nej. To všetko zahŕňa učiteľská rola. Aj rola žiaka ovplyvňuje učiteľov postoj k žiakovi. Existujú všeobecne platné

normy, ktoré hovoria o tom, aký ma byť žiak, aké ma mať vlastnosti, ako sa má správať, prejavovať v škole a mimo nej. Učiteľov postoj je ku každému žiakovi iný, teda má sa na žiaka prihliadať ako na individuálnu osobnosť, ale vždy má byť humanistický (Kačáni, 1999). Každý človek má svoju povahovú vlastnosť, ktorá sa prejavuje inými znakmi, podľa určitého stupňa (Čapek, 2000).

Preto by si mali položiť otázku, či urobili všetko pre to, aby sa u žiakov rozvíjal potenciál, či učiteľ nedopustil, aby dieťa bolo ochudobnené o niečo, čím sa jeho potenciál môže naplňať, rásť (Helus, 1984).

Vzťah medzi učiteľom a žiakom sa realizuje na horizontálnej a vertikálnej úrovni. Na vertikálnej úrovni je jasné, že žiak je v tomto prípade podriadený a učiteľ nadriadený. V tomto prípade je zrejmé, že atmosféra vzťahu bude autoritatívna, nadriadená, zážitky budú negatívne a to najmä zo strany žiaka. Žiak je menej aktívny, to znamená, že jeho osobnosť sa nerozvíja tak, ako by sa predpokladalo. Ide predovšetkým o to, že je obmedzená jeho tvorivosť, samostatnosť, sloboda. Vzhľadom na to, môžeme tvrdiť, že žiakove sebapoňatie na školskej práci bude mať klesajúcu tendenciu. Aby sa tomu predchádzalo v zmysle humanizácie, vyžaduje sa posilnenie vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Posilnenie vzťahu sa môže chápať v zmysle pochopenia žiakov, pomáhať žiakom pri učení sa, pomáhať im prekonávať prekážky. To sa dotýka aj učebného štýlu učiteľa, ktorý treba meniť podľa situácie v triede. Je potrebné, aby učiteľ nekritizoval žiakov, neorganizoval cielene prácu, nedával príkazy, ale radšej prenechal aktivitu na žiakoch. Očakáva sa prechod z úrovne vertikálnej na úroveň horizontálnu. Na tejto úrovni sa mení postavenie žiaka, teda už nejde o nadriadenosť a podriadenosť, ale za pomoci učiteľa sa mení postavenie žiaka. Vzťah sa vedome zrovnoprávňuje, čo dodáva žiakovi pozitívny obraz o školskom sebapoňatí. Horizontálna úroveň umožňuje žiakovi si viac veriť, veriť v svoje schopnosti, klásť otázky sebe samému, ktoré budú umožňovať rozvíjať myslenie, tvorivosť. Dôležité sú aj neverbálne prejavy v práci učiteľa, čím

dodáva odvahu žiakovi, napríklad úsmev, pochvala, pohladenie. Základ vzťahu tvorí pedagogická komunikácia, prostredníctvom ktorej sú nielen ohodnotení, ale hodnotia sami seba, svoju prácu, vedia ju argumentovať, polemizujú o tom ako sa dá práca ešte vylepšiť, robia kompromisy. Na to, aby žiaci vedeli k svojej vlastnej školskej práci zaujať postoj, je dôležité, aby bol učiteľ úprimný, starostlivý a empatický (Kačáni, 1999).

3 TYPOLÓGIA OSOBNOSTI PODĽA MBTI

Na osobnosť ako takú sa dá pozeráť z veľa uhlov. Človek je v neustálom styku so svojím okolím. Preto sa snaží počas celého života sebarealizovať, pričom neustále berie do úvahy prostredie v ktorom žije. MBTI typológia osobnosti slúži najmä na to, o čo sa osobnosť počas sebarealizácie usiluje, čo je pre osobnosť dôležité a ako sa správa k okoliu (Čakrt, 2005). Vo všeobecnosti na to, aby sme si mohli urobiť prvý pohľad o ľuďoch nám slúži ich správanie. V každom z nás sa vytvárajú duševné dispozície, ktoré sú výsledkom toho ako konáme, ako sa správame. Duševné dispozície sú vrodené, zatiaľ čo správanie môžeme meniť. Vzhľadom k tomu, že duševné dispozície nemožno meniť, môžeme ich aspoň lepšie využívať. C. G. Jung tvrdí, že naša vedomá mentálna aktivita sa skladá z dvoch procesov. Procesu prijatia informácie a procesu, pri ktorom sa sami rozhodujeme. Informácie získavame na základe zmyslu, ktoré označil písmenom S (sensing), alebo prostredníctvom intuície N (intuition), alebo na základe vlastného myslenia T (thinking) a v neposlednom rade nemôžeme zabudnúť na cítenie F (feeling). Tieto štyri mentálne nástroje používame k vlastnej aktivite. Môžeme povedať, že bez týchto štyroch nástrojov by sme nemohli fungovať, keby neosvojíme aspoň jednu z nich. Vzhľadom na to, že všetci sme odlišní, používame ich v rôznom poradí, avšak podľa teórie typov je poradie vrodené a v súlade s nimi sa rozvíjajú v priebehu života. Teda môžeme používať zmysly a intuíciu, avšak jeden z týchto nástrojov bude vždy nadradený a bude nám bližší. Okrem týchto nástrojov sa C. G. Jung zameral aj na iné termíny ako introverzia a extraverzia. Znamená to, že človek je vonkajšie či vnútorne obrátený. Teóriu typov podľa C.G. Junga (1921) obohatila Myersová a Briggsová (1962) na základe dlhodobého pozorovania o dimenziu vnímanie a usudzovanie, ako orientáciu vonkajšieho sveta. Rozdiel medzi vnímaním a usudzovaním je v tom, že sa väčšinu vecí snažíme organizovať, teda keď máme prostredie naplánované a štruktúrované. Znamená to, že dáva človek

prednosť usudzovaniu J (judging) alebo naopak viac nám vyhovuje otvorené prostredie, kde máme vytvorené náhodné príležitosti, na ktoré môžeme reagovať pružne. Tu využívame vnímanie P (perceiving). V súčasnosti je teória typov založená na dvoch póloch, na základe ktorých si človek vyberá (Miková, Stang, 2010):

- Introverzia, extraverzia
- Prijímanie informácie (zmysel, intuícia)
- Na základe rozhodnutia (myslenie, cítenie)
- Aký životný štýl presadzujeme (usudzovanie, vnímanie).

Pojem „dimenzie“ používame pre všetky preferencie, ktoré sme uviedli.

Dimenzie introverzia a extraverzia

Introverzia a extraverzia sa rozvíjajú na základe našej vlastnej energie. Extroverti sa prejavujú komunikatívnosťou, priateľskosťou, sú otvorení ľuďom, radi nadväzujú nové priateľstvá. Introverti sú hlbaví, uzavretí, samotári. V tomto zmysle sa môže javiť, že introverti budú chápaní ako niečo čo nie je príliš dobré, avšak vo vzťahu k spoločnosti a vytváraní vzťahov sú menej vhodná dimenzia (Miková, Stang, 2010).

Dimenzie intuícia a zmysly

Ako sme už spomínali ide o dva typy prijímania informácie, ku ktorému z týchto dvoch sa prikloníme. Pre niektorých sú dôležité fakty, preto uprednostnia radšej zmysly a to z toho dôvodu, že dávajú väčšiu váhu pravdivosti, na rozdiel od intuície. Rozdiel v prijímaní informácie sa odrážajú od osobnosti človeka (Miková, Stang, 2010).

Dimenzie cítenie a myslenie

Rozdielne je to aj s cítením a myslením. Niektorí ľudia sa vedú dobre rozhodnúť a na to musia použiť širokú šálu možností pochopiť ich a na tomto základe vybrať vhodné kroky, ktoré budú

najvhodnejšie. Je potrebné si uvedomiť, že aj cítenie je procesom racionálnym. Ľudia sa rozhodujú na základe myslenia, veria, že keď sa zbavia osobných záujmov, budú sa správať nezaujato a hľadať objektivitu. Čiže preferujú logickosť, príčiny a následky. Obe dimenzie ovplyvňujú náš vzťah k druhým ľuďom (Miková, Stang, 2010).

Dimenzie vnímanie a usudzovanie

Jedným z najmladších typov je vnímanie a usudzovanie. Tieto typy rozlišujú to, či dávajú prednosť situáciám definitívnym teda urobiť si úsudok, či majú situácie radšej v pohybe a neukončené. Tí, ktorí si volia radšej ukončené veci sa označujú ako tí, ktorí zdôrazňujú usudzovanie a tí, ktorí nechcú veci uzatvoriť až do doby pokiaľ je to nutné sa označujú ako vnímaví (Čakrt, 2005).

Podľa C. G. Junga (1920) vychádza aj táto typológia osobnosti. Zameriavame sa na dimenzie introverzia a extravergia, cítenie a myslenie, zmysly a intuícia. Avšak tieto teórie boli doplnené autorkami Myers - Briggs (1962) o dimenziu vnímania a usudzovania. Typológia určuje šestnásť typov osobnosti. Tento test má veľkú obľúbenosť a popularitu (Čakrt 2005).

V súčasnosti má popularitu prevažne v oblasti marketingu, kde sa snažia zistiť na akú pozíciu je osobnosť vhodná. Jedným z výskumov zameraných na typológiu osobnosti podľa MBTI realizoval Capík (2009). Ich úlohou bolo pomocou typológie MBTI zistiť, aké sú typy osobnosti v ich marketingovom tíme. Tento výskum im priniesol zistenia, že najväčšie zastúpenia majú práve typy ISTJ. Zistili, že zoskupenia typov nachádzajúcich sa v tíme majú veľké predurčenie pre úspech. Výsledky výskumu môžu súvisieť s našou problematikou. Dopomáha nám k tomu, že ak sa vyskytuje v škole práve tento typ je dobré, aby sa rozvíjal práve v oblasti IKT a to môže byť veľmi dobrým štartom k školskej úspešnosti. MBTI ponúka vysvetlenie, prečo niektoré vzťahy nefungujú, taktiež prečo spolu ľudia a jednotlivé typy

nevychádzajú a poskytuje nástroj k tomu, ako tieto negatívy popísať alebo napraviť. Opisuje výhody a zameranie podľa typu osobnosti a čo je výhodou, neudáva a nehodnotí schopnosti alebo vedomosti. Ďalší výskum dotýkajúc sa typov MBTI realizovala Hašková (2011). Zisťovala, či existuje rozdiel v rámci typov osobnosti vo vzťahu k odpusteniu sebe a druhým ľuďom. Keďže hypotéza sa im nepotvrdila, zamerali sa na typy, ktoré dosahujú najväčšiu hodnotu a dokážu odpustiť druhým. Preukázalo sa, že práve typy ENFJ, ESFP, ENFP sú ústretovejšie. Na základe jej výsledkov môžeme konštatovať, že aj postoj odpúšťania druhým a sebe môže byť premietnutý vo vzťahu k sebahodnoteniu školskej úspešnosti a školskému sebapoňatiu. Môže byť signálom toho, že ak sa v školskom prostredí vyskytuje typ, ktorý horšie zvláda odpustenie voči sebe samému, môže sa to odraziť na jeho výkone.

V rámci šestnástich typov osobnosti sa zameriava na introverziu (I) a extraverziu (E), intuíciu (N) a zmysli (S) , myslenie (T) a cítenie (T) a posledná doplnená Američankami usudzovanie (J) a vnímanie (P) (Čakrt, 2010).

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Obrázok 1: Schéma zobrazenia šestnástich typov osobnosti.

(Čakrt, 2005)

V obrázku č. 1 môžeme vidieť šestnásť typov osobnosti. Zároveň uvádzame, čo jednotlivé typy znamenajú.

3.1 Extravertný typ s prevahou myslenia (ESTJ, ENTJ)

Do tejto skupiny zaraďujeme dva typy a to **ESTJ** a **ENTJ**. Ako už z názvu vyplýva, u oboch dominuje prevaha myslenia. Realitu posudzujú na základe vonkajšieho sveta a fakty si stanovujú už dopredu. Svet vnímajú prostredníctvom logiky a na základe informácií. V konečnom dôsledku ich triezvy pohľad na svet a racionálny spôsob spracovania informácie prostredníctvom myslenia a usudzovania z nich robí ľudí mysliacich logicky, plánovite. Ľudia s typom ESTJ sú v spojení s realitou. Ich dominantnosťou je práve myslenie, ktoré potláča jeho zmysly a tým má realistický pohľad na svet. Dá sa na nich veľmi dobre spoľahnúť. Sú šikovní v marketingu a svoje vedomosti vedia veľmi šikovne interpretovať, za čo sú aj veľmi dobre ohodnotení. Ľudia s typom ENTJ. Označujú ich často pod názvom veliteľ. Je to z toho dôvodu, že práve tento typ potrebuje mať kontrolu nad všetkým. Ich túžba je veliť všetkým. Títo ľudia majú potrebu organizovať ostatných a smerovať ich k dosahovaniu cieľov. Čo môže druhým typom práve na tomto prekážať, že si myslia, že majú zakaždým pravdu, pokiaľ ju im niekto nezmení (Čakrt, 2005).

3.2 Extravertné typy s prevahou cítenia (ESFJ, ENFJ)

Sem zaraďuje typy **ESFJ**, **ENFJ**. Ľudia s týmto typom miesto logického uplatňovania zdôrazňujú osobnú hodnotu. Vedia veľmi dobre vytvoriť a vycítiť príjemnú atmosféru v medziľudských vzťahoch. Nemajú problém spoznávať nových ľudí a sú voči ostatným empatický. Typ ESFJ sa považuje za najviac priateľský a spoločenský. Ich vlastnosťou je idealizovať všetko čo im príde „pod ruku“. Ich láskavá a jemná povaha je vyprofilovaná ich cítením. Vedia byť aj dobrými detailistami. To znamená, že tieto detaily sa dotýkajú informácii, ľudí a spracujú ich vnútorne. Usudzovanie sa týka prevažne ich činnosti a práce, ktorú si vedia dobre zorganizovať. Sú veľmi dobrými hosťiteľmi, a preto ľudia ich spoločnosť vyhľadávajú a cítia sa u nich príjemne. Majú radi prácu z ľuďmi, preto sa práve hodia na povolania, kde je takáto práca nevyhnutná. ENFJ je typ, pre ktorý je známa intuícia orientovaná dovnútra. Majú veľmi radi svoj život

a vedia si ho dobre naplánovať. Ich práca a zábava spolu korešpondujú a práve tie typy osobnosti si vedia veľmi dobre plniť všetko, čo majú v poznámkach poznačené. Ich vlastnosťou je prirodzenosť, preto ak sú v pozícii vodcu sú vnímaní prirodzene. Nepoužívajú príliš kritiku, skôr sú veľmi tolerantní. Taktiež ich silnou stránkou je, že vedia dobre komunikovať a motivovať. Uprednostňujú tímovú prácu (Čakrt, 2005).

3.3 Extravertné typy s prevahou intuície (ENTP, ENFP)

Tieto typy majú veľkú výhodu, že dokážu veľmi dobre predvídať. Niektorí ľudia práve s týmto typom vedia mať až jasnovidecké schopnosti. Ich energia vychádza von a majú veľmi dobré nápady. Veria svojim nápadom a intuícii. Pre tieto typy je typické, že sa vedia rýchlo nahnevať. Pokiaľ majú pocit, že niečo nedopadne dobre nejdú do toho. Tu rozoznávame **ENTP** typ, ktorý svoje myslenie obracia dovnútra a práve intuícia sa prejavuje smerom von. Zameriavajú sa na činnosť skôr vecnú ako ľudskú. To znamená, že ak sa budú musieť rozhodnúť medzi určitými výsledkami alebo vzťahmi, priklonia sa viac k tomu prvému. Vedia byť však v rámci vzťahov veľmi obľúbenými, avšak nie je to až tak prirodzené v tom zmysle, že práve tento typ sa musí dosť premáhať a dať do vzťahu trochu viac energie. Vedia sa nadchnúť veľmi rýchlo a vo všetkom hľadajú „skryté“ možnosti. Preto majú veľa koníčkov a záľub. Sú šikovní improvizátori a to im dodáva veľa odvahy. Naopak **ENFP** obsluhuje skôr introvertné správanie. Bojujú za dokonalosť a čo je zaujímavosťou týchto ľudí, že dokážu motivovať iných. Majú radosť z toho, keď vidia, že dopomohli druhým, že sú ich inšpiráciou. Sú nadchnutí prácou (Čakrt, 2010).

3.4 Extravertné typy so zmyslovým vnímaním (ESTP, ESFP)

U nich je známe, že majú vynikajúcu schopnosť vnímať. Za základe ich vnímania je pozornosť upriamená na ľudí a okolie okolo nich. Majú veľmi dobre rozvinutú vnímavosť, tým vedia ľudí aj dobre

presvedčiť. Vedia si užívať život. Tu zaraďujeme **ESTP** a **ESFP**. **ESTP** majú ako druhoradú dimenziu myslenie. Vzhľadom na to, že majú veľmi dobre rozvinutú vnímavosť, vedia veľmi rýchlo zbystriť zmenu, ktorá sa odohráva. V spoločnosti vedia nudné chvíle veľmi dobre okoreniť. V škole sa cítia dobre len vtedy, keď sa im poskytujú praktické zručnosti. Pre **ESFP** je typické to, že sú veľmi optimistickí. Tieto typy sa vyznačujú tým, že potrebujú byť neustále v kruhu ľudí, pretože nemajú radi samotu. Sú prirodzení, preto aj ich priateľstvá sú prirodzené. Tieto typy majú veľmi dobrý cit pre módu, musia byť vždy upravení a dobre sa obliekajú. Sú veľmi dobrí práve v situáciách, ktoré sú kritické. Hodia sa na pozície ako zdravotník alebo sociálna práca (Čakrt, 2010).

3.5 Introvertné typy s prevahou myslenia (ISTP, INTP)

Dominantnosťou je predovšetkým myslenie, ktoré je ladené dovnútra. Radšej sa ponárajú do svojich myšlienok. Ich život sa uberať smerom dovnútra, teda je izolovaný od reality. Sú to ľudia, pre ktorých je známe, že majú radi pokoj, ticho. Zaraďujeme tu typ **ISTP**, pre ktorý je známe, že skúsia v živote všetko len jedenkrát. Sú verní, v tom zmysle, že držia stranu a dokážu tajomstvo udržať až za hrob. Konajú na základe toho, čo považujú za správne. Sú schopní veľa riskovať bez ohľadu na to, že sa im môže niečo stať. **INTP** je typ človeka, ktorý je úplne iný ako predchádzajúci typ. Ich veľkou zbraňou je predovšetkým myslenie. Avšak pohľad na nich evokuje to, že im je ťažké porozumieť a veľa ľudí si s nimi nemá čo povedať. Vo vzťahu s týmto typom má len málokto trpezlivosť. Pre nich je hlavné hľadať neustále pravdu (Čakrt, 2010).

3.6 Introvertné intuitívne typy (INTJ, INFJ)

Svoj život riadia prostredníctvom logiky. Jung má na túto skupinu trochu zvláštny pohľad. Podriadenou funkciou je myslenie a nebývajú

v kontakte s realitou. Na to, aby dosiahli úspech, musia obracať ich usudzovaciu schopnosť. **INTJ** majú veľkú dôveru, ktorá pramení z intuície. Vedia sa veľmi rýchlo rozhodnúť, vďaka ich usudzovaniu. Zaujímajú ich filozofické smery. Vedia sa zamerať na jeden cieľ a pokiaľ ho nesplnia nič iné ich nezaujíma. Často sa stáva, že v spoločnosti vystupujú namyslene a povýšene. Nemajú radi fyzický kontakt a radšej sa mu vyhýbajú. Sú poriadkumilovní ako doma tak aj v práci. Majú veľmi silnú intuíciu. Človek by ju nepostrehol vzhľadom k tomu, že ju nie je vidieť. Sú zraniteľní a túto ich zraniteľnosť sa snažia zakryť chladným správaním. **INFJ** sa snažia o porozumenie istých udalostí. Ich hlavnou funkciou je intuícia a cítenie. Vedia sa pomerne rýchlo rozhodnúť prostredníctvom usudzovania. Sú to bytosti, ktoré sú citlivé, ale tiež veľmi uvažlivé. Sú empatickí a vedia vždy pomôcť druhým. Sú tiež veľmi šikovní v školských prácach. Sú tvoriví a veľmi dobrí v štúdiu. Sú to takzvaní „umelci“. Radi sa stretávajú s ľuďmi a tiež im nevádi skupinová práca, ale uprednostňujú radšej prácu v dvojici. Vo vzťahoch sú vernými a oddanými partnermi (Čakrt, 2010).

3.7 Introvertné typy s prevahou cítenia (ISFP, INFP)

Vo všeobecnosti sú to ľudia veľmi citliví, neprístupní a trochu izolovaní. Ich funkciou, ktorá zohráva veľkú úlohu je dimenzia cítenia, ktorá je smerovaná dovnútra. Vedia sa pre veci rýchlo nadchnúť, avšak na oko to nie je moc vidieť, pokiaľ tieto osoby nepoznáte dobre. Majú výborne rozvinuté vnútorné pocity, prostredníctvom ktorých tieto pocity interpretujú na druhých. Dimenzia, ktorá je podriadená je myslenie. **ISFP** majú hlavnú funkciu cítenie. Zaujímajú sa o svet pomocou zmyslov, vďaka čomu majú realistickejší pohľad. Ako aj typy s SP aj táto vie konať veľmi impulzívne. Nemajú radi, keď sa nič nedeje a majú len nečinne čakať. Sú veľmi dobrí a ich láskavosť korešponduje s ich vnútorným cítením. Len málokedy sa zameriavajú na vedomosti ohľadom komunikácie, reč považujú za príliš abstraktnú a jazyk ako konkrétny. Hodia sa do profesií, kde môžu využiť svoje zmysly na veľmi malé rozdiely. Hodia

sa do umeleckých smerov, pretože ich práca je zmyselnejšia ako slová. **INFP** majú veľmi dobrú schopnosť zistiť ako ich vníma okolie. Sú skôr plachí voči svetu. Držia si odstup a sú to príjemné osoby. Dominantnosťou je ich cítenie a tým si vedia k určitým ľuďom urobiť silný vzťah. V činnostiach sú všestranní a vedia prijať akékoľvek nápady. Tieto typy by sa nehodili do biznisu alebo do podnikania (Čakrt, 2010).

3.8 Introvertné zmyslové typy (ISTJ, ISFJ)

Zo všetkých typov sú práve tieto jedny z najspoľahlivejších. Zmyslové vnímanie je pre nich špecifické a prostredníctvom nich sa riadia. V práci nemajú radi porady a sedenia. Ich pozitívum je, že majú veľmi dobrú pamäť a dokážu si zapamätať veľa informácií. **ISTJ** je typ človeka ktorého dominantnosťou je myslenie. Často ich označujú ako rozumných, racionálnych. Ich slabou stránkou je vzťah k druhým a tiež slovo ako empatia im málokedy čo to hovorí. V súkromnom živote si potrpia na poriadok. Majú v obľube rôzne spolky, stretnutia, kluby. Sú šikovní v číslach a vedia si zapamätať veľké množstvo informácií. **ISFJ** sú ľudia, ktorí dôraz kladú na svoje extravertné cítenie. Sú to spoľahliví ľudia a tiež veľmi pracovití. Majú neuveriteľný zmysel pre spravodlivosť. V práci sú veľmi poctiví pracovníci. V zamestnaní im neprekáža rutina a sú veľmi dobrí detailisti (Čakrt, 2010).

4 EMPIRICKÁ ČASŤ VÝSKUMU

4.1 Predmet výskumu

Predmetom nášho výskumu bolo školské sebapoňatie žiakov a osobnostné charakteristiky podľa MBTI.

4.2 Cieľ výskumu

Naším primárnym cieľom bolo zistiť súvislosti medzi školským sebapoňatím žiakov v školskom prostredí a typov osobnosti. Tiež sme použili dotazník SCEA-M, ktorý meria dva faktory: koncept vlastného nadania a v strach zo sociálnych konzekvencií, kde sme chceli zistiť ktorý typ osobností je v týchto dvoch faktoroch dominujúci. Následne sme jednotlivé premenné porovnávali a hľadali medzipohlavné rozdiely medzi nimi.

4.3 Výskumné otázky

VO1: Existuje rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na typ osobnosti?

VO2: Existuje rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na typ osobnosti?

VO3: Existuje rozdiel v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na typ osobnosti?

VO4: Existuje rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na pohlavie?

VO5: Existuje rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na pohlavie?

VO6: Existuje rozdiel v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na pohlavie?

4.4 Výskumné metódy

Dotazník SCEA-M (Self Concept of Ability Questionnaire)

Dotazník SCEA-M sme použili ako účinnú metódu zisťovania školského sebapoňatia u pubescentov. Autormi tohto štandardizovaného dotazníka je U. Engler a W. U. Meyer. Dotazník bol validizovaný autormi F. Man a P. Blahuš (1998). Dotazník meria dva faktory: SCA- Koncept vlastného nadania a SCAnx - Strach zo sociálnych konzekvencií. Dotazník pozostáva z 25 otázok, na ktoré respondent odpovedá prostredníctvom krúžkovania. Respondent má na výber zo štyroch odpovedí, v niektorých prípadoch aj z piatich.

Dotazník SPAS

Dotazník sme zvolili na zisťovanie postoja k vlastnému školskému výkonu, ako sa cíti v škole a ako mu ide učenie. Autormi tohto štandardizovaného dotazníka sú Matejček, Vágnerová (1987). Respondent si vyberá z možností áno, nie. Dotazník obsahuje 48 položiek, ktoré sú rozdelené do 6 subškál. V našej výskumnej časti sme použili celkové skóre SPAS. Jeho hlavnou úlohou je problematika školského prospechu ako aj školská adaptácia. Taktiež respondenti uvádzali aj známky z matematiky a slovenského jazyka.

Dotazník MBTI (Myers-Briggs Type Indicator)

Ide o osobnostný test, ktorého autorkami sú I. Meyers a K. C. Briggs (1962). Je určený na zistenie povahy respondenta a jeho dominantných povahových vlastností. Vytvorili sme skrátenú verziu, ktorá pozostáva z 28 otázok. Respondenti majú vždy dve možnosti na odpoveď (a, b). Medzi tieto dve možnosti bez veľkého rozmýšľania bolo treba do záznamového hárku rozdeliť 5 bodov. Avšak súčet bodov musí byť 5.

4.5 Výskumná vzorka

V našej výskumnej časti sme použili zámerný výber na získanie údajov. Zámerný výber bol podmienený ochotou a dostupnosťou spolupracovať. Výskumný súbor tvorilo 100 respondentov základnej školy v Považskej Bystrici, ktorí sú žiakmi 7., 8. a 9. ročníka. Vek respondentov je vymedzený od 12 – 15 rokov. Zozbieranie údajov prebiehalo po dohode s riaditeľkou školy. Zozbieranie údajov prebiehalo počas jednej vyučovacej jednotky u žiakov 7., 8. a 9. ročníka. Žiaci boli uistení o anonymite vyhodnocovania dotazníkov. Dotazníky vyplnili formou papier/ pero. Údaje sme zozbierali počas mesiaca september.

4.6 Interpretácia výsledkov výskumu

Nasledujúce výskumné údaje sme získali prostredníctvom troch štandardizovaných dotazníkov, z ktorých dáta sme spracovali pomocou softvéru Excel. Spracované dáta sme vyhodnocovali pomocou štatistického programu SPSS Statistics 20. Prechádzame na samotnú verifikáciu stanovených výskumných otázok.

Pred verifikáciou nasledujúcich výskumných otázok sme overovali normalitu rozloženia dát za účelom výberu parametrických, respektíve neparametrických testov. V tabuľke 1 môžeme vidieť, že normalitu sme overovali Shapiro-Wilkovým testom, z výsledkov vyplýva, že dáta SCA, SCA-nx z dotazníka Scea-M a sebahodnotenie školskej úspešnosti z dotazníka SPAS vzhľadom na pohlavie sú normálne rozložené a teda v ďalšej analýze používame parametrické testy, konkrétne Studentov t-test pre dva nezávislé výbery (Lajčiaková - Tabačková, 2010).

Tabuľka 1: Overenie normality rozloženia premenných

Test normality	Sharipo-Wilk test		
	Pohlavie	Statistic	Sig.
koncept vlastného vnímania (SCA)	chlapec	0,978	0,384
	dievča	0,957	0,111
Strach zo sociálnych konzekvencií (SCA - nx)	chlapec	0,964	0,085
	dievča	0,961	0,155
Sebahodnotenie šk. úspešnosti (SPAS)	chlapec	0,984	0,641
	dievča	0,983	0,749

Poznámka: Sig. – Signifikácia

V tabuľke 2 sú uvedené základné deskriptívne charakteristiky dotazníkov SPAS (sebahodnotenie školskej úspešnosti) a SCEA-M ktorým sa merajú dva faktory: koncept vlastného nadania a strach zo sociálnych konzekvencií.

Tabuľka 2: Deskriptívna charakteristika sebahodnotenie šk. úspešnosti dotazníka SPAS a dotazníka SCEA-M, SCA (koncept vlastného nadania) a SCA-nx (strach zo sociálnych konzekvencií)

	sebahodnotenie šk. úspešnosti SPAS	koncept vlastného nadania SCA	strach zo sociálnych konzekvencií SCA-nx
Aritmetický priemer	24,28	32,01	17,89
Stredová hodnota	24,50	31,50	18,00
Smerodajná odchýlka	8,897	4,538	3,045
Šikmosť	,205	,075	-,373
Strmosť	-,319	,576	,055
Minimum	4	18	10
Maximum	45	44	24

Tabuľka 3: Frekvenčná tabuľka MBTI

MBTI		Počet	%
	ENFJ	5	5,0
	ENFP	13	13,0
	ENTJ	7	7,0
	ENTP	10	10,0
	ESFP	18	18,0
	ESTJ	3	3,0
	ESTP	9	9,0
	INFJ	1	1,0
	INFP	5	5,0
	INTJ	6	6,0
	INTP	3	3,0
	ISFJ	1	1,0
	ISFP	11	11,0
	ISTP	8	8,0
	Total	100	100,0

Nasledujúce výskumné otázky overujeme použitím *testu ANOVA*. Ide o test, ktorého hlavnou úlohou je zisťovať závislosť kvantitatívnej premennej na základe jednej alebo viacerých kvalitatívnych premenných. Využívame ho vtedy, keď nie sú splnené podmienky na využitie metódy rozptylu (Richterová, 2008). V jednotlivých typoch osobnosti (MBTI) sú zastúpenia niektorých početností veľmi nízke.

VO1: Existuje rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na typ osobnosti podľa MBTI?

Ako vyplýva z tabuľky 4, v koncepte vlastného nadania vzhľadom na typ osobnosti existuje významný rozdiel ($p < 0,05$). Z tabuľky 4 vyplýva, že v koncepte vlastného nadania dosahuje najvyššiu hodnotu typ ESTP, nasleduje ENFP a INTJ. Naopak najnižšie hodnoty dosahujú osobnostné typy ISTP, INTP a INFJ.

Tabuľka 4: Rozdiely v koncepte vlastného nadania vzhľadom na typ osobnosti podľa MBTI

MBTI		Aritmetický priemer SCA
	ESTP	34,56
	ENFP	34,36
	INTJ	33,83
	ISFP	34,23
	ESFP	33,06
	INFP	31,0
	ISFJ	31,0
	ENTJ	30,71
	ESTJ	30,67
	ENTP	29,60
	ENFJ	29,40
	ISTP	27,75
	INTP	28,33
	INFJ	26,0
	(p-hodnota)	0,007

Poznámka: SCA- Koncept vlastného nadania

VO2: Existuje rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na typ osobnosti podľa MBTI?

Ako vyplýva z tabuľky 5, v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na typ osobnosti neexistuje významný rozdiel ($p > 0,05$). Z tabuľky 5 vyplýva, že v strachu zo sociálnych konzekvencií dosahuje najvyššiu hodnotu typ INTP a najnižšiu typ ISFJ, ale tieto rozdiely nie sú signifikantné, teda mohli vzniknúť v dôsledku náhody.

Tabuľka 5: Rozdiely v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na typy osobnosti podľa MBTI

MBTI		Aritmetický priemer SCA-nx
	INTP	21,33
	ESFP	18,78
	ENTJ	18,57
	ESTP	18,22
	ISFP	17,82
	ISTP	18,25
	ENFJ	17,80
	ENFP	17,31
	INTJ	17,50
	ENTP	17,20
	ESTJ	16,33
	INFP	16,20
	INFJ	16,0
	ISFJ	14,0
	(p-hodnota)	0,527

Poznámka: SCA-nx - Strach zo sociálnych konzekvencií

VO3: Existuje rozdiel v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na typ osobnosti podľa MBTI?

Ako vyplýva z tabuľky 6, v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na typ osobnosti neexistuje rozdiel ($p > 0,05$). Z tabuľky 6 vyplýva, že v sebahodnotení školskej úspešnosti dosahuje najvyššiu hodnotu typ ISFJ a najnižšiu typ INFJ, ale tieto rozdiely nie sú signifikantné, teda mohli vzniknúť v dôsledku náhody.

Tabuľka 6: Rozdiely v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na typ osobnosti podľa MBTI

MBTI		Aritmetický priemer Sebahodnotenie šk. úspešnosti (SPAS)
	ISFJ	30,00
	ENFP	28,08
	ESTP	29,33
	ISFP	26,55
	INFP	26,20
	ESFP	25,33
	INTJ	24,67
	ENTJ	22,57
	ISTP	21,0
	ENFJ	19,80
	ENTP	19,70
	ESTJ	19,0
	INTP	16,00
	INFJ	15,0
	(p-hodnota)	0,159

VO4: Existuje rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na pohlavie?

Ako vyplýva z tabuľky 7, v koncepte vlastného nadania vzhľadom na pohlavie neexistuje rozdiel ($p > 0,05$). Z tabuľky 7 vyplýva, že v koncepte vlastného nadania dosahujú o niečo vyššie hodnoty chlapci, avšak tieto rozdiely nie sú signifikantné, teda mohli vzniknúť v dôsledku náhody.

Tabuľka 7: Rozdiely v koncepte vlastného nadania vzhľadom na pohlavie

SCA	Aritmetický priemer	Smerodajná odchýlka	t	Signifikácia
Chlapci	32,6	4,982	1,497	0,138
Dievčatá	31,2	3,791		

VO5: Existuje rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na pohlavie?

Ako vyplýva z tabuľky 8, v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na pohlavie neexistuje rozdiel ($p > 0,05$). Z tabuľky 8 vyplýva, že v strachu zo sociálnych konzekvencií dosahujú o niečo vyššie hodnoty chlapci, avšak tieto rozdiely nie sú signifikantné, teda mohli vzniknúť v dôsledku náhody.

Tabuľka 8: Rozdiely v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na pohlavie

SCA-nx	Aritmetický priemer	Smerodajná odchýlka	t	Signifikácia
Chlapci	18,3	2,969	1,013	0,313
Dievčatá	17,5	3,142		

VO6: Existuje rozdiel v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na pohlavie?

Ako vyplýva z tabuľky 9, v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na pohlavie neexistuje rozdiel ($p > 0,05$). Z tabuľky 9 vyplýva, že v sebahodnotení školskej úspešnosti dosahujú o niečo vyššie hodnoty chlapci, avšak tieto rozdiely nie sú signifikantné, teda mohli vzniknúť v dôsledku náhody.

Tabuľka 9: Rozdiely v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na pohlavie

Sebahod. školskej úspešnosti	Aritmetický priemer	Smerodajná odchýlka	t	Signifikácia
Chlapci	24,5	8,900	0,272	1,806
Dievčatá	24,0	8,989		

4.7 Diskusia

V našom výskume sme sa zamerali najmä na hľadanie rozdielov medzi školským sebapoňatím žiakov a osobnostnými charakteristikami podľa MBTI. Na zistenie jednotlivých rozdielov sme použili 3 výskumné nástroje. V prvom rade sme použili dotazník SPAS, ktorým sme zisťovali sebahodnotenie školskej úspešnosti. Ďalším výskumným nástrojom bol dotazník SCEA-M, ktorý meria dva faktory: strach zo sociálnych konzekvencií a koncept vlastného nadania. Strach zo sociálnych konzekvencií predstavuje úzkosť a strach z hodnotenia v škole. Koncept vlastného nadania sa dotýka problematiky samého seba ako sa vníma a predstavuje obraz o sebe samom v pozitívnom slova zmysle. V treťom prípade sme použili osobnostný test MBTI. Autorkami tohto testu sú I. Meyers a K. C. Briggs (1962). Zisťuje povahu respondentov a ich dominantné povahové vlastnosti. Preto ťažiskom našej výskumnej časti bolo hľadať rozdiely v sebahodnotení školskej úspešnosti, strachu zo sociálnych konzekvencií a konceptu vlastného nadania v rámci osobnostných typov podľa MBTI. Naším cieľom bolo zistiť, či existuje aj medzipohlavné rozdiely. Výskumný cieľ, ktorý sme si stanovili, sme operacionalizovali formou šiestich výskumných otázok.

V **prvej výskumnej otázke** sme zisťovali, či je rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na typ osobnosti podľa MBTI. Nasledujúce výskumné otázky overujeme použitím testu ANOVA. Rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na typ osobnosti existuje. Pravdepodobnosť dosiahla hodnotu 0,007 ($p < 0,05$). Z výsledkov výskumu vyplýva, že VO1 sa potvrdila. V koncepte vlastného nadania dosahuje najvyššiu hodnotu typ ESTP, nasleduje ENFP a INTJ. Naopak najnižšie hodnoty dosahujú osobnostné typy ISTP, INTP a INFJ. Ako Čakrt (2005) uvádza, že ESTP majú ako druhoradú dimenziu myslenie. Majú veľmi dobre rozvinutú vnímavosť,

vedia veľmi rýchlo zbystriť zmenu, ktorá sa odohráva. V spoločnosti vedia nudné chvíle veľmi dobre okoreniť. V škole sa cítia dobre len vtedy, keď sa im poskytujú praktické zručnosti. Zo získaných údajov konštatujeme, že práve typ ESTP dosiahol v koncepte vlastného nadania najväčšie skóre, pretože sú to osobnosti sebavedomé, a toto sebavedomie im umožňuje vytvárať si pozitívny obraz o sebe samom. Silnou stránkou je práve zmysel pre vnímanie. Ako uvádza Čakrt (2005), práve typ INFJ ktorý dosiahol v našom výskume najnižšiu hodnotu sú osobnosti, pre ktoré je typické tajnostkárstvo. Taktiež sú to osobnosti zdržanlivé, introvertne ladené čo môže mať vplyv, na sebaobraz pubescenta.

V **druhej výskumnej otázke** sme zisťovali, či existuje rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na typ osobnosti podľa MBTI. Konštatovali sme, že v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na typ osobnosti neexistuje významný rozdiel, pretože pravdepodobnosť nulovej hypotézy dosiahla hodnotu 0,527 ($p > 0,05$). Z toho vyplýva, že v strachu zo sociálnych konzekvencií dosahuje najvyššiu hodnotu typ INTP a najnižšiu typ ISFJ, ale tieto rozdiely nie sú signifikantné, teda mohli vzniknúť v dôsledku náhody. Aj napriek tomu, že v strachu so sociálnych konzekvencií sa nám nepreukázal rozdiel. Zistili sme, že v strachu z hodnotenia majú vo veľkej miere zastúpenie práve osobnostné typy, ktoré sú introvertne ladené. Zaujímavé je však to, že práve pre tento typ je typická črta flegmatizmus, ktorý nekorešponduje so strachom so sociálnych konzekvencií. Konštatujeme však, že práve u introvertne ladených typoch sa vo väčšej miere môže dostaviť úzkosť a nedokážu ju potlačiť. Opäť sa odvolávame na výskum M. Haškovej (2015) ktorá za zaoberala rozdielmi v strachu zo sociálnych konzekvencií vo vzťahu s výchovným riadením. Ukázalo sa, že rozporné riadenie medzi otcom a matkou vplýva na pubescenta a prejavuje sa nejasnosťou. Z toho môžeme vyvodiť záver, že žiaka do istej miery ovplyvňuje riadenie rodičov, čo môže negatívne vplývať na osobnosť pubescenta. Tým, že jeho osobnostné črty sú narušené vplyvom rodiny môže mať za

dôsledok aj strach zo sociálnych konzekvencií.

V **tretej výskumnej otázke** sme zisťovali, či je rozdiel v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na typ osobnosti podľa MBTI. Ani v tomto prípade sa nám nepotvrdilo, že významný rozdiel v sebahodnotení školskej úspešnosti v rámci osobnostných typov podľa MBTI. Z toho vyplýva, že v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na typ osobnosti neexistuje štatisticky významný rozdiel 0,159 ($p > 0,05$). V sebahodnotení školskej úspešnosti dosahuje najvyššiu hodnotu typ ISFJ a najnižšiu typ INFJ, ale tieto rozdiely nie sú signifikantné, teda mohli vzniknúť v dôsledku náhody. Tieto osobnostné charakteristiky mali zastúpenie aj v predchádzajúcich otázkach, kde sme opisovali charakteristiky jednotlivých typov. Najväčšie sebahodnotenie preukázal osobnostný typ, ktorý je introvertne ladený. Pre typ ISFJ ktorý nám preukázal najvyššiu hodnotu je typické, že má zmysel pre estetické cítenie ako aj schopnosť zapamätať si, teda má veľmi dobrú pamäť. Čo môže byť signálom k tomu, že preukazuje vysoké hodnoty práve vo všeobecných schopnostiach, ktoré sú jednou zo subškál.

Vo **štvrtej výskumnej otázke** sme zisťovali, či je rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na pohlavie. Pravdepodobnosť dosiahla hodnotu 0,138 ($p < 0,05$). V koncepte vlastného nadania vzhľadom na pohlavie nie je významný rozdiel. Z tabuľky 7 jasne vyplýva, že v koncepte vlastného nadania dosahujú o niečo vyššie hodnoty chlapci, avšak tieto rozdiely nie sú signifikantné, teda mohli vzniknúť v dôsledku náhody. Ako uvádza Matejček, Vágnerová (1987) vlastný obraz „ja“ sa rozvíja v interakcii s okolím. Dôraz sa kladie na skúsenosti, ktoré zdôrazňuje predovšetkým rodina a škola. Ako uvádza Barkóczy (1972) výrazný podiel na budovaní sebaúcty dieťaťa učiteľ, ktorý môže ponúknuť veľmi dobrý obraz dospievajúcemu, že na to má a tým sa zmení aj pohľad dospievajúceho na seba samého.

V **piatej výskumnej otázke** sme zisťovali, či je rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na pohlavie. V strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na pohlavie významný rozdiel 0,313 ($p > 0,05$). Z tabuľky 8 je zjavné, že v strachu zo sociálnych konzekvencií dosahujú o niečo vyššie hodnoty chlapci, avšak tieto rozdiely nie sú signifikantné, teda mohli vzniknúť v dôsledku náhody. Ako uvádza Kačáni (1990) dobrý vzťah v škole je zaručene dobrý spôsob nielen pre žiakovu duševnú pohodu. Opačný efekt má, keď žiaci majú strach, napätie a ich pozornosť sa zameriava na zlý vzťah s učiteľom, vrstovníkom. Tým prejaví neochotu spolupracovať.

V poslednej **šiestej výskumnej otázke** sme zisťovali, či existuje rozdiel v sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na pohlavie. Pravdepodobnosť dosiahla hodnotu 0,786 ($p < 0,05$). Z výsledku vyplýva, že naša výskumná otázka sa nepotvrdia. V sebahodnotení školskej úspešnosti vzhľadom na pohlavie neexistuje významný rozdiel ($p > 0,05$). V sebahodnotení školskej úspešnosti dosahujú o niečo vyššie hodnoty chlapci, avšak tieto rozdiely nie sú signifikantné, teda mohli vzniknúť v dôsledku náhody. Podobný výskum realizovala T. Hrušovská (2009), ktorá skúmala vplyv pohlavia na sebapoňatie školskej úspešnosti. Z jej výskumu je zjavné, že ani v ich výskume sa nepotvrdil rozdiel v sebapoňatí školskej úspešnosti vzhľadom na pohlavie. Preto zisťovali naďalej, či sa nebude sebapoňatie úspešnosti líšiť od pôsobenia v alternatívnych alebo tradičných školách. Ani v tomto prípade sa nepreukázal rozdiel. Preto sa zamerali konkrétne na jednu zo subškál dotazníka SPAS. Zistili, že dievčatá hodnotia svoje čitateľské schopnosti lepšie ako chlapci. Z nášho výskumu je zjavné, že zastúpenia vo výskumných výsledkoch mali chlapci aj napriek tomu, že neexistuje rozdiel. Zaujímavým zistením je, že chlapci majú pozitívnejší obraz o sebe ako dievčatá. V strachu zo sociálnych konzekvencií mali o niečo väčšie zastúpenie chlapci, avšak podľa nášho názoru dievčatá sú v tomto prípade viac otvorené, radi v tomto období diskutujú a u chlapcov to má opačný efekt. Šiesta výskumná otázka bola smerovaná k sebahodnoteniu školskej úspešnosti. Matejček

a Vágnerová (1992) uvádzajú, že v sebahodnotení školskej úspešnosti dosahujú vo všeobecnosti vyššie skóre dievčatá ako chlapci. V našom prípade sa preukázalo, že chlapci majú o niečo vyššie skóre ako dievčatá.

V súvislosti s výskumnými zisteniami navrhujeme, že by bolo vhodné v tejto problematike pokračovať v ďalšom výskumnom šetrení. Osobnostné typy MBTI sa používajú najmä v tých oblastiach, kde sa zisťuje, na akú pozíciu sa jedinec hodí. Práve preto je veľmi dobrou voľbou využívať a pracovať s osobnostnými testami aj v školskom prostredí, kde uľahčia prácu nielen učiteľom ale najmä žiakom. Majú možnosť dozvedieť sa, ktorá charakterovú vlastnosť majú dominantnejšiu a naopak v čom majú rezervy. Veľmi zaujímavé by bolo sledovať typy osobnosti a porovnať ich so školskými výsledkami. Z dôvodu, že žiaci nevedia, ktorým študijným a profesionálnym smerom sa majú ďalej uberať a v čom sú dobrí by bolo vhodné zistiť, či dosiahnuté výsledky majú vplyv na osobnostné typy MBTI. Podľa nášho názoru je taktiež veľmi prínosný nielen pre samotného výskumníka ale aj pre školské prostredie. Keďže naša výskumná škála bola rôznorodá, už počas spracovávania výskumného nástroja SPAS sme si všimli, že aj napriek tomu, že žiak dosahoval priemerné známky mal celkové skóre vyššie ako žiaci s výbornými výsledkami. To pomôže pedagógom lepšie sa orientovať v žiakoch, individuálne k nim pristupovať a mať nadhľad.

ZÁVER

Naša diplomová práca sa zaoberala školským sebapoňatím žiakov a osobnostnými charakteristikami podľa MBTI. Teoretická časť práce sa zaoberala sebapoňatím osobnosti. Opisovali sme pojem sebapoňatie, vývin jedinca z ontogenetického hľadiska. Zamerali sme sa tiež na školské sebapoňatie, ktoré sa dotýka výkonu žiaka a vplýva aj na utváranie vzťahov. V poslednej teoretickej kapitole sme popisovali typológiu podľa MBTI a ich charakteristiky. Súhrn teoretických častí nám dáva základ pre výskumnú časť.

Primárnym cieľom bolo zistiť súvislosti medzi školským sebapoňatím žiakov v školskom prostredí a typov osobnosti. Zisťovali sme, či existuje rozdiel v sebahodnotení školskej úspešnosti. Tiež sme použili dotazník SCEA-M, ktorý meria dva faktory: koncept vlastného nadania a strach zo sociálnych konzekvencií, kde sme chceli zistiť, ktorý typ osobností je v týchto dvoch faktoroch dominujúci. Následne sme jednotlivé premenné porovnávali a hľadali medzipohlavné rozdiely medzi nimi. Informácie slúžiace k vyhodnoteniu výskumu sme zisťovali prostredníctvom troch dotazníkov MBTI, SPAS, SCEA-M (Príloha 1,2,3).

Na základe spracovania údajov sa nám potvrdil rozdiel len v jednom prípade. Potvrdil sa nám rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na typ osobnosti. Okrajovo môžeme konštatovať, že koncept vlastného nadania skutočne ovplyvňuje typ osobnosti..

Naopak, nepotvrdil sa nám rozdiel medzi strachom zo sociálnych konzekvencií a typmi osobnosti podľa MBTI. Taktiež rozdiel medzi sebahodnotením školskej úspešnosti a typmi osobnosti podľa MBTI nebol preukázaný. Následne sme hľadali rozdiel v koncepte vlastného nadania, v sebahodnotení školskej úspešnosti a strachu zo sociálnych konzekvencií vzhľadom na pohlavie. Opäť nebol preukázaný významný rozdiel.

Výsledky, ku ktorým sme sa dopracovali pomocou výskumu mohli

byť ovplyvnené časovým intervalom, nakoľko respondenti vyplňali dotazník súvisle počas jednej vyučovacej hodiny.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BAČOVÁ, A. 2009. *Súčasný smery v psychológii*. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 2009. 284 s. ISBN 978-80-224-1068-7
- BALCAR, K. 1983. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 232 s.
- BARKÓCZY, I. 1972. *Učenie a motivácia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1972. 187 s.
- BUBELINI, J. 1983. *Štrnásťroční v spoločnosti*. Bratislava: Smena, 1983. 171 s.
- BUCHWALD, P. 2013. *Stres ve škole a jak ho zvladnout*. Brno: Edika, 2013. 104 s. ISBN 978-80-266-0159-3
- BUNČÁKOV, A. – HÁBAVÁ, E. 1994. *Poznaj svoju osobnosť*. Bratislava: Genini, 1994. 142 s. ISBN 80-7161-087-9
- ČAKRT, M. 2005. *Typológia osobnosti pro manažery*. Praha: MANAGEMENT PRESS, 2005. 257 s. ISBN 80-85943-12-3
- ČAPEK, N.F. 2000. *Stručná typologie*. Praha: KANDI, 2000. 97 s. ISBN 80-238-5555-7
- ČEREŠNÍK, M. 2012. *Ecce homo v centre súčasnej psychodiagnostiky*. ENIGMA PUBLISHING, 2012. 178 s. ISBN 978-80-8133-010-0
- ŽURIČ, L. 1988. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 333 s.
- FONTANA, D. 1981. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1981. 384 s. ISBN 80
- HELUS, Z. 1984. *Vyznat se v detech*. Praha: Pedagogické nakladatelství, 1984. 206 s.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0

- KAČÁNI, V. 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1999. 212 s. ISBN 80-08-02830-0
- LANGMEIER, J. – MATĚJČEK, Z. 1974. *Psychická deprivace v detsví*. Praha: Avicenum, 1974. 397 s.
- MACKOVÁ, M. 2014. *Paradigma osobnosti v slovenskom kultúrnom priestore*. Žilina: EUROKÓDEX, 2014. 144 s. ISBN 978-80-8155-050-8
- MATĚJČEK, Z. – VÁGNEROVÁ, M. 1987. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1987. 50 s.
- MCLEOD, S. 2008. *Self concept*. Online: <http://www.simplypsychology.org/self-concept.html>
- MCGREW, K. 2008. *Academic Self-Concept*. Online: <http://www.iapsych.com/acmcewok/Academicself-concept.html>
- MIKOVÁ Š. – STANG J. 2010. *Typologie osobností u dětí*. Praha: Portál, 2010. 224 s. ISBN 978-80-7367-587-5
- NÁKONEČNÝ, M. 2000. *Sociální psychologie*. Praha: ACADEMIA, 2000. 287 s. ISBN 80-200-0690-7
- PARDEL, T. 1967. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967. 424 s.
- PETLÁK, E. 2014. *Aktuálne otázky edukácie*. Bratislava: IRIS-Vydavateľstvo a tlač, 2014. 81 s. ISBN 978-80-8153_021-0
- RICHTEROVÁ, K. 2008. *Marketingový výskum*. Bratislava: EKONÓM, 2008. 408 s. ISBN 978-80-225-2362-2
- ŘÍČAN, P. 2007. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4
- ŠVECH, S. – ZAPLETALOVÁ J. 2013. *Úvod do školní psychológie*. Praha: Portál, 2013. 232 s. ISBN 978-80-262-0368-1

VÁGNEROVÁ, M. 2014. *Vývinová psychológia*. Praha: Karolinum, 2014. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

VENDEL, Š. 1990. *Čím budem*. Bratislava: Smena, 1990. 155 s. ISBN 80-221-0043-9