

# Manipulace ve vzdělávání žáků základních škol

Bc. Tomáš Daněk

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2013/2014

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tomáš Daněk**  
Osobní číslo: **H12966**  
Studijní program: **N7501 Pedagogika**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Manipulace ve vzdělávání žáků základních škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k oblasti manipulace v prostředí základních škol, komunikace učitele a žáka a regulace ve výuce.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**EDMÜLLER, Andreas a Thomas WILHELM. Nenechte sebou manipulovat!: jak rozpoznat manipulaci a prosadit svou vůli. Praha: Grada Publishing, 2003, 108 s. ISBN 80-247-0410-2.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**NAZARE-AGA, Isabelle. Nenechte sebou manipulovat: jak rozpoznat manipulaci a jak se jí ubránit. Praha: Portál, 1999, 261 s. ISBN 8071782564.**

**ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.**

**WRÓBEL, Alina. Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda. Praha: Grada, 2008, 199 s. ISBN 978-80-247-2337-2.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Petra Zgarbová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2013**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 1.4.2014

..... 

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce pojednává o problematice pedagogické manipulace. Jde o oblast doposud málo prozkoumanou a přesto zajímavou. Manipulace již není jen doménou politiky a masmédií. Objevuje se i v pedagogice. Předmětem práce je manipulativní chování učitelů vůči žákům. Konkrétně je orientována na žáky devátých ročníků základních škol. Stěžejním tématem práce je pedagogická manipulace, pedagogická komunikace, interakce a lokální prostředí školy. Cílem je zjistit, nakolik je manipulace na školách závažným jevem a to v komparaci s městským a venkovským prostředím.

Klíčová slova: manipulace, pedagogická manipulace, komunikace, interakce, učitel, prostředí, škola

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the issue of pedagogical manipulation. This is an area hitherto little explored, yet interesting. Manipulation is not just the domain of politics and the mass media. It occurs even in the pedagogy. This thesis investigates the manipulative behavior of teachers towards pupils. Specifically, it is oriented to the oldest students of primary schools. The central theme of the work is the manipulation in education, educational communication, interaction and local school environment. The aim is to see how much the manipulation is serious issue in schools and in comparison with the urban and rural environment.

Keywords: manipulation, manipulation in education, communication, interaction, teacher, environment, school

*„Dobrý učitel chrání žáky i před svým vlastním vlivem“*

**Bruce Lee**

**Vážení přátelé,**

dovolte prosím, abych na tomto místě poděkoval všem, kteří mě na mé studijní cestě životem doprovázeli. Děkuji paní Mgr. Petře Zgarbové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a vstřícný přístup. Děkuji všem žákům a učitelům za jejich ochotu a spolupráci při sběru dat. Děkuji svým kolegům a kamarádům za příjemných pět let života, za jejich důvtip a vřelost v časech hezkých i zlých. Rovněž děkuji všem pedagogům za jejich snahu a odhodlání nás někam posunout. V neposlední řadě děkuji všem blízkým za jejich podporu a povzbuzení.

Děkuji vám všem.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 MANIPULACE.....</b>	<b>12</b>
1.1 DEFINICE MANIPULACE.....	14
1.2 PEDAGOGICKÁ MANIPULACE .....	16
1.2.1 Metody pedagogické manipulace .....	17
1.2.2 Strategie manipulace .....	18
1.2.3 Techniky manipulace .....	20
1.2.4 Manipulativní systémy .....	23
1.3 KLASIFIKACE MANIPULACÍ .....	25
1.4 KDO JE MANIPULÁTOREM .....	26
1.4.1 Učitel v roli manipulátora .....	27
1.4.2 Nebezpečí moci v pedagogické profesi.....	28
1.5 TYPY MANIPULÁTORŮ .....	30
1.5.1 Typologie manipulátorů podle Isabelle Nazare-Aga.....	30
1.5.2 Typologie manipulátorů podle Pospíšila:.....	32
1.5.3 Shostromova typologie manipulace (2002).....	33
1.6 JAK SE BRÁNIT MANIPULACI .....	35
1.7 TECHNIKY OBRANY PROTI MANIPULACI.....	37
1.7.1 Elegantní způsoby obrany .....	37
1.7.2 Základní metody obrany.....	39
1.7.3 Kontramaniplulace .....	40
1.7.4 Další možnosti obrany.....	41
1.7.5 Asertivní jednání .....	43
<b>2 KOMUNIKACE A INTERAKCE .....</b>	<b>45</b>
2.1 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE.....	47
2.1.1 Typy komunikace .....	49
2.1.2 Druhy komunikace .....	50
2.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE .....	51
2.2.1 Dialog ve vyučování.....	53
2.2.2 Dialog učitel – žák.....	54
2.2.3 Dialog žák – žák.....	55
2.3 INTERAKCE VE VÝUCE .....	56
2.3.1 Interakční styly .....	58
2.3.2 Vyučovací styly .....	59
2.4 TYPOLOGIE UČITELE .....	60
2.4.1 Caselmannova typologie .....	61
2.4.2 Döringova typologie.....	61
2.4.3 Worwickelova typologie .....	62



<b>3</b>	<b>PROSTŘEDÍ ŠKOLY.....</b>	<b>63</b>
3.1	TYPOLÓGIE PROSTŘEDÍ.....	64
3.2	LOKÁLNÍ PROSTŘEDÍ.....	65
3.2.1	Městské prostředí školy.....	66
3.2.2	Venkovské prostředí školy.....	67
3.2.3	Vliv prostředí ve výchově.....	68
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>69</b>
<b>4</b>	<b>POJETÍ VÝZKUMU.....</b>	<b>70</b>
4.1	CÍL VÝZKUMU.....	71
4.2	FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	71
4.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	73
4.4	TECHNIKA VÝZKUMU.....	75
4.5	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	76
<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....</b>	<b>77</b>
5.1	USPOŘÁDÁNÍ DAT A SESTAVENÍ TABULEK ČETNOSTÍ.....	77
5.2	GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ NAMĚŘENÝCH DAT.....	79
5.3	VÝPOČET CHARAKTERISTIK POLOHY A ROZPTYLU DAT.....	80
5.4	STATISTICKÁ ANALÝZA DAT.....	81
5.5	CELKOVÉ SHRNU TÍ VÝZKUMU.....	94
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>96</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>97</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>104</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>105</b>

## ÚVOD

Se vznikem lidské společnosti vznikl i fenomén zvaný manipulace. Již pravěký lovec užíval lsti a klamu, aby ve světě mezikmenových válek přežil. Manipulace doprovázela celý vývoj lidstva. Setkáváme se s ní doposud. Její formy se liší, ale princip zůstal stejný. V dnešním složitém a multimediálním světě nabývá manipulace na významu. Setkáváme se s ní v nejrůznějších odvětvích lidské činnosti. Předmětem našeho zájmu je však oblast pedagogiky, přesněji pedagogické manipulace. Tímto zajímavým, leč stále málo známým tématem se již zabývají naši i zahraniční autoři. Většinou se však zajímají více o výchovnou stránku. Naším zájmem je stránka vzdělávací. Jde o oblast, kde učitelé v interakci s žáky mohou snadno manipulativním tendencím propadnout. Pozornost zaměřujeme na žáky devátých tříd základních škol. Předpokládáme, že právě tato skupina vrstevníků je nejvíce ohrožena. Jsou v pubertálním věku, jejich psychika je zatím nesrovnaná a názory nevytříbené. Devět let základní školy je u konce a nastává velký zlom. Jejich zranitelnost je navíc okořeněna často nejasnými představami o dalším postupu v životě. Je na učitelích, zda se umí zachovat jako rádce, nebo zda dá průchod stinným stránkám své profese. Manipulaci v pedagogice proto považujeme za hodnou širšího zájmu. Je to skrytý svět, který je třeba lépe poznat. Protože se dotýká každého z nás.

Otázkou manipulace se zde zabýváme v rovině teoretické i praktické. Část teoretická je přehledně rozdělena na tři vzájemně související oblasti. Dočteme se zde o věcech, co je to manipulace, jak se projevuje v pedagogice, kdo jsou oni manipulátoři a jak se jim dá bránit. Dále popisujeme asymetrický rámec pedagogické interakce. Způsob dialogu, v němž probíhá sociální a pedagogická komunikace. Jací mohou být učitelé a jaké vyučovací styly užívají. Nakonec se podíváme na samotné prostředí, jež sehrává rovněž svou roli. Prostedí je i výchozím faktorem pro část praktickou.

V praktické části uvádíme jednotlivé kroky pedagogického výzkumu a jeho výsledky. Formou kvantitativního přístupu si klademe za cíl zjistit, nakolik a v jakých formách se učitelé manipulace na žácích dopouštějí. Přičemž do šetření zahrnujeme jak faktor prostředí samotného, tak komparaci prostředí městských a venkovských škol. Data statisticky zpracováváme a ve výsledku interpretujeme.

Je třeba však podotknout, že manipulace je tak složitý fenomén, který se nikdy v úplnosti nepodaří odhalit. Smyslem je však snaha se o to alespoň pokoušet.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 MANIPULACE

Pojem manipulace je dnes známý jak laické, tak i odborné veřejnosti. Ačkoliv by se mohlo zdát, že mu není potřeba přikládat přílišný význam, opak může být pravdou. Většina lidí vnímá manipulaci jako něco negativního, nečestného, jako neférové jednání zaměřené proti člověku či skupině lidí. Od této představy nejsou nikterak daleko. V naší práci nese pojem manipulace rovněž negativní konotaci. Spousta z nás se v životě s manipulací setkala přímo či nepřímo. Všichni jsme prakticky denně vystaveni nejrůznějším nabídkám a záplavě informací hrnoucích se na nás z médií, billboardů, reklamy a zvláště internetu. Nebudeme zde rozebírat problematiku propagace a propagandy, o nichž to celé je. Přestože klasické slogany typu; „Nakupujte u nás“; nebo „Volte nás, budete se mít lépe“ apod., jsou zářnými příklady masové manipulace. Manipulace jako ryze specifický lidský jev chování, se však prolíná do všech oblastí života. A člověk si ji ani neuvědomuje, dokud s ní sám nemá problém. Otázkou je, co dělat, když s ní přijdeme sami do kontaktu. Ale k tomu se ještě dostaneme. Je třeba si zkrátka říct, že mezi lidmi budou stále jedinci, schopní nějakou formu manipulace kdykoliv použít. Bez ohledu na morálku nebo zdravý rozum. Přičemž vůbec nehraje roli dosažené vzdělání, věk nebo postavení jedince na společenském žebříčku. Celkový status, role a životní úspěchy mohou být dosaženy nejen prací a snahou. Ale pomíne-li štěstí a souhru náhod, tak i lstí a klamem. Tím se dostáváme opět k manipulaci jako takové. Pro nás však není rozhodující politická ani mediální sféra, kde se o manipulativních praktikách často hovoří v souvislosti zdiskreditovat konkurenta.

O manipulaci v médiích toho bylo napsáno již dost. Politické machinace ponechme rovněž stranou a obraťme pozornost do trochu jiného prostředí. Na fenomén manipulace se podíváme optikou sociální pedagogiky, jež by měla v rámci prevence považovat manipulaci také za rizikový faktor v edukačním procesu. Živnou půdou pro náš výzkum se stává sektor základních škol a s tím i základní otázka, zda se i zde projevuje fenomén manipulace v nějaké míře. Nebo naopak. Myslíte si, že se právě v takto vzdělaném a erudovaném segmentu pedagogických sborů manipulace nevyskytuje? Že jsou zde jen samí chytří a čestní lidé? Spousta lidí by to rádobly i očekávala. Ale jak jsme již řekli, lidé jsou různí a jejich osobnostní kvality nemusí vždy odpovídat podmínkám a kvalitě daného prostředí či zaměstnání. Manipulátorem tedy může být kdokoli, byť třeba jen na malou chvíli. Dokonce i v takovém prostředí, jakým je základní škola. A to se pokusíme zjistit. Nic víc, nic míň. Mluví-li se o pronikání politiky do škol, o skrytých osnovách apod. tématech, proč se ne-

mluví o manipulaci? Samozřejmě. Kdo by se odhaloval, či snad poukazoval na manipulační chuť druhých. Existují nejrůznější typologie lidí, profesních zaměření, stylů vedení, učení apod. Člověka lze různě zaškatulkovat. Lze o něm např. tvrdit, že on sám je typickým manipulátorem, diktátorem, nebo kdoví čím, ale přizná se k tomu on sám? To asi těžko. Kdo by se přeci ponížoval, nebo se jen tak nechal kritizovat. Zvláště, pokud je výzkum až příliš na hraně, co se odhalujících výsledků týče. Zkoumejte někoho, šáhněte na někoho a pomalu máte problém. Takové je už riziko výzkumů v humanitních a sociálních vědách. Náš výzkum není první ani poslední mluvíme-li o psychologické, pedagogické či sociální manipulaci v edukační realitě. Jeho význam je však jednoznačný a jasný. Obzvláště v dnešní době, kdy jsou naše děti a mládež denně pod palbou přesně řízených reklamních střel, rozmazlujících obchodních triků, zdánlivě nevinné svobody, všech práv a vymožeností. A to vše, v případě nutnosti dovršeno uměle vyvolaným davovým šílenstvím viz např. historicky první přímá volba prezidenta České republiky. Zde se tenkrát stali návnadou a obětí mainstreamu zejména mladí vysokoškoláci. Řeknete si mladí dospělí lidé. Kde tehdy budoucí síla ekonomiky a kultury národa ponechala zdravý rozum a nechala se strhnout do víru politického boje? Je třeba se mít neustále na pozoru, protože ovládání lidí je pro některé mocenské struktury společnosti stále příliš jednoduché a vyzývavé. Proto je dobré se o manipulaci zajímat. Nebrat ji jen jako samozřejmost, kterou neovlivníme. Zejména ve školách by se měli žáci učit o manipulaci a možnostech jak se jí bránit. Přestože již takové materiály existují, věnuje se jim jen nepatrný zlomek výuky. Manipulaci se však nejde bránit jen tím, že se budete učit asertivitě. Je třeba daleko víc. Místo stálého „papouškování“ a memorování často zbytečných poznatků považovaných za naprosto nezbytných pro život, by učitelé měli v dětech vzbuzovat touhu po hlubším poznání světa. Rozvíjet v nich zdravé jádro osobnosti, schopnost bránit své Já. Ne vždy a všude tomu tak je. I učitel je jen člověk a jako takový je rovněž nedokonalý. Žádná vysoká „pedagogická“ z něj neudělá mistra pro práci s žáky. Ani z nich nevytluče jejich stinné stránky. Přesto je třeba dát nastupující generaci to nejlepší. Nezáleží ani na tom, jestli je to škola obyčejná nebo elitní. Záleží jen na člověku jaký je a co chce. Vždyť škola je to místo, kde strávíte kus života. Místo, které vás navždy poznamená. Místo, které vás nějak obohatí a vypraví vás do života. Je jedno, jací jste, vždy si z ní něco odnesete. Přestože vám nakonec zbude jen vzpomínka. A ať už je to dnes se školou jakkoliv, je třeba si stát za svým a nenechat se ovládat nikým a ničím. Tak se pojdme podívat, jak to s tou manipulací vlastně je.

## 1.1 Definice manipulace

Dost lidí stále nemá jasnou představu, co to ta manipulace vlastně znamená. Co se za ní skrývá. A jak si ji mají vysvětlit. Nejprve si slovo manipulace vymežíme obecně a potom ji zasadíme do kontextu samotné pedagogiky.

Slovo *manipulace* pochází z latiny. A dá se vysvětlit různými způsoby. Základ slova tvoří:

- spojení dvou slov: *manus* – „ruka“ a *plere* – „plnit“, například dlaň vodou,
- spojení *manus pellere*, které znamená „mít v dlani něčí dlaň“, „mít někoho v hrsti“.

(Grzywová, 1997 cit. podle Wróbel, 2008, s. 17)

Původní užití slova *manipulace* a chápání pojmu vycházelo ryze z praktického pohledu. A označovalo především formu nebo proces nějaké činnosti. To sice platí dodnes, nás ovšem zajímá především rovina sociálně psychologická. Kde se manipulace projevuje jako rys chování, než jako praktická zručnost. Z původních latinských výrazů *ruka* a *uchopit*, označuje termín manipulace snahu o působení na myšlení druhé osoby nebo lidí.

Slovo manipulace má dvojí význam. V technických oborech se užívá více ve smyslu procesuálním při výkonu nějaké (často mechanické) činnosti. Společenské vědy na manipulaci nahlíží spíše jako na jev lingvistický, sociální, psychologický, popř. pedagogický. V obou případech užívání daného pojmu se na manipulaci pohlíží i v řadě slovníků a naučné literatuře. Následovně manipulaci definují např. klasické slovníky.

**Český etymologický slovník**, vydaný v roce 2002, obsahuje následující popis hesel:

„manipulovat ‘zacházet s něčím, ovlivňovat’, manipulace, manipulační, manipulant, zmanipulovat. Z fr. manipuler tv. od střfr. manipule ‘hrst, sevřená ruka’ z lat. manipulus ‘hrst, náruč, otýpka’ z manus ‘ruka’ a odvozeniny od plēre ‘plnit, naplnit’. Srov.:manikúra a: plénum“. (Rejzek, 2002, s. 337)

**Velký sociologický slovník** definuje manipulaci jako *mezní formu donucení* tedy,

„d. skryté natolik, že nevyvolává nesouhlas těch, kteří se mu podřizují. Manipulace je proto považována za nejúčinnější formu d. a spolu s tlakem veř. mínění je široce používána např. v pol. propagandě a v obchodních reklamách. V obou případech d. operuje s údajně skutečnými zájmy těch, na něž působí a jejichž preference jsou modelovány“. (Maříková, Petrusek a Vodáková, 1996, s. 220)

**Pedagogický slovník** považuje za manipulaci „soustavné heteronomní ovlivňování a usměrňování jedince, sledující určitý cíl, např. politický (propaganda), obchodní (reklama). Obecně je možno i vzdělání a výchovu považovat za formu manipulace“. (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 111)

**Výkladový slovník z pedagogiky** uvádí následující definici manipulace. „Ovlivňování chování systémem posilování a vyhasínání reakcí za určitým cílem. Činnost člověka, skupiny lidí, instituce, která je zaměřena na ovlivňování názorů a chování ostatních lidí. V konečném důsledku tito lidé vědomě i nevědomky realizují promyšlené cíle manipulátorů“. (Kolář a kol, 2012, s. 71)

Edmüller a Wilhelm (2003, s. 16) považují manipulaci za neférové jednání ať již na vědomé, či nevědomé úrovni. Podle obou autorů může k projevům manipulace docházet při jakékoliv komunikační situaci.

Podle Pospíšila (2008, s. 49) je třeba předně říci, že z hlediska sociálních věd, **manipulace představuje zvláštní druh komunikace**. V širším pojetí pak zahrnuje jakékoliv triky, lsti a úskoky. Zatímco v užším pojetí se manipulací označují termíny jako indoktrinace, propaganda nebo reklama.

**„Manipulace je vychytralé jednání, úskočné, vynalézavé, nápadité, nepřímou agresivní, záludné, rafinované se snahou ovládat druhé, škodící za zády lidí, nevyzpytatelné a nečestné. Lidé se po manipulativním jednání cítí zmateni, vinni, frustrováni.“** (O'Brien, 1992 cit podle Pospíšil, 2008, s. 49)

Existuje celá řada definic, vymezujících pojem manipulace. Stojí za povšimnutí, že vědy o člověku tento pojem definují většinou jako jev negativní a cílený. Takto pojatý pojem manipulace se bude prolínat i naším textem. S ohledem na to, že je právě pedagogika vědou humanitní. A rovněž z důvodu, že manipulativní či jinak osobně prospěchářské chování, se nesmí v pedagogice objevovat.

O manipulaci se začalo psát v negativním duchu až od roku 1964, kdy se začal výraz manipulace užívat pro *nepoctivé ovlivňování voličů*. (Grzywová, 1997 cit. podle Wróbel, 2008, s. 21-22)

Škola je místo, kde by se manipulace vyskytovat neměla, přesto se podle některých autorů i zde manipulace vyskytuje. Ve škole má podobu „*pedagogické manipulace*“.

## 1.2 Pedagogická manipulace

Než si vysvětlíme *pedagogickou manipulaci*, připomeňme si již výše zmíněný názor na manipulaci v pedagogice. Jak vyplynulo z Pedagogického slovníku, **je možné jakoukoli výchovnou či vzdělávací činnost považovat za pomyslnou formu manipulace**. Zde bychom mnohým teoriím a anti-pedagogickým tezím jistě nahráli na smeč. Svým způsobem je pravda tak trochu na obou stranách. Protože manipulace si takřka nevybírá. Její projevy se nachází na obou stranách výchovně-vzdělávacího procesu. Manipulátory mohou být jak učitelé, tak i žáci. Vnímáme-li manipulativní chování jako určitý rys psychiky člověka, můžeme očekávat, že se mu v žádném prostředí nelze vyhnout. Školu nevyjímaje.

Uvedené definice vymezili pojem manipulace s ohledem na chápání pojmu v psychologickém slova smyslu. Pojem manipulace v pedagogice je však stále poněkud nejasný. Ačkoliv se s tímto jevem setkáváme i zde, není stále jednoznačně vymezen. Soudě podle Wróbel (1998, s. 55) nebyla manipulace jako taková v pedagogice doposud podrobně zkoumána. V pedagogickém smyslu se jí zabývají teorie výchovy a sociologie vzdělávání. Ale i zde je na ní nazíráno spíše jako na metodu výchovného působení, než jako na projev nekalého úmyslu.

V pedagogice se pro manipulaci užívá termín „*pedagogická manipulace*“. Její definice je poněkud nejednoznačná. Podle Wróbel (1998, s. 56) spočívá pedagogická manipulace především v mechanismech a účincích takového jednání, které je instrumentálně orientováno na dosahování cílů manipulátora.

Tedy ani tato definice jasně neříká, co manipulace v pedagogice přesně znamená. Na jedné straně je vnímána jako ryze obecný jev, vyskytující se nezávisle na prostředí. Na straně druhé je to potenciální nástroj školního vyučování. Kde si lze snadno představit dospělého učitele, jak pomocí manipulativních technik pracuje se svými žáky, popř. chovanci.

V takovém případě představuje pedagogická manipulace hrozbu pro zdravý rozvoj žákovy osobnosti. Narušuje a omezuje autonomii žáka a posiluje vliv učitele. Vzhledem k tomu, že bychom mohli za manipulaci považovat rozličné způsoby chování a ovlivňování, musíme si vymezit okruh možných způsobů manipulace v pedagogické rovině. Existují různé přístupy a klasifikace, co manipulace je a co není. Tak jako se mluví o manipulaci v politice, u obchodních prodejců apod., tak se dají vymezit manipulativní způsoby i v pedagogice. Různí autoři se však ve svých snahách vystihnout manipulaci velmi podobají. Pro nás je



zde důležité zejména členění podle výchovných hledisek. Vycházíme zde ze základního vztahu; žák – učitel. Přičemž níže uvedené oblasti manipulace se vztahují na roli učitele jako potenciálního manipulátora. Jedná se o čtyři oblasti, jak lze konkrétně manipulaci rozčlenit na metody, strategie, techniky či manipulativní systémy.

### 1.2.1 Metody pedagogické manipulace

S manipulativními metodami se setkáváme především tehdy, když dotyčný učitel „mluvčí“ uplatňuje svou převahu nad žáky a využívá pro ni některou z níže vyjmenovaných metod. Metoda v tomto ohledu představuje cestu k dosažení cíle. V případě učitele je primárním cílem předat žákům nějaké informace a něco je naučit. Při vyučování automaticky dochází i k výchovnému působení na žáky. Sekundární cíl v případě manipulativního jednání z jeho strany však zůstává žákům skryt. Ten zná pouze manipulátor. Tyto metody lze využít i k dosažení skrytých pedagogických cílů. Čímž se dostává učiteli do rukou mocná zbraň, umožňující takové cíle realizovat.

Wróbel (1998, s. 72) dělí pedagogickou manipulaci podle počtu účastníků na *individuální*, *skupinovou* a *kolektivní*. Z hlediska způsobu jejího vzniku pak na manipulaci *spontánní* nebo *cílenou*.

#### Metody pedagogické manipulace

- omezení svobody myšlení,
- neustálé změny pravidel chování a jejich zdůvodňování,
- lichocení
- blokování přístupu k faktům a informacím nebo jejich zatajování před žáky,
- jejich tendenční přizpůsobování,
- sentimentalizme obsahu,
- vytváření nedostatku nebo nadbytku hmotných statků,
- vyvolávání antagonistické soutěživosti,
- vzbuzování dojmu svobodné volby,
- deformace komunikátů,
- odkazování na tlak skupiny při porušování něčí vůle,

- angažování autorit,
- vyvolávání pocitu viny.

(Pedagogika, Leksykon PWN cit. podle Wróbel, 1998, s. 72.)

### 1.2.2 Strategie manipulace

Výše uvedené manipulativní metody se vztahují na určité způsoby jednání. Jsou to způsoby, jimiž se manipulace projevuje a jimiž ji lze snadno označit. Strategie je v tomto ohledu nadřazena metodě a tvoří základní princip vedení boje. Nadneseně řečeno, je to způsob myšlení, jež vnášíme do konkrétní metody. V tomto případě je pojetí strategie možno vyjádřit více obecně oproti rozepsaným způsobům metod. Existují dvě základní strategie pedagogické manipulace. „Jedná se o strategii „**všemoci**“ a strategii „**vševědění**“. (Strom, 1969 cit. podle Wróbel, 1998, s. 73)

Obě strategie se vztahují na učitele jako důležitého aktéra výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel je v případě obou strategií staven do role tvůrce a garanta pravdy. Jeho role je na první pohled výrazně asymetrická, spojená s mocí a autoritou. O moci a autoritě ještě bude řeč. Pro teď je důležité jen poznamenat, že učitel je zde v pozici, kde silou své osobnosti a postavením působí na žáky. Mechanismus těchto dvou základních strategií spočívá v utvrzování přesvědčení, že učitel zná vše a má nad žáky neomezenou moc. Tento způsob vnímání učitele byl celkem ustálen od středověku a v mnoha ohledech platí dodnes. Jen s tím rozdílem, že dnešní záplava informací a možnosti dává učitelům a žákům mnohem širší pole pro projevení nějaké manipulativní strategie. Kromě dvou základních strategií jsou v literatuře uváděny ještě další. Jedná se o tyto strategie.

#### Strategie velké lži

Taková strategie *spočívá v obelhávání za účelem vynucení si poslušnosti*. Celkově snižuje příjemcovu jistotu a vytváří jeho závislost na původci jednání. Učitel tak snižuje žákovy schopnosti a vytváří pro něj situace ohrožení. Zneužívá přitom svoje postavení a moc, přičemž jeho jednání vyústí u žáka do pocitu strachu a vynucené poslušnosti. O strategii velké lži bychom však mohli uvažovat i v širších souvislostech. V jakékoliv době existují vždy nějaké proudy přesvědčení, ideje a názory na vzdělání. Co bychom se měli učit a co by mohlo být prospěšné a co nebezpečné vědět. Tyto proudy myšlení nevychází z klasického pojmání školy jako univerzální vzdělávací instituce. Na školu nazírají spíše jako na nástroj

manipulace. Vládnoucí kruhy mají moc nad kvalitou informací. Mohou propouštět naprosto cokoliv, co se hodí pro účely ovládnutí lidí. A je zřejmé, že cíle takové politiky zůstávají očím veřejnosti skryty.

### **Strategie zveličování ega**

U této strategie se jedná v první řadě o problém nedocenění svým okolím. Manipulátor tak může následně u své oběti naaranžovat takovou situaci, kdy tato osoba úplně ztratí tvář. Oběti pak nezbude, než se poddat manipulátorově *persvazivnímu*<sup>1</sup> chování. *Tato strategie zneužívá přirozenou potřebu po uznání a touhu být doceněn.* Učitel tak může např. vzbudit v některých žácích sympatie a ty pak podrobovat nátlaku na jejich ego. Oběti pak nezbude nic jiného, než se bránit a odolávat tlaku na svou osobu. (Śliwersky, 1993 cit. podle Wróbel, 1998, s. 73)

### **Strategie bezmoci**

Zde se jedná o čistý *nátlak v době celkového pocitu ohrožení a bezmoci.* Tato strategie je základem každého policejního vyšetřovatele v jakékoli diktatuře. Člověk, který je zbaven jakékoliv podpory a prakticky se nemůže nijak bránit, je dříve či později zlomen. Odpor je prakticky nemožný. Jde o strategii, kdy je dotyčné osobě drtivým způsobem nabourán pocit subjektivity, je ponížena její vlastní hodnota a sebevědomí. U žáků může být spojena s pocitem strachu z učitele. Neschopnost bránit se narušuje žákovo sebevědomí a navozuje stresové podmínky pro učení.

### **Strategie přátelského nepřítele**

Jde o jednoduchou *strategii předstírané náklonnosti.* Jedná se o systematické rozvracení žákovy osobní i skupinové role. Cílem je za pomoci různých metod obrátit proti oběti její bezprostřední i širší okolí. „Příkladem je situace, kdy je žák učitelem vyzván, aby před celou třídou jmenoval ty žáky, kteří se špatně chovali na hřišti nebo v jídelně. „Informátor“ si

---

<sup>1</sup> **Persvaze** (latinsky persuasio, angl. persuasion) znamená ovlivňování postojů a jednání člověka prostřednictvím argumentace. Z pedagogického hlediska je důležitá intencionální forma, vedoucí k přesvědčování vychovávaných subjektů a uskutečňování výchovných záměrů. (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 155)

podle spolužáků zaslouží vyřazení z kolektivu a učitel zůstává jeho jediným přítelem.“ (Wróbel, 1998, s. 74)

V důsledku této strategie jsou někteří jedinci zvýhodňováni a oceňováni jen proto, že slepě plní učitelovy příkazy. Takoví jedinci jsou pak dáváni za vzor celé třídě a stávají se nástrojem či lépe řečeno loutkami manipulátora. Tato strategie vyúsťuje v pasivní roli žáka a vytváří podhoubí pro třídní klientelismus.

Výše uvedené strategie manipulativního chování nejsou dozajisté vyčerpávající. Jejich projevy se však odrážejí vždy v konkrétních metodách či technikách. Tyto strategie jsou do jisté míry základním kamenem manipulace jako takové. Můžeme se s nimi setkat zejména ve větších kolektivech. Jejich uplatnění ve školním prostředí je stejně úspěšné, jako v politice a mediálním světě. Přesto však nelze jednoznačně označit tyto strategie jako nutný výčet projevů manipulace. Jejich ústřední rysy však prosakují do konkrétních projevů manipulativního jednání. Kromě manipulativních metod, jež určují cestu jednotlivým projevům, se v pedagogice objevují i některé manipulativní techniky. Wróbel (1998, s. 75-76) kromě vybraných technik poukazuje rovněž na nejdůležitější *mechanismy manipulativního jednání*. Tyto mechanismy vycházejí z prostředků a technik jednání. Základními prostředky manipulace jsou **stereotyp, mýtus, pomluva a kamufláž**.

Tyto mechanismy jsou municí propagandy. Pro jejich časté užívání v politice je zde nebudeme více rozvádět. Kromě metod a strategií jsou v pedagogice uplatňovány i následující techniky manipulace.

### 1.2.3 Techniky manipulace

Techniky manipulativního chování jsou další konkrétní způsoby vedoucí k dosažení cílů manipulátorů. Technik existuje v manipulaci nepřehledná řada. Některé se uplatňují více v politické ideologii, jiné v obchodě, další třeba v osobním a vztahovém životě. Ačkoli nelze stanovit, jaké techniky ten který manipulátor zvláště užívá, podíváme se na šest technik užívaných v pedagogice.

#### **Fragmentace**

Tato technika spočívá ve výběrovém prezentování skutečnosti. Obrazně řečeno, si do mozaiky zasazujeme jen takové kamínky, které se nám samým líbí. Vytváříme tak obraz, který neodpovídá objektivní skutečnosti. Na základě toho, co se nám hodí, si přizpůsobujeme

celkový obraz a obsah informací. Tato technika je běžnou rutinou všech státních i soukromých médií. Ve velkém měřítku tvoří propagandu, přes jejíž síto se cenzurují ideologicky vhodné a nevhodné informace. V podstatě dnes tvoří základní kámen manipulace ze strany médií a není divu, že si ji někteří manipulátoři s oblibou užívají. V jejím dlouhodobém důsledku vzniká informační chaos a celková dezorientace.

### **Aktuální informovanost**

Tato technika nemá přímou souvislost s manipulací lidí. Dle názoru Wróbel (1998, s. 76) je technika aktuální informovanosti založena na předpokladu, že informace je třeba předávat v co nejkratším čase, jak je to jen možné.

Jde hlavně o zpravodajskou techniku, kdy pocit nejnovějších informací vzbuzuje klid. Člověk se nemusí prodírat informační džunglí, ale místo toho si dopřává možnost aktuálního dění doslova „živě“ z místa dění. Ve světě „live“ a „online“ informací je to již jen otázka selektivnosti prezentovaného obsahu. I tak jde ale o techniku manipulativního rázu. Kdo udává aktuální směr? Kdo se zajímá, kam ho někdo tlačí? Kdo rozhoduje, co je atraktivní, co je trendy? Zejména na mladé lidi je dnes cílena kdejaká informace s cílem zabavit a odpoutat od snahy přemýšlet nad důležitými věcmi. Technika aktuální informovanosti je tak významná nejen z hlediska vzdělávání žáků, ale i široké veřejnosti, jež je denně masírována všemi zpravodajskými prostředky.

### **Ingraciace**

Technika ingraciace znamená „získávání zvláštní přízně adresáta manipulace, zvláště jeho sympatií, náklonnosti, lásky, ochoty pomáhat. Osoba, která používá tuto manipulativní techniku, jedná tak, aby zvýšila vlastní atraktivitu, aby v očích manipulovaného vytvořila falešný obraz své osoby.“ (Wróbel, 1998, s. 77)

### **Manipulace pomocí stereotypu**

Podobně jako technika fragmentace pracuje s daným obsahem. Tento častý nástroj jakékoliv propagandy je založen na hodnocení, nikoliv selektivně informací. Dle Wróbel (1998, s. 77) zde manipulace probíhá formou hodnotících soudů ve vztahu k určitým vlastnostem, chování, postojům, hierarchii hodnot apod. V zápětí tak dochází k deformaci manipulované osoby, jevu či instituce. Ty jsou následně očerněny a jejich vyobrazení je prezentováno pouze v negativních kategoriích. Jakékoliv pozitivní vlastnosti jsou záměrně potlačeny.

Kromě klasického nálepkování bychom mohli tuto techniku vnímat i jinak. Stereotyp při vyučování vede žáky k nudě, pasivnímu přijímání nových informací a celkovému snížení zájmu o učivo. Zásadou každého učitele by pak měla být snaha se stereotypu za každou cenu vyhnout.

### **Sugesce**

Manipulativní jednání je v mnoha směrech spojeno se sugescí. Sugescie je ve společnosti běžně zneužívána zejména obchodní reklamou. Čas od času také politickými stranami při předvolebních kláních. Z hlediska jednotlivce je spojována s vlastnostmi mluvčího. Nemusíte být zrovna Derren Brown, abyste se ji naučili používat. Přesto jsou vlastnosti jako schopnost ovlivňovat jiné, umět nadchnout, či jen jednoduše oblbout lidi považovány v některých odvětvích za klíčové. Sugestivní osobnosti mívají často veliké charisma a není jednoduché se jim ubránit. Zvláště působí-li na dav lidí. Úplně by stačilo povolit možnost propagace čehokoliv na školách. A možná bychom se nestačili divit, čeho všeho jsou někteří „nadaní“ jedinci schopní. Ostatně historie se opakuje.

Sugesci lze vyjádřit i následovně: *stokrát opakovaná lež se stane pravdou*

### **Techniky manipulace s podvědomím**

Wróbel (1998, s. 78) předpokládá, že nejčastějšími způsoby sdělení jsou **technika jedné klece** (zrakový příjem) a **technika zpětného zápisu** (sluchový příjem).

Tyto techniky se dají aplikovat na velké množství lidí. Staly se známými zejména v reklamním průmyslu a marketingu. Zejména reklamou cílenou na využití tzv. podprahového vnímání. Osoba si toho není v průběhu vědoma a výsledek tak bývá někdy překvapující. Takovéto techniky vedou obecně k dálkovému ovládní lidí – jejich názorů, zájmů a postojů. Dnes tak něco oblíbeného na způsob Big Brother a experimentů tajných služeb. Nepředpokládáme, že by učitelé měli dostatek času manipulovat s podvědomím žáků. Spíše by mohlo jít o případy využití audiovizuální techniky. Avšak i v takovém případě je tato technika natolik důmyslně skrytá běžnému vnímání, že se jí nelze prakticky bránit. Natož ji odhalit.

### 1.2.4 Manipulativní systémy

Čtvrtou formou členění manipulace v pedagogice jsou manipulativní systémy. Tyto systémy zastřešují výše uvedené techniky a metody manipulace. Jedná se o propracovanější postupy vedoucí ke zvýšení účinnosti jednotlivých prostředků pedagogické manipulace. Jedná o následující manipulativní systémy.

#### **Systém dezinformace společnosti**

„Je založen na ověřené struktuře dvoustupňového toku informací (...) zde se uplatňuje např. informační šum čili takové úkony, které mají příslušným způsobem deformovat informaci na cestě k adresátovi, nebo vysílání paralelních informací, které mají neutralizovat z hlediska původce manipulace nežádoucí informace“. (Wróbel, 1998, s. 78)

Domníváme se, že tento systém je pro aplikaci ve školním prostředí složitý. Zejména, co se použitelnosti ze strany učitelů týče. Někteří kritici tradičního pojetí školství však poukazují na „skryté osnovy“, v nichž mohou být již určité informace pokroucené a záměrně nastavené tak, aby vyhovovali současné politické ideologii či ještě vyšším zájmům mnoha globálních elit. Do značné míry souvisí se strategií velké lži.

#### **Systém vytváření nepřítele**

Tento systém je základem každé politické propagandy, jejíž snahou je zneškodnit ideologického protivníka. Zde se běžně setkáme s projevy nenávisti, agrese, zamlžování důležitých informací, zdůrazňování nedostatků u protivníka a vyzdvihování vlastního významu, stejně tak cílenou dezinformační kampaní. Systém vytváření nepřítele může probíhat i v pedagogické praxi, kdy může např. učitel podněcovat vytváření různých skupinek ve třídě. Nebo jejich nepřátelské vztahy naopak naschvál přehlíží a těží z nich ve vlastní prospěch.

#### **Systém informační otravy**

Podle Wróbel (1998, s. 79) spočívá tento systém v záměrné prezentaci důležitých faktů jako bezvýznamných. Důsledkem informační otravy je lživý obraz skutečnosti v oblasti hierarchie hodnot.

Zde se jeví tento systém jako závažná výzva pro pedagogiku dnešní doby. Zvláště z toho důvodu, že žáci přichází do školy již nějak vychováni svými rodiči a nějak zpracováni

masmediálním průmyslem. Nepředpokládáme, že by učitelé nějak ovlivňovali žáky tímto způsobem. Spíše se sami stávají kořistí žáků a je z velké části právě na nich, aby na žáky působili vhodným způsobem.

### **S-H-S systém**

Poslední uvedený systém je „založen na stupňování chaosu v oblasti idejí, pojmů a hodnot pomocí náležitě dávkovaných porcí **senzace, hudby a sexu**“. (Wróbel, 1998, s. 79)

Tyto tři prvky tvoří z hlediska manipulace největší zaměření na děti a mládež. Dle našeho názoru je S-H-S systém největším problémem masové manipulace mladé generace. Při denním užívání mobilních telefonů, televize, rádia a zvláště internetu, se drtivé většině dětí a mladistvých nepodaří takto cílené manipulaci ubránit. (Lepa 1995, cit. podle Wróbel, 1998, s. 78)



### 1.3 Klasifikace manipulací

Manipulace se projevuje různými formami. Záleží na tom, čeho chce manipulátor dosáhnout a jak se důsledek manipulace projeví na manipulovaném jedinci. Svým způsobem může mít manipulace i prospěšný význam, je-li zaměřena ve prospěch manipulovaného. Kromě nejrůznějších prostředků a postupů, existují i různá třídění a klasifikace manipulací. Pro přehled uvádíme jednoduché schéma klasifikace manipulací.

- **Podle obcházené mohutnosti** (Pospíšil, 2008, s. 52):
  - 1) **Přímé (nátlakové)** – manipulátor obchází vůli manipulovaného. Ten si uvědomuje, že musí udělat něco, co nechce. Typické pro jednání z pozice moci a autority – rodič vůči dítěti, učitel vůči žákovi, policista vůči občanovi apod.
  - 2) **Nepřímé (taktizující)** – manipulátor obchází vědomí manipulovaného, ten si není vědom, že se momentálně děje něco, co pro něho není výhodné – dítě obchází zákaz rodiče, žák opisuje při zkoušce, občan hraje blbečka při dopravní kontrole apod.
  
- **Z hlediska zisku** (Klimeš, 2006 cit. podle Pospíšil, 2008, s. 52):
  - 1) **Altruistické** – manipulace ve prospěch manipulovaného
  - 2) **Egocentrické** – manipulace ve prospěch manipulátora
  
- **Podle manipulovaného objektu** (Klapetek, 2008 cit. podle Pospíšil, 2008, s. 53):
  - 1) Manipulaci mezi reálnými lidmi s cílem osobního prospěchu
  - 2) Manipulace skupin s jednotlivci (např. dezinformace, dezinterpretace, veškeré nástroje propagandy)
  - 3) Globální manipulace (...zodpovědný a svěprávný člověk je povinen si v rámci globální manipulace *tvořit na věci vlastní názor.*)

## 1.4 Kdo je manipulátorem

Doposud jsme se zabývali manipulací jako běžným způsobem lidského chování. Řekli jsme si, co pojem manipulace představuje a za pomoci jakých konkrétních prostředků se může projevat v pedagogice. Nyní si položíme otázku. Co je to za člověka, který manipuluje s druhými? Nebo ještě přesněji. Kdo je to manipulátor?

Podle Pospíšila (2008, s. 50) lze za manipulátora považovat jakoukoliv osobu, jež se snaží druhého člověka nebo lidi přesvědčit o správnosti své myšlenky, názoru či jednání. A to z důvodu, že by danou myšlenku, názor či jednání manipulované osoby jinak nepřijali nebo až za hodně dlouhou dobu.

Popsat osobnost manipulátora není jednoduché. Manipulátorem může být naprosto každý. Ostatně již v dětství jsme se chovali manipulativně vůči kamarádům i rodičům, když jsme chtěli dosáhnout svých zájmů. Mnoho lidí se chová manipulativně i v dospělosti a vůbec jim to tak ani nemusí připadat. Je to pro ně normální komunikace, kterou se nevědomky i vědomky snaží prosadit své cíle. Představu o myšlení manipulativní osobnosti, vystihuje následující myšlenka.

*Manipulátor říká, že to, co vidíte, slyšíte, cítíte, není pravda. „Já vám řeknu, co máte vidět, co cítit a slyšet. Co si máte a nemáte myslet, co máte říkat a neříkat. Beze mne byste byli zcela zmatení.“* (Pospíšil, 2008, s. 5)

Manipulace nedává na vybranou. Manipulátor je vždy ve výhodě a sám si řídí proces manipulace. Jeho jednání omezuje svobodnou vůli a svobodné rozhodování druhých. Manipulátoři většinou útočí na city. Citově je člověk nejzranitelnější.

**Charakteristické rysy v chování manipulátora** podle Pospíšila (2008, s. 50-51):

- Snaží se obcházet rozum a útočit na city
- Vyvolává pocity viny a soucitu (*profesionální žebráci, zchudlí lidé, žebravé inzeráty, žádost o pomoc*)
- Vzbuzují pocity žárlivosti (*drahá auta, dovolené, velké domy*)
- Citově vydírají (*demonstrativní sebevraždy, problémy minorit, lidé poškozující své tělo*)
- Často mluví vznešeně o morálce (*lidé, kteří kážou vodu a pijí víno*)

- Vyžadují respekt a toleranci vůči své osobě přičemž druhé nerespektují
- Prosazují neoprávněné požadavky a požadují pro sebe úlevy
- Zneužívají slušnosti a laskavosti druhých a sami nic neposkytují, neoplácí
- Lžou, předstírají, podvádějí, simulují, zneužívají polopravd, mlží, překrucují pravdu

Aby mohl manipulátor uskutečnit své egoistické zájmy a potřeby, využívá k tomu nejistoty, strachu a nevědomosti druhých lidí. Jeho kořistí jsou především málo sebevědomí lidé. V případě základních škol je zřejmé, že věkový i intelektuální rozdíl mezi žáky a učiteli je svým způsobem rizikem pro vznik a uplatňování nějakých forem manipulace. Přesto nelze s jistotou říci, že by mezigenerační rozdíl byl významným faktorem pro vznik manipulace. Řada učitelů nejspíš manipulativní tendence nemá, přesto se jí mohou dopouštět nevědomě. Stejně tak mohou být manipulátory i žáci. Ti si některé prvky manipulativního chování do školy přinášejí z domu. Výchova a socializace v prostředí rodiny a vrstevníků má určitě významný podíl na chování žáka. Žáci tak mohou v nějaké formě i vědomě zneužívat manipulativní techniky mezi sebou navzájem, stejně tak i proti učitelům.

#### 1.4.1 Učitel v roli manipulátora

Pedagogova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Nazíráme-li na manipulaci z hlediska pedagogiky, musíme brát v potaz zejména samotného pracovníka školy. Tím je školený pedagog (učitel), který na dané škole vyučuje a přímo i nepřímo se spolupodílí na tvorbě celkové atmosféry a klimatu školy. Souhlasně s Kolářem a kol (2012, s. 156) chápeme učitele jako člověka se speciální kvalifikací pro výchovně vzdělávací práci s dětmi a mládeží v rámci školy. Je to učitel, kdo žákům předává nové poznatky v tradičně-kulturním duchu daného sociokulturního prostředí.

Jisté riziko nastává s tím, že samotný učitel při edukaci využívá vlastní strategie učení. Zde se mohou projevat v jeho osobním přístupu i některé náznaky manipulativního chování. Samotný termín **strategie vyučování** představuje podle Koláře a kol (2012, s. 133) dlouhodobý plán učitele zaměřený na dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Podle něj tak pedagog na základě vlastních zkušeností projektuje vyučování a sám si volí nějakou strategii. Což není nic jiného, než přemýšlení o postupu.

Průcha (2009, s. 141) zde naopak kontruje názorem, že není doposud dostatečně objasněno, jak se pedagogické myšlení učitelů reálně projevuje v jejich vyučovacích činnostech ve výuce jednotlivých předmětů. Tedy: ***Jak učitelé fakticky vyučují v současných českých školách?***

V jistém případě tak zůstávají některé důležité stránky učitelova pedagogického myšlení a jednání neprozkoumané a pedagogická teorie o nich může pouze spekulovat. Jako příklad lze uvést „choulostivou“ záležitost tzv. **skrytého kurikula**. Tímto termínem se vyjadřuje v podstatě to, s čím se žáci ve škole setkávají (a co je může ovlivňovat), aniž by to bylo plánováno v oficiálním kurikulu – tedy mezi jiným i osobní postoje a hodnoty, které učitelé prezentují (vědomě či nevědomě) svým žákům, např. jaké postoje zaujímá učitel k různým stránkám života a společenského dění. Průcha (2009, s. 140-141)

Gavora (2005, s. 27-28) považuje skryté kurikulum za plně komplementární prvek k oficiálním učebním osnovám. Tento podle něj *paralelní produkt* je nepsaný, implicitní a často neuvědomovaný. Skrývá v sobě jisté rysy a požadavky prosazující se na dané škole. Zahrnující pravidla o rozdělení moci mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Skryté kurikulum se realizuje jen v projevech vzájemné komunikace a interakce obou stran.

#### **1.4.2 Nebezpečí moci v pedagogické profesi**

Každá pomáhající profese slouží v první řadě ku prospěchu lidí. Ať již je to lékař, farář, psychoterapeut, sociální pracovník nebo učitel, vždy existuje jisté riziko zneužití moci. Lidé v těchto profesích mají vždy navrch nad svým klientem, pacientem či žákem. Mají moc, která vyplývá z jejich profesních kompetencí a očekávaného způsobu jednání. Tito jedinci požívají důležitý společenský status, což jejich pomáhající roli utvrzuje. Jakákoliv pedagogická profese je rovněž pomáhající profese. Vzpomeňme jen na doby, kdy mezi nejváženější osoby na vesnici a často i ve městě patřil lékař, farář a učitel. Jejich místo ve společnosti bylo doslova svaté a nezastupitelné. Lidé v ně vkládali plnou důvěru a často u nich hledali pomoc. Nejen doba a lidé, ale osobnost sama byla kvalitou daného člověka. Avšak v pomáhajících profesích je nebezpečí skrytější a chráněné paravánem dobra. Z psychologického pohledu jsme všichni stejní. Učitelé v sobě rovněž nosí svůj archetyp, stín, bytostné já apod. Kromě odborných a naučených kompetencí jsme pořád bytosti, sledující své osobní zájmy a přesvědčení. Podle Craiga (2007, s. 80) se povolání učitele většinou zakládá na rozštěpeném archetypu, což v sobě inklinuje i skrytý aspekt moci.

Craig (2007, s. 78) tak mezi jinými profesemi považuje učitele za osobu, v němž se odehrává neurčitý boj mezi polaritou dvou archetypů. Tato polarita je podobná i v jiných profesích. Stejně jako lékař a pacient stáli proti sobě již od počátků, tak proti sobě stáli i nevědomé děti a vědomí dospělí. Domnívá se, že v každém dospělém člověku je malé dítě, které ho vede k novým věcem. Probouzí v něm zvědavost, fantazii a hravost. Pro duši pak představuje potravu, bez níž bychom odumírali.

Učitel pracuje s dětmi a je proto nutné, aby ho pro danou činnost něco fascinovalo. Veřejnost učitele od dětí spíše vyčleňuje a vnímá je jako příliš dospělé a vzdálené životu, což v sobě může skrývat určitý prvek neporozumění nebo riziko manipulativního chování.

Craig (2007, 78) ve své práci přiřazuje učiteli polaritu **dětský – dětský**. Podle něj je učitel fascinován dítětem stejně jako lékař chorobou. Někteří učitelé však mají méně dětských rysů, než průměrný zdravý člověk. Podle něj jsou takoví učitelé již jen učiteli. A k žákům zaujímají spíše strnulé až nepřátelské postoje. Nezřídka je i tyranizují a od přirozené dětскosti se distancují. Učitel by měl dominovat archetyp **vědoucí dospělý – neznalé dítě**, což by v dítěti podněcovalo vědoucího dospělého.

Moc pedagoga je dozajista obrovská. Mladý člověk je ve škole nucen poslušnosti. Vyžaduje se po něm konformní jednání, často na úkor projevení vlastní individuality. Pro učitele představuje žák jakýsi kujný nerost, který je třeba zušlechtit, dát mu tvar. V každém žákovi je skryt diamant, jenž je možné vybrousit k dokonalosti. Je jen na učiteli, co s tím udělá. Má-li snahu předat své žáky připravené k vyššímu stupni opracování nebo si je nechá jen proplout pod rukama. Možná bychom mohli rovněž namítnout, kdo má dnes ve škole větší moc. Zda žák, či učitel. Mnohé příklady z poslední doby dávají často za pravdu žákům. Sexismus, harassment, diskriminace, dětská práva a mnohá témata dnes často čerá hladinu všedních skutečností. Politici, právníci a žurnalisté navlékají učitelům svěřací kazajky. Tolik populární profese učitele je čím dál více podrývána. Ani vyšší platy, ani lepší vzdělávací agenda nemohou nahradit Komenského požadavky na učitele. Spíše je čím dál více vidět, propad této profesí. Nikoliv však individuální, nýbrž celospolečenský. Mnohé aféry či skandály rovněž školám na reputaci nepřidávají. Škola již není uzavřeným světem. Prosakují do ní různé proudy myšlení a vzory chování. Učitelé, byť omezení v právech, se snadno mohou uchýlit k neférovým způsobům jednání. Od toho je jen krůček k manipulaci na půdě školy. A tak mnohdy nezbyvá, než nasadit masku a jít učit.

## 1.5 Typy manipulátorů

Manipulátoři se často skrývají pod různými maskami. Jejich odhalení nebývá pro nezkušené jedince snadné. Přesto mnozí autoři zabývající se manipulací popisují různé způsoby, jak dotyčného manipulátora odhalit. A rovněž ho zařadit. Dá se říci, že co autor, to originální typologie. V zásadě tak na základě vyzorovaných projevů či stylů manipulativního chování, můžeme jednotlivé manipulátory snadno odhalit a zařadit do některé z nabízejících se kategorií.

### 1.5.1 Typologie manipulátorů podle Isabelle Nazare-Aga

Isabelle Nazare-Aga je francouzská psycholožka a psychoterapeutka, která se ve své knize *Nenechte sebou manipulovat*, zabývá zejména otázkami manipulativních osobností. Způsoby, jimiž se manipulátoři prosazují a formami sebeobrany před manipulací. Na základě dlouholeté terapeutické praxe rozdělila manipulativní osobnosti do šesti typů. Autorka jednotlivé typy detailně popisuje a připojuje četné příklady a příběhy ze života. K její typologii manipulátorů připojujeme pouze stručný popis.

**Sympatický manipulátor** – úsměv, přívětivost a veselost jsou jeho typickou maskou. Bývá otevřený, hovorný, rád vyhledává společnost, kde nemá nejmenší problém navázat s lidmi kontakt. Přestože není excentrický, bývá extrovertní a působí inteligentním dojmem. Druhým se jeví jako nenápadný, pozorný a dobře adaptibilní na sociální situace. Manipulaci by zde nikdo neočekával, což z něj dělá hned toho nejsostifikovanějšího a nejnebezpečnějšího manipulátora ze všech. Jeho hra perfektní a zdánlivě neprohlédnutelná.

„Jeho hlavním cílem je na každého dobře zapůsobit. Chová se k lidem velmi příjemně (...) potom vás požádá o drobné laskavosti (...) až za několik měsíců zjistíte, psychologickou a (nebo) materiální závislostí.“ (Nazare-Aga, 1999, s. 22)

**Okouzující manipulátor** – má to, čemu se říká „šarm“. Zakládá si na přitažlivém zevnějšku a celkovém dojmu. Rád klade otázky, které mohou zaskočit. Sám se však odpovědím vyhýbá. Od ostatních si bere, co chce, ale nedává nic kromě lichotek.

**Altruistický manipulátor** – „nám všechno dá, všechno pro nás udělá, všechno nám koupí, aniž bychom ho o to museli žádat“ (Nazare-Aga, 1999, s. 26)

Nedělá to však nezištně. Naopak, si vše dobře pamatuje a řídí se principem reciprocity.

„Podle *zásady reciprocity*, kterou ti, kdo s námi chtějí manipulovat, dobře znají, je nutné oplatit bližnímu každou prokázanou laskavost nebo úsluhu.“ (Nazare-Aga, 1999, s. 27)

**Vzdělaný manipulátor** – si zakládá na svých vědomostech a titulech. Typickým projevem je např. lehké pohrdání těmi, co nemají takové vědomosti jako on. Rád zapřádá řeč o složitých a úzce specializovaných tématech. Lehce se pak stává, že mu lidé u stolu vůbec nerozumí. Následně ho mylně pokládají za velice chytrého a vzdělaného člověka. Vzdělaný manipulátor dokáže o svých tématech hovořit dlouho a velice detailně, čímž na řadu svých posluchačů působí přesvědčivě. Na takového manipulátora je třeba vzít podobně znalého člověka a pak je možno odhalit, že dotyčný manipulátor v něčem lhal nebo si vymýšlel, jen aby vypadal chytře. Zde existuje riziko, že např. učitel se postaví do role garanta pravdy a žákům nezbuďe, než poslouchat jeho „úžasný“, monologický výklad. U učitelů manipulátorů se k tomu ještě přidává autorita, věk a zkušenosti. (Nazare-Aga, 1999, s. 28-31)

**Nesmělý manipulátor** – toho obvykle moc nenamluví a spíše se drží v ústraní. „Nesmělého, mlčenlivého manipulátora lze poznat jen velmi obtížně, a to i proto, že se vyskytuje jen zřídkakdy. (...) Nesmělý manipulátor se liší od lidí běžného nebo pasivního manipulátora způsobem, jak lidi odsuzuje jakoby po straně, nepřímou, a tím vnáší mezi ně svár a nedůvěru.“ (Nazare-Aga, 1999, s. 33)

**Manipulátor – Diktátor** – je snadno rozpoznatelný svým prudkým a hrubým chováním. Často bývá nepříjemný, agresivní a autoritativní. Druhé většinou ostře kritizuje, ale když něco potřebuje, uchyluje se k lichotkám. Tento člověk moc dobře ví, co dělá. Bývá zvrácený a své cíle a svrchovanou autoritu si uvědomuje.

„Diktátorský manipulátor rozhodl (o vlastní vůli!), že jeho zásady platí pro všechny lidi v jeho okolí.“ (Nazare-Aga, 1999, s. 34)

### 1.5.2 Typologie manipulátorů podle Pospíšila:

„*Sympatický manipulátor*“ je přívětivý a k lidem je obvykle pozorný. Proto snadno proniká do prostoru druhých a přisvojuje si ho. Navazuje přátelské vztahy, které potom zneužívá. Jeho chování je ryze účelové.

**Rada:** „*Pokud je na začátku vztahu člověk nezvykle pozorný a přívětivý, dejte si na něho pozor a udržujte si emoční odstup.*“ (Pospíšil, 2008, s. 128)

„*Altruistický manipulátor*“ se vás snaží koupit. Jeví se jako hodný a laskavý. Může vás obdarovat dárky či k vám být jinak pozorný. V případě, že pak sám něco potřebuje, je těžké mu odmítnout. Často mu jeho přízeň vrátíte i úroky.

**Rada:** „*Naučte se nepřijímat jeho altruismus, odmítejte jeho dárky a služby. Vytvořte si tak možnost odmítnout jeho nadměrné požadavky.*“ (Pospíšil, 2008, s. 128)

„*Vzdělaný manipulátor*“ rád manipuluje druhé svým vzděláním, společenským statutem, zkušenostmi. Obvykle dává najevo své vzdělání a specifické vědomosti. Není pro něj problémem se bavit o náročných a nejednoznačných tématech, kterých druzí nerozumí. V případě dotazu vás klidně zesměšní a nechá v nejistotě.

**Rada:** „*jakmile se nad vámi tento manipulátor začne vytahovat a stahuje vás do témat, o kterých nic nevíte, řekněte rovnou, že vás daná oblast nezajímá a že na vše existuje řada názorů, často protichůdných.*“ (Pospíšil, 2008, s. 128)

„*Konfliktní manipulátor*“ je typickým příkladem „*opak je pravdou*“. Předstírá, že jakékoliv konflikty nesnáší a přitom je rád vyvolává a libuje si v nich. Rád proti sobě poštvává lidi, k čemuž obvykle využívá pomluvy, polopravd, mlžení a fám.

**Rada:** „*Co nejdříve mluvte přímo s osobou, se kterou jste v konfliktu, a v dialogu si věc ujasněte. Udělejte spojenectví proti konfliktnímu manipulátorovi.*“ (Pospíšil, 2008, s. 128)

„*Manipulátor diktátor*“ se projevuje nejviditelněji. Má ve zvyku kritizovat, vyčítat, slovně napadat a urážet druhé lidi. Chová se agresivně a často je přesvědčen o své výlučné pravdě. Nerespektuje názory ostatních. (Pospíšil 2008, s. 128-129)



### 1.5.3 Shostromova typologie manipulace (2002)

Přehlednou metodou při určení jednotlivých typů manipulantů je Shostromova typologie manipulace.

**Diktátor** – si většinou prosadí svou, přičemž se rád odvolává na autoritu, tradici či odkazy předků. Rovněž hojně užívá příkazů, zákazů a vůbec vět, o kterých se nediskutuje. Nejdůležitější je pro něj mít moc, vliv, autoritu. Do role mocného diktátora se často pasuje sám. Diktátora dobře vystihuje výraz „*řekl jsem*“. Manipuluje mocí a bezcitností.

**Chudáček** – nedělá nic jiného, než že dává najevo svůj úděl. Před druhými rád trpí a citově je vydírá. Zdůrazňuje své slabé stránky, trpí pocity méněcennosti a celkovým nedostatkem sil. Jeho přístup k životu by se dal charakterizovat výrazem „*jak to nejde*“. Manipuluje citem.

**Počtář** – si dokáže vše dobře spočítat. Rád bilancuje a přemítá nad výhodami a nevýhodami. Obvykle se řídí tím, co je pro něj v dané situaci nejvýhodnější. Obrací-li se na něho někdo s žádostí o pomoc, nedělá mu problém zapomenout. Řídí se hlavně svými kalkulacemi. Na své osobní zájmy a cíle však nikdy nezapomíná. Je ryze prospěchářský. Manipuluje zapomnětlivostí.

**Břečťan** – manipuluje druhé svou předstíranou naprostou závislostí na nich. Předpokládá, že se o něj druzí budou starat a pomáhat mu. Rád tak zdůrazňuje např. své nemoci a veškeré potíže. Tento manipulátor je líný, pohodlný a rád parazituje na druhých. Manipuluje citovým vydíráním.

**Drsňák** – je podobný jako diktátor. Manipuluje svou hrubostí, agresivitou a bezohledností. Myslí si, že jen on sám má pravdu a není-li tomu tak, tak si ji prostě vyřve.

**Obětavec, nejhodnější a nejlaskavější** – se jeví jako klidšas a pohodový člověk. Jeho altruistické tendence, kdy by se pro druhé rozkrájel, jsou jeho typickým rysem. Rád se sice obětuje pro druhé, ale také za to něco chce. Jeho špetka nároků se zdá jako maličkost. V psychologické rovině vás však bude vydírat. Obecně platí, že „*nejhodnější manipulátoři jsou nejhorší*“.

**Poslední spravedlivý** – je typ manipulátora, co se považuje za člověka bez chyb. U druhých svým chováním vyvolává pocit nedostačivosti, neustále někoho kontroluje, dohlíží a kritizuje. Manipuluje perfekcionismem a vyžadovanou precizností.

„**Táta máma**“ – je typ manipulátora, který se o své vyvolené stará s velikou pečlivostí a ochrannou starostí. „Sám ví, co je nejlepší a to také udělá - pro sebe i pro své blízké okolí. Manipuluje dobrými skutky, úsluhami, vnucuje jídlo, pomoc a chce za to obdiv, uznání a vděk.“ (Pospíšil, 2008, s. 130)

**Mafián** – jeho forma manipulace pramení z postoje „*Jsem tvá ochrana, záštita, pomocník, udělám pro tebe dost, ale musíš mi sloužit nebo přinejmenším nesmíš dělat nic, s čím bych nesouhlasil. Nic, co by mi vadilo. Pokud se názorově nebo vlastními činy postavíš na vlastní nohy, smetu tě. Kdo nejde se mnou, jde proti mně. Když je ovšem někdo ukázněný a drží se mnou, není to k zahození, protože vím, že za loajalitu a závazek se platí.*“ (Salaquardová, 2008 cit. podle Pospíšil, 2008, s. 128)

**Potížista** – vzdoruje z principu a většinou s ničím nesouhlasí. Sám vyhledává potíže a staví do cesty zbytečné překážky. (Pospíšil, 2008, s. 129-130)

Výše uvedené typologie jsou základním vodítkem pro odhalení manipulátora. Umožňují orientační přiřazení dotyčného člověka k danému typu. Proti každému typu existují obranné techniky. V literatuře bychom našli ještě další typologie. Stejně tak spoustu rozmanitých manipulativních technik a možností sebeobrany. Ne všechny se vždy dají úspěšně aplikovat v praxi. Jejich zvládnutí vyžaduje často dlouhodobý trénink v komunikačních dovednostech, schopnost vnímat skryté významy a dovednost jim efektivně čelit. Máme-li se však ubránit manipulativním snahám některých jedinců, je dobré znát alespoň pár jednoduchých a přitom efektivních způsobů slovní obrany.

Přesvědčovací metody: Manipulace. *Sheet.webnode.cz* [online]. © 2010 [cit. 13. 04. 2014]. Dostupné z: <http://sheet.webnode.cz/news/presvedcovaci-metody-manipulace/>

## 1.6 Jak se bránit manipulaci

Obrana před manipulací je možná už tím, že člověk manipulaci dokáže odhalit. Zjistíte-li, že s vámi někdo manipuluje, nezbude vám než se bránit. Manipulace má své historické kořeny. Jak uvádí Pospíšil (2008, s. 41), **manipulace v komunikaci vznikly cca před sto tisíci léty**. Tedy v době, kdy již lidé znali slova, žili ve skupině a měli se o co s druhými podělit. A také si měli co přivlastnit např. úctu, obdiv, ženu, majetek, společenské postavení, lepší obydlí nebo třeba jen kus masa. Aby pravěký člověk přežil, musel být schopen rozpoznat protivníky, jedince, kteří přijímají dary a nic nevrací. Musel být schopen nejen manipulovat, ale manipulaci se také bránit.

Historie je plná případů manipulativního jednání. Mnozí kupci, obchodníci, vojevůdci, rétoři a politici využívali manipulaci pro dosažení svých cílů. Různé intriky a podvody byly často nejschůdnější cestou, jak zbohatnout či se stát významným mužem. Ostatně je tomu tak do dnes. Zvláště v dnešním světě je dobré se umět manipulaci bránit. Nestačí jen vypnout internet, televizi, nečíst plakáty, reklamu apod. To už bychom se mohli rovnou vyhýbat kontaktu s lidmi a jít žít někam do hor. Tato situace však není možná, proto je vhodné se umět manipulativnímu nátlaku bránit. Samozřejmě že ne vždy to rozpoznáme, ale stane-li se tak, dostáváme se do konfliktu se zájmy manipulátora. Naše postavení je nerovné, jelikož manipulátor proti nám použije všechno, jen aby nás zpracoval podle svých představ. Jsme-li slabí, podlehneme a ani to nepoznáme. V případě, že se konfrontace vyostří, nezbyvá nám, než se připravit na boj. A tak mobilizujeme síly a chystáme se odrážet dotěrné manipulativní útoky. Do každého takového boje však potřebujeme zbraně, máme-li mít vůbec šanci z něj vyjít se ctí. Než se však dostaneme k samotnému zbrojnímu arzenálu, připomeňme, že existují i mírnější řešení. Nemusíme sice manipulátora přesvědčit diplomaticky, ale můžeme konflikt alespoň zmírnit, nebo ho dokonce zcela zažehnat. Podobně jako s morálkou, existují i zde určité zásady chování, jež nám zajistí určitou výhodu. Jejich smyslem není přímý boj s manipulátorem, ale spíše schopnost zvládat situaci.

Zmíňme zde autory Edmüllera a Wilhelma (2011. s. 87-89), kteří uvádí **6 zásad ochrany před manipulacemi**. Podle jejich názoru není možné pro každou manipulaci předem připravit nějaké speciální pravidlo nebo techniku, jelikož možností manipulace je příliš mnoho. Nejdůležitější obranou je podle nich taktiku manipulace odhalit. Ne vždy je nutné přejít ihned do protiútoků. Někdy stačí zachovat klid, rozvahu a nenechat se vyprovokovat.

Zásada první: Zůstaňte věcní a féroví

Neoplácejte útok ihned, co jste zjistili, že se s vámi hraje neférová hra. Zůstaňte u jasných argumentů, předkládejte věcná zdůvodnění, naslouchejte, ptejte se. Manipulátora tak znejistíte nebo odradíte.

Zásada druhá: Zůstaňte v klidu a v pohodě

Neberte nic příliš vážně. Žádná technika obrany proti manipulátorovi není dokonalá. Stačí se chovat slušně a zdravě asertivně.

Zásada třetí: nereagujte kauzálně

Jednoduše se nenechejte vyprovokovat k okamžité reakci, i kdybyste chtěli sebevíc. Manipulátor vás vyprovokuje neférovou manipulací, ta spustí váš obranný mechanismus. Který často není možné zastavit.

Zásada čtvrtá: Sledujte svůj cíl

Ve složité situaci se snažte vždy zachovat chladnou hlavu. Během rozhovoru sledujte svůj jasný cíl. Stáčí-li vás manipulátor jinam a nejste-li se schopni bránit, jen tím marníte drahocenný čas. Proto jděte neústupně za svým cílem.

Zásada pátá: Soustřed'te se na konkrétní chování

Při rozhovoru nepřemýšlejte nad úmysly, zájmech a vlastnostech druhého člověka. Nesoustřed'te se na své domněnky, ale na skutečné chování.

Zásada šestá: Dejte šanci dohodě

Pokud vám došlo, že jste se stali obětí manipulace, ještě nemusí být konec. Místo prásknutí dveří, půjdete za manipulátorem a nabídnete mu, abyste si promluvili znovu a věcně. Nabídka smíru bude manipulátora patrně iritovat, ale toho se dá využít. Buď ho přivedete k „rozumu“, nebo aby začal hledat adekvátní společné řešení.

Tyto zásady vám daly možnost něco odvrátit, ale sami o sobě nejsou spasitelné. Pokud se člověk nechá manipulovat příliš dlouho, nechá se ponížovat druhými, bude stále více ztrácet sebedůvěru a sebejistotu. Začne se cítit zranitelný, oslabí svou vůli, tvořivost, bude se stále více krčit v kdesi v koutě. Velmi dobře to vystihuje následující věta. „**Rozhodněte se, zda chcete žít aktivně, nebo se životem jen vléct, ploužit a nechat do sebe dál kopat.**“ (Pospíšil, 2008, s. 174)

Manipulaci se asi úplně nikdy nevyhneme. Když se nad tím zamyslíme, tak sami občas používáme při běžné komunikaci s druhými lidmi některé z následujících typických manipulací. Přinejmenším jsme je slyšeli od druhých.

*„Mělo by se; někdo by měl; bylo by záhodno; no, snad mě někdo pomůže; dnes zase nikdo nevynešl koš; měl by ses víc učit; co ty jsi vlastně za člověka; to snad ani není možné; ty si mě vůbec nevážíš; nikdo mě nemá rád; všichni na mě jen nadávají; tady jsou pořád nějaké problémy; ty vždycky všechno zkazíš; pořád něco máte; podívej se na sebe, jak vypadáš; zamysli se nad sebou; my za našich mladých let jsme bývali; vůbec se nestaráš o byt; to by bylo moc drahé; jsi k ničemu; to přece nemůže být pravda; mladí lidé jsou často hluční...“* (Pospíšil, 2008, s. 174)

Jistě byste přišli na spoustu dalších výrazů. Kolikrát si ani třeba neuvědomujeme, že zrovna s někým manipulujeme. Jediný cíl je v tom, že chceme nad někým vyhrát, chceme mít nad někým navrch. Z těchto výrazů sice nečísí něco příjemného, ale jsou to nejběžnější formy manipulace, se kterými se denně setkáváme. Doma nebo v práci, je slýcháme a někdy i říkáme. Bez nadsázky si trůfáme říci, že je občas použijeme všichni. Minimálně tu první *„Mělo by se“* koupit, zajet, udělat atd.

## 1.7 Techniky obrany proti manipulaci

Stejně jako existuje spousta metod, technik, strategií či systémů manipulace, existuje i obrana proti nim. Jednotlivé způsoby slovní sebeobrany se v literatuře liší autor od autora. Vzhledem k jejich nepřebornému množství a různému zaměření vybíráme jen některé. Zejména pak ty, které by se mohli hodit i v rovině pedagogické.

Edmüller a Wilhelm (2003, s. 31) podávají základní seznam **elegantních způsobů obrany**, které můžete s úspěchem použít, jste-li manipulováni. Zde je jejich přehled:

### 1.7.1 Elegantní způsoby obrany

**Otázky a naslouchání** jsou běžným projevem komunikace. Máme-li pohotově reagovat na manipulaci, musíme se umět správně bránit. Ideální obranou je už schopnost se umět správně zeptat. Pomocí správných otázek se nám podaří získat potřebné informace, na základě nichž pak zvolíme vhodnou taktiku. Navíc tím, že se ptáme, zapojujeme do rozhovoru i druhého. Tím se lépe vyhneme konfrontaci a domnělého protivníka elegantně přemě-

níme na partnera. Stejně tak důležité je umět druhému naslouchat. Vnímání komunikace partnera je dokonce rozhodující. Bez toho bychom si dobré vztahy s druhými jen sotva udrželi. Neznamená to však jen umět poslouchat. Je třeba se 100% soustředit na to, co druhý říká, dělá, jak vystupuje, jak se cítí apod.

**Upřesňující trychtýř** je pak účinnou metodou, kterou se:

- vrací do věcné roviny emocionálně vypjatá situace,
- odděluje podstatné od nepodstatného,
- identifikují a domlouvají priority,
- jde k jádru problému,
- dělá v situaci jasno, pokud diskutuje více řečníků (Edmüller a Andreas, 2010, s. 33)

**Ignorování a pokračování** představuje schopnost ignorovat manipulaci. Z hlediska obrany je tato technika nejzdrženlivější. Není nic jednoduššího, než manipulaci prostě přejít. Dát manipulátorovi najevo, že na jeho požadavky nepřistoupíme, čímž ho do jisté míry ztrapníme. Váš partner „manipulátor“ potřebuje komunikovat, a pokud ztratí posluchače, obvykle si najde jiný objekt zájmu.

*Typické situace:* partner se vás snaží zaskočit, pospíchá, chová se znuděně nebo udělá hloupý vtíp.

**Předstíraná prostoduchost** dává manipulátorovi jistý signál, že není něco v pořádku. Není-li vaše předstíraná hloupost tolik očividná, manipulátor situaci vyhodnotí tak, že vás považuje za lehce zmatené. Tento varovný výstřel v podobě předstírané zmatenosti vám však poskytne čas podhalit protivníkův úmysl a případně se z diskuse zavčasu stáhnout. V obou případech si zachováte oba tvář.

*Typické situace:* odvádění pozornosti od tématu, snaha vyvolat ve vás špatné svědomí

**Přeskakující (poškrábaná) gramofonová deska** představuje techniku, kdy vás chce někdo rozčílit, zaskočit, zastrašit apod. Vy pořád dokola, stejným a klidným tónem opakujete výroky typu; co chcete, o co vám jde, na čem vám záleží, na co se chcete zeptat apod.

*Typické situace:* partner odbočuje od tématu nebo se nás snaží k něčemu donutit.

**Změna perspektivy** je jednoduchá technika, kdy doslova donutíme partnera podívat se na situaci očima druhého člověka.

*Typické situace:* partner nás nechce pochopit, tvrdohlavě trvá na svém, nechce ustoupit.

**Vystoupení ze hry** je způsob odvracení manipulace, kdy je lepší rozhovor raději ukončit. Otevřeně můžeme partnera odzbrojit, když mu sami řekneme, že se nenecháme manipulovat. V takovém případě je třeba jasně a stručně vysvětlit o co jde a co bude dál.

*Typické situace:* pokus o manipulaci se opakuje nebo je příliš drastický.

Autoři uvádějí dalších 26 technik a argumentačních triků, které lze proti manipulátorovi použít. Zde se však podívejme na další možné způsoby obrany proti manipulaci.

### 1.7.2 Základní metody obrany

**Ochrana před blokováním** se používá tehdy, když se partner snaží rozhovor nějak zabrzdit. Může to být i sám manipulátor, který se dostal do slepé uličky a neumí z ní vycouvat. Máme-li možnost, můžeme v klidu rozhovor přerušit. V případě, kdy však musíme něco dále řešit, např. s nadřízeným v práci, je možno strategii blokády pomalu prolomit. Nejprve je potřeba partnerovi porozumět. Nevíme, co je pro něj důležité a proto to musíme zjistit. Nasloucháme a ptáme se. Klademe otevřené otázky, abychom se dověděli potřebné informace. Můžeme třeba použít výše nastíněnou techniku *upřesňujícího trychtýře*. Je-li takový postup i nadále bezvýsledný, je třeba ho donutit ke spolupráci. Můžeme např. předstírat prostoduchost, nebo že jeho chování bereme pozitivně, případně jej jako ignorovat. Nezabere-li ani to, je potřeba dát jasně najevo ochotu dále spolupracovat. Také je třeba identifikovat blokádu, abychom pochopili, o co vůbec jde. Reaguj-li dotyčný stále stejně a bez výsledku, můžeme použít techniku *vystoupení ze hry*. Tím dáme druhému jasně najevo naši možnost volby a sami se zachováme férově.

**Přerušení rozhovoru** je opačný případ. Někdy je nutné rozhovor přerušit a přitom nepoškodit sebe ani partnera. Edmüller a Wilhelm (2003, s. 47) podávají výčet možností, jak rozhovor elegantně přerušit. Jde např. o tyto možnosti: s nadávkami zahájit ústup; vyčítat; jakkoliv přerušit partnera; nechat ho odejít; vyrukovat s hrozbami. V lepším případě si pak ponechat iniciativu a možnost rozhovor ukončit, jasně rozhovor přerušit a přitom objasnit jeho důsledky. Přerušení rozhovoru sice není zrovna příjemné, ale třeba je uvědomit, že ať už rozhovor přerušíme nebo ne, vždy musíme chránit sami sebe.

### 1.7.3 Kontramanipulace

Opakem manipulace je kontramanipulace. *Kontramanipulace je technika*, jejímž cílem je manipulujícímu člověku odpovídat, jakoby vás manipulace nechávala chladným a lhostejným. Nazare-Aga (1999, s. 167) se zmiňuje o kontramanipulaci jako o technice zamlžování. Jedná se o zvláště *neurčitý způsob komunikace*, který dovoluje zastávat nejasná stanoviska a k ničemu se nezavazovat. Tato technika vychází u pozorování lidí, kteří si s manipulátory poradí nejlépe. Tito lidé se manipulaci ubrání *lhostejností až nezájmem*. Nerozhodí je ani slovní komunikace, ani útoky, kritika nebo výhrůžky na jejich osobu.

Pro manipulátora představuje technika kontramanipulace doslova bumerangový efekt. Ačkoliv ji sami rádi používají, snaží se jí vyhnout za každou cenu. Nelze říci, že by se takovému způsobu dalo nějak cíleně naučit např. žáky ve škole. Jde spíše o pasivní rezistenci, kterou je vhodnější nahradit dodržováním výše zmíněných zásad nebo zdravou asertivitou. Přesto i zde existují **zásady kontramanipulace**. Podle Nazare-Aga (1999, s. 180) uvádíme některé z nich: *mluvit v krátkých větách; vyjadřovat se neurčitě; používat ustálené fráze, obecné zásady, přísloví, žertovat, jakmile to situace dovolí; vyhnout se agresivitě, mluvit zdvořile, umět si ze sebe udělat srandu, umět se omluvit atd.*

Pro představu uvádíme jeden příklad kontramanipulace. Učitele v reakci na manipulátora:

*M.: „Ti učitelé, kteří jdou učit do státních škol, nemají odvahu pustit se do něčeho na vlastní pěst.*

*U.: To je tvůj názor.*

*M.: To je víc než názor. To je konstatování.*

*U.: Já ale znám vyučující, kteří jsou velmi svědomití.*

*M.: Já neříkám, že nejsou svědomití, říkám, že nemají odvahu jít do nejistoty.*

*U.: Když učíš, tak jdeš do nejistoty.*

*M.: Vůbec ne!*

*U.: Když myslíš...“*

V porovnání s Pospíšilem (2008, s. 298) spočívá technika kontramanipulace v zaujímání zcela nejednoznačného postoje ke sdělené manipulaci. Dotyčný se chová nezaujatě, ničemu se nezavazuje a nic neslibuje. Manipulace si nevšímá, dělá, jakoby ani nepatřila jemu. Dů-



ležitě je nereagovat zbrkle a nenechat se do ničeho vtáhnout. Zachovat si neutralitu a jasný postoj. U kontramaniplulace manipulátor často narazí a **v případě, že u vás neuspěje, přišť se vám vyhne.**

#### 1.7.4 Další možnosti obrany

Pospíšil (2008, s. 184-185) vymezuje dalších 20 druhů manipulací, cílů manipulátorů a obran proti nim. Jelikož se mnohé druhy manipulací podle jednotlivých autorů překrývají, uvádíme zde jen jeden zkrácený příklad za všechny. Nejběžnějším druhem manipulace je: **přesvědčování – nucení – přemlouvání.**

**Cíl, skutečný motiv manipulátora:** ovlivňování názoru, postoje, hodnot, potřeb, zájmů druhého člověka (*Když to teď neuděláš, už se k tomu nikdy neodhodláš. Zbabělce nepotřebujeme. To bys neměl dělat. To nebudeš potřebovat. Pokud si myslíš, že jsi něco lepšího než my, tak můžeš klidně jít.*). Jakýkoliv nátlak s cílem dostat druhého tam, kam potřebujeme. Získání pohodlí a komfortu na úkor druhých. Zvyšování závislosti na manipulátorovi. Vytváření atmosféry strachu. Vnucování své představy atd.

**Obrana:** „*Tlačíš na mě zbytečně, rozhodnu se, až budu chtít sám.*“

„*Přemlouvat mne je zbytečné, poradím si sám.*“

„*Nedovolím, abys měl větší komfort na můj úkor.*“

„*Jaký vidíš problém v tom, že...*“ atd. (Pospíšil, 2008, s. 185-186)

Tolik tedy příklady technik sebeobrany před manipulací. Nyní si dovolme malou úvahu. Je možné se manipulaci účinně bránit? Těžko bychom našli člověka, který by to bravurně dokázal. Místo toho nalezneme spousty zkorumpovaných, demagogických žurnalistů, prahnoucích po každé mediální kachně, amorálně neuznávající hranice slušnosti, s cílem nám podstrčit notnou dávku senzace a lží. A nejen cizí. Stejně tak najdeme lehčí či těžší kalibry manipulativních jedinců ve vlastních řadách a rodinách. Představme si, že manipulace je všude okolo nás. Doma, v práci, ve škole, na dovolené, zkrátka kdekoliv byste našli jedince, schopné si s vámi pohrávat. Patnáctiletý žák se tomu sotva ubrání, ostatně tak jako nemnohý dospělý člověk. Ale ani to není úplně pravda. Chodíte jako dospělí k volbám? Reagujete na trendy nebo nosíte, co je v módě? Baví vás drby nebo vám vadí, co si o vás druzí říkají? Sklopíte uši, místo abyste se bránili? Věříte, co říkali v televizi? Chyba lávky.

Jste stejní jako lidé kolem vás. Jste spřažení ojemí konformity a s klapkami na očích. Propagandisté by se zaradovali. Jistě i pan Joseph Goebbels by s vámi neměl těžkou práci. Ale ať již si myslíte cokoliv. Ať již tomu věříte, nebo ne. Ten problém si musíte přežvýknout sami. Manipulace je člověku daná, je nám jakoby naprogramovaná. Kým, čím? Toť otázka. Člověk je jen divadelní loutkou na jevišti života. Ten, kdo tahá za nitky, však vidět není. Představme si školu, kde sedí žáci v lavicích. Učitel stojí před třídou a něco vysvětluje. Žáci jsou pro něj ještě děti. A děti je třeba řídit, vychovávat. Jenže podle učitelů je dnes vychovávají hlavně rodiče a masmédiá. Učitel je jen loutka, která ovládá další loutky. Může zneužít svoje společenské postavení, ale také sám může být zneužit. Kde je pravda?

Je obtížné se již tak tématem manipulace zabývat. Navíc je otázkou, do jaké míry by se problematikou manipulace měli zabývat žáci na základních školách. Úkolem učitelů je žáky vzdělávat a vychovávat. Vše spočívá v chování a přístupu k žákům. Učitel nesmí být pojímán jen jako stroj na informace, ale má být především ukázkovým příkladem člověka vzdělaného a kultivovaného. Jeho činnost má být zaměřena především na vštěpování správných postojů, hodnot, citového i myšlenkového života. Žák má mít v učiteli vzor a oporu pro svůj celostní vývoj. Žák se tak kromě nových poznatků učí i chování. A to je podle našeho názoru nejdůležitější obrana před manipulací. To, jakým způsobem se žák učí chovat, ho předurčuje k další životní cestě. Vědomosti mohou být nesmyslné, jejich význam pro život může být prázdny. Ale to, co si žák zapamatuje v průběhu sekundární socializace, mu zůstává po celý život. Každý jdeme jinou cestou, a přesto máme hodně společného. Nezáleží na vzdělání, profesi ani postavení. Je jedno, kdo jste. Prostý zedník může být víc, jak nadupaný profesor. Nelze soudit lidi ani dobu. Přesto by měl každý začít sám u sebe. Realita je mnohdy složitá. Mnozí lidé jsou dravci, snobi, sobci, egoističtí neandrtálci, ale co na plat. Snaha prosadit se je člověku vlastní. Takový darwinovský výběr. Jistě ani škola neplní své funkce, jak má. Nehledě na finance či personalistiku, ani učitelé mnohdy žákům nestíhají. Kontroverzní metody a odlišná úroveň na školách jsou jen dokladem posunu doby. Žáci umí víc, než jen mrtvě sedět v lavicích. Vyžadují pro-aktivní přístup. Na druhou stranu však často zastávají pokřivené hodnoty. Netěší se ze života. Někteří již prožívají uměle navozené deprivantství. Je možné se ještě nějak bránit? Možná obrana proti lidské blbosti a vychytralosti není vždy snadná. Kromě horlivosti a pasivní rezistence, existuje ještě třetí cesta. Tato cesta spočívá v *asertivním jednání*. Je to také jedna z možných cest, jež vám dává možnost se bránit proti manipulaci.

### 1.7.5 Asertivní jednání

Asertivní jednání můžeme označit za zlatou střední cestu. Je to styl boje, který neprosazuje čistě útok ani pouhou obranu. Jeho síla spočívá v kombinaci obou prvků. Samotný pojem *asertivita* vychází z angl. slovesa „*to assert*“ a znamená něco *tvrdit, prosadit se*. Jinak řečeno. „Asertivita je soubor pravidel a jednacích technik vedoucích ke zdravému, přiměřenému sebeprosazení v komunikaci. Bez zbytečné ústupnosti, bez zbytečné agrese.“ (Gruber, 2008, s. 35)

„**Asertivita** je způsob jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně situaci své myšlenky, názory, postoje, city jak pozitivního, tak negativního charakteru. Postupuje tak, aby neporušoval asertivní práva svá, ani ostatních lidí“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 20)

Učit žáky asertivnímu chování, by mělo být prioritou každé výchovně-vzdělávací činnosti. Asertivita je nástrojem zdravého (nikoliv dravého, pozn. autora) projevu žáka, jak pro sebeprosazení, tak pro udržení vlastní autonomie a identity. Souhlasně s Pospíšilem (2008, s. 82) se však děti asertivně chovat umí. Často si však do školy přináší jiné vzorce chování, jež v nich rodiče podporují. Buď jsou vedeny k agresivitě, nebo poddajné poslušnosti.

Mnohdy stačí dodržovat **Deset práv asertivního jednání** (Gruber, 2008, s. 35):

1. Sám posuzovat své chování, myšlenky a emoce a být za ně i za jejich důsledky odpovědný,
2. nenabízet žádné výmluvy či omluvy ospravedlňující vlastní chování,
3. sám posoudit nakolik je odpovědný za řešení problémů ostatních lidí,
4. změnit svůj názor,
5. dělat chyby a být za ně odpovědný,
6. říci „nevím“,
7. být nezávislý na dobré vůli ostatních,
8. dělat nelogická rozhodnutí,
9. říci „já ti nerozumím“
10. říci „je mi to jedno“

O zdravém sebevědomí a dobrých komunikačních schopnostech se dnes mluví zejména v pracovním prostředí. Ale totéž platí i o škole. Asertivita není prospěšná jen studentům středních či vysokých škol. Je třeba se jí učit již od dětství, počínaje základní školou.

Psychologické výzkumy prokazují, že děti (pubescenti) ve věku **8 – 15 let** potřebují pro zdravý rozvoj více otce než matku. Otec je učí rozhodovat se, přebírat odpovědnost, posilovat odvalu a tvořivost. Zároveň představuje vzor řešení vztahů doma i v širším okolí. (Pospíšil, 2008, s. 88)

Cílem učení se asertivnímu komunikačnímu stylu je odbourat a hlavně rozpoznat ve vztazích manipulativní chování. Naučit se ovládat své emoce a stát si za svým názorem. Asertivitu však musí člověk nejdříve pochopit, až poté ji může začít při svém jednání efektivně využívat. Člověk, který dovede komunikovat asertivním způsobem, dovede vyjádřit své názory, může o své myšlenky partnera přesvědčovat, ale musí respektovat jeho stanoviska. Agresivní útoky nepřichází asertivnímu jedinci vůbec na mysl, nebo je umí dostatečně ovládnout. V zásadě jde o jednoduchou a přitom užitečnou techniku zvládnání různých náročných komunikačních situací. Podle Bedrnové a Nového (2001, s. 64) však znalost určitých dovedností a technik ještě nikoho nenutí, aby se za všech okolností choval asertivně. Důležitější je, si osvojit určitý náhled na realitu a schopnost její interpretace (tzv. interpretační klíč). Schopnost pojímat realitu se ve výchovně-vzdělávacím procesu dá rozlišit dle převládajícího vyučovacího stylu. Přičemž nátlaková, autoritativní výchova obvykle tvaruje nahlížení na sebe sama jako bezmocného ve vztahu k všemocnému okolí. Někteří silní jedinci však nemusí podlehnout, ale sami přejímají podobné rysy chování. Obdobně tomu bývá i u příliš shovívavé, liberální výchovy.

Dle našeho názoru je možné, se učit asertivitě jen prostřednictvím humánní, demokratické a rozumně pojaté výchovy. Nelze však opomíjet fakt, že z historického pohledu ještě nedávno bylo na výchovu pohlíženo jinak. V mnoha ohledech i dnes **„převládá představa o jediné zaručené cestě k „produkcí“ dospělých jedinců, jíž je cesta poslušnosti, která ale bohužel míří spíše k vyšší ovladatelnosti stále nedospělých subjektů.“** (Bedrnová a Nový, 2001, s. 63)

## 2 KOMUNIKACE A INTERAKCE

Člověk je tvor společenský a většinu života tráví v kontaktu s druhými lidmi. Tento vzájemný vztah resp. interakce je udržován neustálou komunikací. Souhlasně s Vybíralem (2000, s. 21) probíhá komunikace a interakce prakticky neustále. Potřeba sdílet s druhými, informace a zážitky patří k základním potřebám člověka. Komunikací můžeme změnit člověka a komunikací se měníme i my sami.

Kdybychom se nemohli dorozumívat, pravděpodobně by neexistovala ani manipulace. Člověk je však obdařen řečí a svobodnou vůlí. A je na každém, jak se v životě projevuje a čeho chce dosáhnout. Sociální komunikace a vzájemný vztah je tomu předpokladem. Stejně tak komunikace specifitější, která probíhá na úrovni školy. Komunikace jako taková se zkrátka objevuje všude a prakticky se jí nelze vyhnout. Ostatně jak to brilantně vyjádřil autor citátu Miloslav Kotek.

*„Jednou z mála našich lidských jistot je, že nelze nekomunikovat.“*

Tato myšlenka je prostý fakt. Bez interakce a komunikace bychom si jen těžko dokázali představit život. Jsou na nich založeny mezilidské vztahy a společná činnost. Společná činnost může mít různé podoby. Realizuje se však společenským stykem.

Souhlasně s Marešem a Křivohlavým (1989, s. 13) to platí i o sociálním styku ve škole. Kde se vzájemný styk učitele a žáka neodehrává v nějakém vakuu, ale ve zcela určitém sociálním kontextu. Tento kontext je určován celým systémem vzájemných vztahů mezi žáky a celým pedagogickým sborem. Stejně tak interakce probíhá jak na půdě školy, tak i se širším okolím. V pedagogických situacích má společenský styk ještě důležitější význam. Stýkají se zde především představitelé dvou generací, určitých společenských skupin, různých sociálních rolí a profesí. Žáci, učitelé, rodiče, vedení školy i veřejnost se zde tvoří směsici názorů a postojů. Všechny role se v jistém kontextu prolínají a vnášejí do systému své osobní přesvědčení, zájmy a představy, jež ve výsledku vytváří specifické prostředí a vztahy ve škole.

Společná činnost na půdě školy má mnoho podob. Jednou z nich je **kooperace**. Kooperace je společná činnost nejméně tří lidí. Sama o sobě představuje určité sladění a zaměření na cíl. Individuální zájmy se v rámci společného úsilí podřizují zájmům kolektivu. Kooperace tak do jisté míry usnadňuje činnost jednotlivců. Podle názoru Mareše a Křivohlavého (1989, s. 16) má kooperace ve škole své zásadní místo. Mívá nejčastěji podobu kooperace

učitele se žáky a kooperace žáků mezi sebou. Přesto nemusí mít ani společná činnost mezi učitelem a žáky vždy ideální ráz. Některá extrémní pojetí jsou toho dokladem. Kdy se např. začínající učitel snaží stavět veškerou činnost jen na osobních vztazích se žáky a neudrží si autoritu. Neúspěšným příkladem je i opačný postup. Kdy učitel buduje společnou činnost obzvláště tvrdým a neosobním přístupem. Žáci se tímto chladným způsobem stávají pouhým objektem výchovy anebo prostředkem plnění osnov.

Záleží na učiteli, jakým způsobem dokáže vytvořit optimální podmínky pro vzájemný vztah s žáky. Prostředí, atmosféra a třídní klima je rovněž odrazem práce učitele. Odráží se v něm i samotný výkon a spokojenost žáků ve třídě. Školní třída je především kolektiv žáků. Podle Vágnerové (2005, s. 178) školní třída představuje specifickou vrstevnickou skupinu, kterou charakterizuje nevýběrovost a přibližně stejná vývojová úroveň. Žáci jsou ve třídě vystaveni výkonovým nárokům vedoucím ke vzniku atmosféry soupeření. Kromě požadavků ze strany učitelů, jsou vystaveni skupinovému tlaku, který je nutí mezi sebou soupeřit.

**Kolektivní činnost** bývá chápána jako nejvyšší stupeň společné činnosti, neboť je založena na dosažení společensky významných cílů. Přičemž kolektivnost nestojí proti individuálnosti, nýbrž umožňuje plnější rozvoj jednotlivce. V pedagogických situacích je kolektivní činnost ovlivněna **zvláštnostmi výchovně vzdělávacích kolektivů**. Patří sem především samotní aktéři kolektivu, na něž je výchovně-vzdělávací činnost zaměřena. Žáci tvoří homogenní skupinu vrstevníků stejného věku, což usnadňuje vzájemné porozumění. Činností v takovém kolektivu je učení. Nedílnou součástí kolektivu jsou samotní pedagogové, kteří zaujímají ústřední roli. Mareš a Křivohlavý (1989, s. 17) vymezují dvojí dělení kolektivu:

- **Užší** – Označují se jako prvotní kolektivy, tvoří je např. školní třída.
- **Širší** – Označují se jako základní kolektivy, tvoří je několik prvotních kolektivů, např. paralelní třídy téhož ročníku ve škole.

Předpokladem sociální komunikace je percepce neboli vnímání. „Člověk nevnímá jen prostředí, předměty, ale také ostatní lidi. Vnímání partnera nebo partnerů v sociálním styku nazýváme sociální percepcí.“ (Andrejevová, 1984, s. 134)

V pedagogických situacích to představuje vzájemné vnímání žáků a učitelů mezi sebou. To jak vidí učitel třídu, jak vidí své kolegy apod., ovlivňuje interakci i komunikaci ve škole.

## 2.1 Sociální komunikace

Sociální komunikace je základním předpokladem společné činnosti, interakce a vzájemných vztahů. Jakákoliv komunikace je sociální. „Slovo **komunikace** je latinského původu. V latině **communicare** znamená **communem redere** – učinit společným. Psychologicky řečeno: zbavit něco subjektivity, výlučné vázanosti na psychiku toho, kdo s druhým to své sdílí. Tomuto širšímu a hlubšímu pojetí sociální komunikace, které v češtině vyjadřujeme termínem **sdílení** (na rozdíl od pouhého sdělování), odpovídá i latinský ekvivalent **communicare est multum dare** – komunikovat znamená mnoho dát.“ (Mareš a Krivohlavý 1989, s. 19)

Lidé se dorozumívají řečí, základní formou mezilidské komunikace. Ta se v průběhu vývoje člověka stala základem lidské kultury. Komunikace je předpokladem sociálního i duševního rozvoje každého člověka. Umožňuje mu nejen sdílet informace, ale také překonávat izolovanost a časovou i prostorovou vzdálenost. Díky řeči můžeme předávat zkušenosti dalším pokolením. Řeč je také základním předpokladem pro manipulaci, kterou je možné provádět s jazykovým mistrným uměním. „Řeč je základním komunikačním prostředkem. Možnou strukturu tvoří **komunikátor** (mluvčí, osoba sdělující), **komunikant** (adresát, příjemce, posluchač, osoba přijímající sdělení) a **komuniké** (sdělení)“ (Dytrtová a Kohutová, 2009, s. 77)

Celý proces komunikace má **7 fází komunikace**: (kdo, co říká, ke komu to říká, jakým způsobem to říká, prostřednictvím čeho to říká, s jakým úmyslem a s jakým efektem)

1. V první fázi se rodí nápad, myšlenka, vzniká určitý **obsah sdělení**.
2. V druhé fázi danou myšlenku **zakódujeme** (hledáme vhodná slova, gesta apod.)
3. Nyní musíme daný obsah myšlenku (**komuniké**) vyslovit.
4. Následně je vyslovený **obsah přenášen** od komunikátora ke komunikantovi.
5. Komunikant daný obsah zachycuje a přijímá.
6. Mozek dané komuniké dostává takřka „nerozbalené“. Pro přečtení myšlenky musí nejprve dané komuniké **dekódovat**.
7. Nakonec na danou myšlenku reaguje, což spouští nějakou akci, chování vyvolané přijatým sdělením. (Kraus, 2008, s. 120)

Komunikace tedy představuje relativně proces výměny informací prostřednictvím znaků. V tomto procesu dochází ke skutečnému, fyzickému vysílání a přijímání sdělení. Obsahem sdělení může být cokoliv. Nejčastěji sdělujeme například zážitky, postoje, pocity, nálady, představy a fakta. Pro komunikaci potřebujeme protějšek. V rámci procesu předávání informací vystupuje hned několik prvků. Jsou jimi:

**Komunikátor** je ten, který vysílá zprávu

**Komunikant** je příjemce zprávy

**Komuniké** vyslaná zpráva nebo sdělení

**Komunikační jazyk** je důležitý zejména pro kódování a dekódování zprávy. Prostřednictvím komunikačního jazyka je také zpráva předávána.

Kromě těchto čtyř základních prvků existuje ještě *komunikační kanál, komunikační prostředí nebo zpětná vazba, komunikační bariéry, šumy*.

**Komunikační kanál** je cesta, kterou je sdělení předáváno. Liší se podle způsobu předávání. Při přímém předávání je tvořen samotnou osobou komunikátora a komunikanta. Velkou roli zde zastupuje nonverbální komunikace. Bezprostřední komunikace podává 100% informací. Při nepřímém předávání sdělení (např. po telefonu), je komunikační kanál výrazně zúžen. Pospíšil (2008, s. 8)

**Komunikační prostředí** představuje prostor, ve kterém se odehrává komunikační proces. Kvalita prostředí ovlivňuje samotnou komunikaci. Mezi faktory komunikačního prostředí patří např. příliš stísněný prostor, teplota, intenzita osvětlení, hluk či jiné rušení (např. časté vyzvánění telefonů). Pospíšil (2008, s. 9)

Kraus (2008, s. 122) např. poukazuje na faktor prostředí. Podle něj proces komunikace úzce souvisí právě s typem prostředí. Týká se to jak rodiny, tak lokálního prostředí. V případě rodiny zmiňuje rozdílnou úroveň vzdělání, což má vliv na způsob komunikace. Zatímco v případě prostředí hrají nepochybně roli tradice, nářečí, lokalita i ráz krajiny.

Podle našeho názoru bychom za další významný faktor mohli považovat jakékoliv instituce a organizace. Každé prostředí má svůj specifický charakter. Jinak bude probíhat komunikace mezi vrstevníky na hřišti, jinak v armádě, ve škole atd. Už jen komunikace ve škole v sobě zahrnuje všechny zde uvedené faktory.



**Kontext komunikace** „jí dává celkový rámec. Ten do značné míry souvisí s komunikačním prostředím. Svou roli zde sehrávají obsahové i věcné souvislosti, vnitřní psychologické vnější i (sociální, kulturní a konec konců i přírodní) okolnosti.“ (Paulík, 2007, s. 7)

**Zpětná vazba** představuje reakci na přijaté sdělení, kdy příjemce sděluje, jak sdělení porozuměl. Zpětnou vazbu poskytuje např. učitel žákům. Příkladem může být hodnocení práce žáka, reakce na žákovy dotazy apod. Pospíšil (2008, s. 9)

**Komunikační bariéry** se objevují na straně komunikátora. To je např. „nepřiměřená formulace, špatná výslovnost, příliš tichý hlas, špatné předsudky, neznalost prostředí či posluchačů. Na straně komunikanta je bariérou nepozornost, nedoslýchavost, špatný zdravotní stav, nedůvěra apod.“ (Kraus, 2008, s. 120)

**Komunikační šumy** jsou ovlivněny kvalitou komunikačního prostředí. Jde o rušivé vlivy v prostředí (např. hluk na chodbách, ve třídě, venku)

### 2.1.1 Typy komunikace

Komunikace probíhající v sociálním prostředí může nabývat mnoho podob. Vždy záleží na tom, kdo s kým komunikuje a o jaký obsah se jedná.

Typy sociální komunikace podle Vybírala (2000, s. 39):

- a) **Komplementární komunikace** je formou vzájemného doplňování. Ve své podstatě tvoří určitý dyadický vztah, kdy jedna strana komunikuje, druhá naslouchá. Jedna strana je aktivní (dominuje), druhá strana je pasivní (ustupuje).
- b) **Symetrická komunikace** znamená, když se obě strany chovají stejně. Jedna strana se snaží přinutit protistranu, aby ustoupila. Např. oba chtějí mít poslední slovo.
- c) **Komunikace obsahová** má čistě informativní funkci. Jde o prosté sdělování faktů.
- d) **Komunikace o vztahových aspektech** sděluje druhému vlastní pohled. Stylem – jak to vidím já, jak nás vidím já, jak vidím tebe apod.
- e) **Synchronní komunikace** je typická pro dialog. Obě strany vedou spolu rozhovor a v komunikaci se střídají. Vždy jeden mluví a druhý poslouchá. Komunikace tzv. cirkuluje.

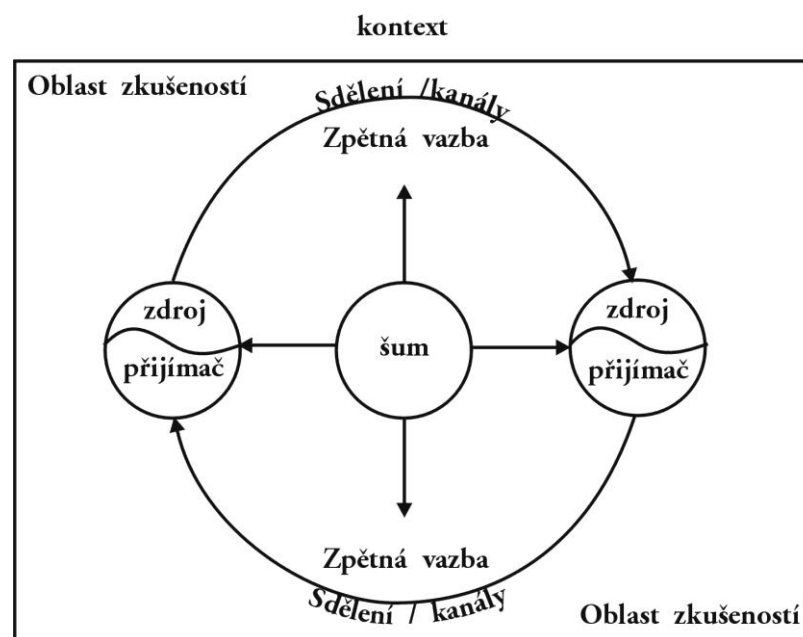
- f) **Asynchronní komunikace** je výrazem komunikace nepřímé. Vzniká tehdy, když při výměně zpráv vzniká časová prodleva. Např. psaní si dopisů, sms zpráv.
- g) **Neoficiální, polooficiální a oficiální komunikace** je ovlivněna společenským prostředím a danou situací. Komunikace s obchodními partnery, na úřadech apod.

### 2.1.2 Druhy komunikace

Existují různá členění komunikace. Z hlediska základního dělení rozlišujeme následující druhy komunikace.

- a) **Přímá a nepřímá** (tzv. tváří v tvář nebo prostřednictvím telefonu, emailu)
- b) **Jednostranná a dvoustranná** (v závislosti na možnosti zpětné vazby)
- c) **Dyadická nebo skupinová**, popř. **hromadná** (masová komunikace)
- d) **Verbální** (slovy) a **nonverbální** (mimoslovní)

#### Základní schéma interpersonální komunikace



Obr. 1: DeVito, J. A. *Základy lidské komunikace*, s. 20

*„Komunikace představuje moc. Kdo se naučí ji efektivně využívat, může změnit svůj pohled na svět i pohled, kterým svět pohlíží na něj.“*

[Anthony Robbins]

## 2.2 Pedagogická komunikace

Komunikaci se zkrátka nelze vyhnout. Je to tak přirozený jev, že si bez něj běžný den v životě nedovedeme představit. Dokonce i mlčení je komunikace. Navíc vždy převažuje komunikace neverbální. Podle Koláře a kol (2012, s. 65) představuje komunikace nejen zdánlivý přenos informací, ale rovněž sebe prezentaci, sebepotvrzení a vyjádření postojů.

Přesto je jí věnováno mnoho zájmu v oblastech masmédií a propagandy, tedy v oblastech, kde se slovo komunikace a manipulace skloňuje nejčastěji. V prostředí škol se setkáváme s termíny *pedagogická manipulace* a *pedagogická komunikace*.

Pedagogickou manipulací jsme se již zaobírali výše. Přesto si připomeňme, že i manipulace je předmětem pedagogiky z hlediska svých výsledků. „*Manipulace je vychytralé jednání, úskočné, vynalézavé, nápadité, nepřímou agresivní, zálučné, rafinované se snahou ovládat druhé, škodící za zády lidí, nevyzpytatelné a nečestné. Lidé se po manipulativním jednání cítí zmateni, rozzlobeni, vinni, frustrováni.*“ (O'Brien, 1992 cit. podle Pospíšil, 2008, s. 49)

**Pedagogická komunikace** představuje vzájemnou výměnu informací mezi účastníky edukačního procesu a slouží k dosažení jeho cílů. Informace jsou zprostředkovány verbálně i neverbálně. Samotná *pedagogická komunikace se řídí svými pravidly*<sup>2</sup>, určujícími pravomoci a kompetence jejich účastníků. (Průcha, 2013, s. 314)

Gillernová, Krejčová a kol (2012, s. 13) rozumí **pedagogickou komunikací** proces vzájemné výměny sdělení mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží jeho cílům. Informace jsou sdělovány jazykovými i neязыkovými prostředky, předávané infor-

---

<sup>2</sup> Gavora (2005, cit. podle Ergens, 2007, s. 382) se zabývá otázkou dominance učitele jako přirozenou součástí komunikace ve třídě, která je dána a zajišťována **komunikačními pravidly**. Autor rozlišuje dva typy učitelů „direktivní“ a „demokratické“. Direktivní učitelé podle autora prosazují svou nadvládu nad komunikací a zastávají proto pravidlo, že **učitel uděluje slovo a určuje kdo, s kým, o čem, jak dlouho, kde a v jaké poloze bude mluvit**. Od žáka se zde neočekává, že bude samovolně klást otázky a začínat komunikaci s učitelem. Vedle toho **demokratičtí učitelé** podle autora připouštějí přenos určitých pravomocí na žáky, kteří tak mohou odpovídat vsedě, mluvit déle, změnit téma, začínat komunikaci, klást samovolně otázky třídě i učiteli atd.

mace se netýkají jen věcné stránky sdělovaných obsahů, ale i sdělování emocionálních stavů, postojů a pravidel další komunikace.

Komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování. **„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních i nonverbálních projevů učitele a žáků“**. (Gavora, 2005, s. 25)

Jejím vlivem dochází k naplňování výchovně-vzdělávacího cíle. Gavora (2005, s. 26) však kromě tohoto cíle ještě uvádí tzv. **komunikační záměr**, který podle něj není zdaleka totožný s pedagogickými cíli. Sice s nimi souvisí, ale má v zásadě konkrétnější charakter. Rozdíl je podle autora v tom, že výchovně-vzdělávací cíl je explicitně vyjádřen a bývá stanoven dlouho dopředu. Naopak komunikační záměr si učitel vytváří podle potřeby, často na základě předchozí komunikace s žáky.

Zde má učitel relativně volný prostor pro stanovování si podmínek, domluvu apod. Vejdeme-li do jakékoliv třídy, uvidíme většinou ten samý model výuky. Učitel stojí před žáky, něco jim vykládá a ti mu naslouchají. Nebo se někoho zeptá a žáci odpovídají nebo na téma diskutují. V takové pedagogické komunikaci většinou proti sobě stojí učitel a cca 20 – 30 žáků. Jejich vztah je početně i věkově výrazně nerovnoměrný.

Souhlasně s Gillernovou, Krejčovou a kol (2012, s. 14) jsou právě edukační vztahy mezi učitelem a žákem v zásadě asymetrické a probíhají v souladu s učivem. Průběh výuky spoluurčuje širší interakční sociální kontext. Paralelně s asymetrickým vztahem probíhají symetrické vztahy mezi spolužáky. Rovněž zde dochází k zásadní diferenciaci rolí. Role žáka i učitel je podle autorů komplementární.

Přesto je zde učitel hlavní postavou. Společnost sama klade na roli učitele velké nároky. Očekává se od něj mnohostranné zaměření, odbornost a různé specifické kompetence a požadavky pro práci s žáky. Musí umět komunikovat takřka se všemi stranami edukační reality. Jeho komunikace je do jisté míry dominantní a principiálně nevyhnutelná. Je spojen s větší mírou verbální aktivity než žáci, kteří se jednotlivě dostanou ke slovu jen zřídka. Na učiteli spočívá zátěž v předávání informací tak, aby žáci látku pochopili. **„Učitel je takový subjekt edukačního procesu, jehož činnost je prioritně zacílena na transmisi poznatků k příjemcům – žákům, a z toho nutně vyplývá jeho vysoká aktivita v komunikaci při vyučování“**. (Průcha, 2013, s. 316)

V pedagogice se manipulace projevuje v různých podobách. Probíhá jak mezi vrstevnickou skupinou žáků, tak se shora, ze strany učitelů. Rozdíly jsou více markantní, vyplývající z asymetrie vztahů obou skupin. Základem je proces interakce učitele a žáků ve třídě, kde mezi oběma skupinami dochází k oboustrannému dialogu.

### 2.2.1 Dialog ve vyučování

Vzájemná komunikace probíhá většinou formou dialogu. Tato výuková forma se stává velmi populární v dnešní době. Rozvíjí se jak na středních, tak i na základních školách. Komunikaci formou dialogu bychom vymezit následovně.

„Dialog je komunikace dvou a více lidí. K tomu, abychom komunikaci mohli považovat za dialog, nestačí pouze to, že dva lidé spolu hovoří. Musí být dodrženy také další zásady dialogu.“ (Gavora, 2005, 71)

Petty (2013, s. 191) považuje dialogickou metodu za **nejúčinnější nástroj učitele**. Podle něj dialog ve velké míře používá většina zkušených učitelů. Formou otázek a odpovědí probíhá diskuse mezi učitelem a žáky navzájem.

Podle Gavory (2005, s. 71-72) musí být dodrženy tyto **zásady dialogu**:

- a) **Střídání replik**, kdy jedna replika znamená projev jednoho partnera. Druhý partner naslouchá a po ukončení první repliky navazuje na předchozí projev partnera. Jde především o střídání obsahu řečeného.
- b) **Střídání rolí hovořícího a naslouchajícího** znamená, že se nestřídají jen repliky, ale i role. Zde se již střídají vzájemné role ve vztahu k dané komunikaci.
- c) **Jeden partner reaguje na druhého partnera** – celý dialog je o reakcích. Ty mohou mít podobu názoru, otázky, souhlasu, argumentu, odmítnutí, nabídky, pozdravu atd. Příkladem vzájemné reakce je:

U: Dobrý den, milí žáci.

Ž: Dobrý den, paní učitelko.

U: Jestlipak víte, co budeme dneska probírat?

Ž: Nevíme.

- d) **Aktivní naslouchání partnera** je klíčové pro pokračování dialogu. Nejčastěji probíhá formou nonverbální komunikace (např. přitakávání, oční kontakt, chápavá gesta apod.). Chybí-li aktivní naslouchání, dialog se většinou brzy rozpadne.
- e) **Hledání společného významu** v dialogu. Nejde jen o pouhé předávání replik. Dialog je snahou pochopit druhého, dobrat se nějakého řešení, dohody a porozumění.

Kolář a Vališová (2009, s. 140-142) považují dialog za **projev nehierarchického vztahu mezi lidmi**. Dialog zajišťuje přechod z **tradičního transmisivního pojetí**, kdy učitel mluví a žáci poslouchají, k **pojetí modernímu**. Učitel by neměl podávat učivo jen formou monologu, ale měl by s žáky rozmlouvat tak, aby v nich vzbudil o učivo zájem.

Dialog je základní formou mezilidské komunikace. Prakticky se mu učíme již od dětství. Každý probíhá v kontextu daného prostředí a vzájemných vztahů. Jinak bude probíhat dialog na pracovišti mezi kolegy, nadřízenými a podřízenými a jinak ve škole. Ve škole se v zásadě uplatňují dva formy dialogu.

### 2.2.2 Dialog učitel – žák

Tento dialog je nejčastější formou komunikace ve třídě. A dnes již prakticky převládá nad monologem. Umožňuje učitelům vhodně prezentovat učivo a přitom zapojovat žáky. Prvořadou funkcí dialogu je **kognitivní rozvoj žáka**. Nejde však jen o předávání vědomostí, ale také názorů, postoj, přesvědčení, zájmů, což kladně ovlivňuje **afektivní stránku** osobnosti žáka. V neposlední řadě dialog posiluje také **sociální dovednosti** žáka, co se týče vztahů ve třídě, vzájemné kooperace a koordinace.

Podle Gavory (2005, s. 75) má dialog učitele a žáka ve třídě většinou stabilní strukturu, což dává dialogu určitou pevnou strukturu a rytmus. Učitel je regulátorem dialogu a má první a poslední slovo. V tomto smyslu představuje dialog nástroj řízení žáků.

#### **Schéma typického dialogu učitel - žák:**

*U: otázka, pokyn*

*Ž: odpověď*

*U: reakce na odpověď*

### 2.2.3 Dialog žák – žák

Jistou forma dialogu mezi žáky probíhá o přestávkách, před a po škole. Ale zde není učitel natolik přítomen, aby mohl případně do věci vstoupit. Máme-li však na mysli dialog mezi žáky při vyučování, zde se ukazuje jako velmi efektivní vyučovací metoda. Souhlasně s Gavorou (2005, s. 94) považujeme dialog za významný nástroj zvýšení zájmu žáků o vyučování. Více přibližuje obsah učiva a dává žákům možnost se aktivně projevit, což tradiční frontální vyučování tolik neumožňuje.

Základ spočívá v tom, že učitel načne nějaké téma (popřípadě si vyberou téma sami žáci) a žáci pak spolu na dané téma komunikují. Vyměňují si názory a zkušenosti, což je nutí nad látkou více přemýšlet a přicházet s vlastním řešením. Podle našeho názoru je dialog nejlepší možnou formou pro cvičení se v kontra-manipulaci. Žáci si tak mohou vyzkoušet obě role. Manipulátora i manipulovaného. A osobně si vyzkoušet, co znamená manipulace, co znamená manipulace. Učitel tak s žáky může např. probírat téma manipulace s cílem naučit žáky některé postupy, jak se bránit. Současně s tím se mohou učit asertivnímu jednání.

**Dialog předpokládá tyto podmínky** (Vítek, 2004 cit. podle Pospíšil, 2008, s. 22):

- Charakter a upřímnost každého partnera (nepřítomnost lží a manipulací)
- vzájemnou úctu mezi partnery (takt, naslouchání),
- vyjasněný hodnotový systém u každého partnera
- zájem na obohacení svého hodnotového systému v dialogu,
- víra ve smysl dialogu.

**Všechny komunikační styly usilují o dialog a omezení manipulace**

- Dialog je komunikace mezi dvěma či více lidmi.
- V dialogu se lidé snaží vyjevit skutečný stav věci bez postranních úmyslů či manipulací.
- V dialogu odstraňujeme nejistotu, potlačujeme nedorozumění.
- V dialogu mluví vždy jen jeden a druhý poslouchá. Lidé si neskáčí do řeči, nepřerušují se, mluví o jedné věci, neodbočují od tématu. Diskuse je jasná srozumitelná a stručná.

- Dialog je umění vymezovat svá vlastní stanoviska a názory, obhajovat je bez pasivity či agresivity. Poslouchat názor druhého, i když s ním hluboce nesouhlasím, ctít jeho názor, snažit se jej pochopit a uvažovat o něm jako o další alternativě pravdy.
- Dialog umožňuje oceňovat názory druhých, učí toleranci, umožňuje otevřít se druhému a necítit se ohrožen.
- Dialog umožňuje překračovat meze dovoleného, možného, i za cenu sebeohrožení.
- Dialog je základním rysem intelektuála a jeho smysluplnou službou ostatním.

(Machovec, 2005 cit. podle Pospíšil, 2008, s. 21)

### 2.3 Interakce ve výuce

Edukační realita představuje náročné prostředí i proces, probíhající v neustálé interakci mezi žáky, pedagogy i vedením školy. Souhlasně s Gillernovou, Krejčovou a kol (2012, s. 14) jsou veškeré interpersonální (sociální) vztahy ve škole mnohotvárné a mnohočetné. Celé pedagogické prostředí tvoří komplex vztahů mezi žáky, pracovníky školy, rodiči i širším okolím. Toto prostředí v sobě zahrnuje situační proměnné.

Jakákoliv interakce ve výuce představuje opět komunikaci. Ve třídě se tak odehrává vzájemný vztah *komunikace mezi učitelem a žáky*.

Souhlasně s Kolářem a kol (2012, s. 66) této komunikaci přisuzujeme svébytné rysy prostředí, času, obsahu, i patřičné normativity. V rámci těchto determinant vnímáme takovou komunikaci nadále tak, že ji svým způsobem omezuje i učitel. Ten je výrazným aktérem vyučovacího procesu. Jeho úroveň a efektivita komunikace je limitována nastavenou organizační formou výuky. Rovněž je třeba přihlížet k výrazné asymetrii obou rolí, na jejichž základě vzniká i jazyková bariéra, vyplývající rovněž z odlišného sociokulturního zázemí a mezigenerační propasti.

Na vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky je možno rovněž pohlížet jako na systém. Jazykem vědy je to systemologie, jejímž předmětem „jsou tedy jevy a procesy skutečnosti analyzované z hlediska celistvosti organizace zkoumaných objektů a jejich vztahů“. (Wróbel, 2008, s. 120)



Interakce sice probíhá v celé škole, ale nejužívanějším prostorem je školní třída. Školní třídu vnímáme jako *interpersonální prostor*<sup>3</sup>, kde dochází ke vzájemnému ovlivňování (interakci) mezi jednotlivými aktéry komunikace. Tato interakce je plně v souladu s logikou manipulace v intersubjektivním prostoru. Základní pojetí vychází z kybernetické teorie systému, kde je celý mechanismus vysvětlen následujícím způsobem. „Vstupní působení na systém je způsobeno ovlivňujícím systémem, systém reaguje na vstupní působení a přetváří je na výstupní působení. Vztah mezi reakcí systému a podnětem, který na tento systém působí, představuje reaktivnost systému“. (Wróbel, 2008, s. 121)

Jednoduše řečeno, vyžaduje komunikace zpětnou vazbu. Manipulace ji však neumožňuje. Podívejme se však na interakci jednodušeji. V interakci „jde o vzájemné sociálně-psychologické působení a ovlivňování lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů.“ (Kolář a kol, 2012, s. 57)

V pedagogice vymezujeme *interakci pedagogickou, interakci učitelů a žáků a interakci žáků ve vyučování*.

**Interakce pedagogická** – v sobě zahrnuje působení dvou a více subjektů v průběhu edukačního procesu. Do této interakce pronikají však i jiné faktory. Jde např. o zapojení rodičů dětí do aktivit školy, jejich komunikaci s učiteli apod. Pedagogická interakce má vždy nějaké cílové zaměření. (Kolář a kol, 2012, s. 57)

**Interakce učitele a žáků** – je interakce bilaterální. Projevuje se mezi dotýčnými žáky a učitelem. Jejich vzájemná interakce je více zaměřena na samotný proces výuky. Panuje zde jasná součinnost při dosahování konkrétních cílů ve vzdělávání. Interakce do jisté míry závisí na osobnostních i profesních kvalitách daného pedagoga. Je podmíněna jeho kompetencemi a celkovým vztahem žáků s učitelem. (Kolář a kol, 2012, s. 57)

**Interakce žáků ve vyučování** – představuje vzájemné působení žáků i učitelů ve vyučování. Je podmíněna více osobními vztahy založenými na vzájemné důvěře a zkušenostech obou stran.

---

<sup>3</sup> Koncepti interpersonálního prostoru vytvořil W. Domachowski. Je to návrh modelu rozboru interpersonálních relací na úrovni neverbální komunikace. (Podgórecki, 1998, s. 246)

### 2.3.1 Interakční styly

Výše zmíněné formy interakce jsou průvodním jevem každého výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé i žáci vytváří oboustranné pozice, z nichž se vzájemně posuzují, ovlivňují a reagují. Vzájemné vztahy jsou ovlivněny osobnostními rysy každého člena dané skupiny. Pro nás je zde důležitý zejména učitel, který zde vystupuje jako hlavní a průvodní aktér. Každý učitel si nastavuje pracovní podmínky tak, jak mu to vyhovuje a jak mu to dané prostředí školy umožňuje. Podle toho, jaké prvky nebo vlastnosti interakce u daného učitele převládají, lze určit **interakční styl učitele**. Podle Gavory (2007, s. 52) představuje interakční styl relativně stálou charakteristiku učitele. Pevné, zažité a ustálené vlastnosti projevované ve výuce umožňují žákům předvídat reakce učitele a následně se na ně připravit.

Různé interakční styly učitele bychom mohli rozlišit už podle přístupu k žákům. Obecně bychom se mohli řídit klasickým rozlišením na *autokratický*, *demokratický* či *liberální* styl. V odborných kruzích však najdeme i složitější vymezení. Přesto nelze přesné vymezení interakčního stylu jednoznačně určit. Autoři (Wubells, Créton a Hoomayers, 1978 cit. podle Gavora, 2007, s. 53) na základě dlouhodobých studií rozpracovali *dimenzionální model interakčního stylu učitele*. Tvoří jej osm stylů, jež pro ilustraci uvádíme v tabulce.

Dimenze interakčních stylů		
	Dimenze	Příklad
1.	Organizátor vyučování	Žáky hodně naučí
2.	Napomáhá žákům	Když žáci něčemu nerozumí, pomůže jim
3.	Chápající	Dovede pochopit nedostatky žáků
4.	Vede žáky k odpovědnosti	Dává žákům možnost rozhodovat o věcech třídy
5.	Nejistý	Je váhavý
6.	Nespokojený	Cokoliv žáci udělají, nikdy se mu to nelíbí
7.	Kárající	Mívá pichlavé poznámky
8.	Přísný	Vyžaduje od žáků plné soustředění

Tab. 1: *Dimenze interakčních stylů*

### 2.3.2 Vyučovací styly

V pedagogické praxi rozlišujeme učební styl a vyučovací styl. První se vztahuje na žáka a jeho svébytný postup při učení. Druhý představuje určitý přístup ze strany učitele.

Pedagogický slovník definuje vyučovací styl jako „svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 356)

Jednotlivé typologie se autor od autora liší. Příkladem je následující dělení stylů: „*expertní, formálně autoritativní, osobního vzoru, facilitující, delegující.*“ (Grasha, 1996 cit. podle Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 357)

Vzhledem k odlišnému zájmu naší práce uvádíme jednodušší pojetí vyučovacích stylů:

**Exekutivní styl** je charakteristický svým manažerským pojetím. Učitel je zde pasován do role vedoucího složitých výukových procesů. Stejně jako manažer ve firmě je zodpovědný za dosahování kvalitních výsledků u svých žáků. Je i pro učitele důležité žáky motivovat k co nejlepším výkonům. Snaží se jim poskytnout šanci se něco naučit. Hlavní nevýhodou tohoto stylu je timemanagement. Učitel v probírání učiva příliš spěchá s cílem zvládnout co nejvíce. Ne všichni žáci jsou takovému postupu práce přizpůsobiví. Veliký vliv na učitelovu snahu mají tyto tři faktory: „orientace na žáka v učivu (cues), korektivní zpětná vazba a povzbuzování.“ (Fernstermacher a Soltis, 2008, s. 28)

**Facilitační styl** podle Fernstermachera a Soltise (2008, s. 17) přikládá velkou hodnotu tomu, co si žák do školy přináší. Jeho cílem je využít pro práci žákových dosavadních zkušeností. Učitel je zde v roli facilitátora a vystupuje jako empatická osoba s cílem žákům pomoci a porozumět sám sobě.

Učitel zde neklade zvládnutí látky na první místo, jako v předchozím případě. Naopak dává žáků vlastní prostor pro sebevyjádření. Snaží se je podporovat ve vlastním chápání a rozšiřování obzorů.

**Liberální styl** volí „osobnost, která osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim se stát se vyváženými, erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi.“ (Fernstermacher a Soltis, 2008, s. 18)

Tento styl má své kořeny ve svobodném vzdělávání připomínající trochu antickou školu. Dnes je jeho smyslem rozvíjet v žácích tvořivé myšlení, inteligenci, morální vyspělost apod. Jeho cíle dobře vystihuje Harvardský filozof Israel Scheffler.

„Cíle vzdělávání musí obsahovat formování způsobu uvažování a charakteru, zvyšování standardů, rozvoj poznání a rozlišování schopností, podporu zvědavosti, povzbuzování k hledání dobrého vkusu a smyslu pro krásu, žízeň po nových myšlenkách a dosud neznámých věcech.“ (Scheffler, 1976 cit. podle Fernstermacher a Soltis, 2008, s. 61)

Obdobné členění podává řada autorů, např. Kurt Lewin rozděluje učitele podle stylu výchovného působení na typ: Dominantní, autokratický styl; Nezasahující, liberální styl; Demokratický, integrační styl.

## 2.4 Typologie učitele

Na základě výše vymezených základních stylů učení, je možno učitele rozřadit ještě do přesnějších kategorií podle jejich stylu vyučování. Nejde však jen o samotný styl, jako spíše o osobnost a z toho plynoucí celkový přístup při práci s žáky. Dle našeho názoru je problémem manipulativního chování dán osobnostními rysy daného jedince. Jsme si vědomi, že ne každý má sklony dosahovat svých cílů neférovými metodami. Přesto jsou i u učitelů vyhraněné rysy chování projevem jejich přístupu ke škole a žákům. Různé typy mohou mít různé tendence se chovat ke svým žákům. Nelze však jednoznačně určit, kdo by to měl být. Některé typy učitelů mají např. větší sklon k autoritativnímu chování, ale ve skutečnosti to může být klidně naopak. Dominantní učitel může být přísný, ale spravedlivý, zatímco se jeho liberální kolega může snažit prosadit své cíle za pomoci manipulace. Proto zde uvedeme jen základní přehled typických učitelů. Určit, kdo by mohl mít největší či nejmenší sklony k manipulaci, ponecháme na úsudku a názoru čtenáře. Pro přehled zde uvádíme typologie učitelů, které se v odborných publikacích vyskytují nejčastěji. Jsou to:

- Caselmannova typologie
- Döringova typologie
- Worwickelova typologie

### 2.4.1 Caselmannova typologie

Podle Kohoutka (2009 [online]) rozlišil Caselmann čtyři typy učitelů.

**Filozoficky orientovaný logotrop** bývá obvykle značně subjektivní typ. Jeho hlavní snahou je vštípit žákům svůj světový názor. Názory žáků ho až tak příliš nezajímají. Rovněž se setkává s neúspěchem, když zastávají žáci názory odlišné nebo svou nezralostí nejsou s to pochopit názory učitele „filozofa“.

**Odborně vědecky orientovaný logotrop** představuje na školách mnohem častější typ. Bývá zaměřen výhradně na svůj obor, kterému také perfektně rozumí. Podle Caselmanna takový učitel dokáže v žácích vzbudit o předmět zájem, nadchnout. Je to především vědecky orientovaný typ, který žáky hodně naučí, ale moc nevychovává.

**Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** je typický psychologem. O žáky se zajímá individuálně, klade důraz na rozdíly. Ve třídě však dbá na pořádek. Snaží se žákům vštípit disciplínu. Zaměřuje se zejména na problémové žáky.

**Obecně psychologicky orientovaný paidotrop** s zaměřuje zejména na utváření osobnosti žáka. Snaží se je naučit překonávat nechuť i k méně zajímavému učivu. Jeho výchovně-vzdělávací cíle jsou spíše obecnějšího rázu.

### 2.4.2 Döringova typologie

Často zmiňovanou typologii učitele podává W. O. Döring. Vycházel přitom z všeobecné typologie osobnosti Eduarda Sprangera. Podle této typologie je možno vycházet z určitých životních hodnot.

Döring popsal šest základních typů osobnosti (Kohoutek, 2009 [online]):

**Náboženský typ** vnáší do vyučování spirituální prvky víry. Jeho charakteristickým rysem je spolehlivost a vážnost. Žákům se může jevit jako uzavřený a nudný učitel. Sám se jim také vzdaluje. W. O. Döring tento typ dále dělí na dva podtypy: *pietistický* (citově založený) a *ortodoxní* (rozumově založený).

**Estetický typ** se vyznačuje sklony k uměleckému vnímání světa. V myšlení u něj převažuje iracionalita, smysl pro cit a fantazii. V žácích se snaží probudit individualitu. Dovede si s učivem hrát a pojímat ho netradičně. U žáků tak sklízí oblibu a zájem. Do žáků se umí vžít a podle toho jej Döring rozlišil na *aktivně tvořivý typ* a *pasivně receptivní typ*.

**Sociální typ** přikládá všem žákům stejnou důležitost. V jeho chování se projevuje tolerance, pochopení, trpělivost a vstřícnost. Není pro něj důležitá míra vědomostí jako spíše sociální myšlení a cítění. Svým přístupem se podobá náboženskému typu. Pojetí jeho výuky je naplňováno filantropismem a altruismem ke všem bez rozdílu.

**Teoretický typ** je silně zaměřen na teoretické poznání. Víc jak žáci ho zajímá samotný předmět, kterému se často také vědecky věnuje. Bývá aktivní ve výzkumu, rád publikuje a zajímá se o vývoj oboru. Proto bývá na žáky náročný. Vyžaduje přesnost a komplexní znalosti. Jeho objektivní myšlení a dominantní zájem o teorii žáky převyšuje, což z něj nečiní zrovna oblíbeného učitele.

**Ekonomický typ** se snaží žáky vést k dosahování co nejlepších výsledků. Svým chování by se hodil spíše do nějaké firmy. Vzdělání má pro něj především praktický význam. Žáky vede k samostatnosti a rozvážnosti.

**Mocenský typ** učitele bývá u žáků nejobávanější. K žákům se chová povýšeně, vystupuje z titulu autority a moci. Rád využívá příležitosti, kdy může žáka pokárat nebo potrestat. Ostatní se ho pak bojí, což mocenskému typu učitele často přináší uspokojení.

### 2.4.3 Worwickelova typologie

Worwickel rozdělil učitele na dva základní typy: *typ věcný* a *typ osobní*. Domníval se, že někteří učitelé se věnují hlavně výuce a zanedbávají výchovu. Každý typ ještě rozčlenil (Kohoutek, 2009 [online]):

**Striktně věcný** učitel se zajímá jen o didaktiku. Učivo podává jen formou učebnice. Tvůrčí a kritické myšlení žáka nepodporuje.

**Oduševněně věcný** typ neumí vysvětlit učivo všem. Setká-li se s nepochopením, zaměří se pouze na nejlepší žáky. Jeho logický výklad má formovat intelekt žáka.

**Naivně osobní** typ je úspěšný zejména tam, kde je možno působit na žáky citově (např. hudba, literatura, umění). Zajímá se o žáky, upřednostňuje práci ve skupinách.

**Uvědoměle osobní** typ není vyhraněn proti učivu ani žákům. Výuka i výchova jsou pro něj stejně důležité. Dovede správně volit, co žáci potřebují. Bývá oblíben.

### 3 PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Manipulace je sociální jev, který probíhá na základě interakce a komunikace mezi lidmi. Jejím předpokladem jsou převážně nejasné a skryté snahy dosáhnout nějakého osobního cíle. V pedagogické manipulaci dochází k deformované komunikaci na půdě školy či jakékoliv jiné vzdělávací instituce. Tím se dostáváme k faktoru samotného prostředí. Výchova a socializace žáků probíhá nejen za účasti různých aktérů, ale je ovlivněno i samou lokalitou (prostředím). Pojem prostředí je však poněkud širší a každý z nás ho vnímáme trochu jinak. Jeho užívání je poněkud univerzální jak ve vědách přírodních, tak společenských. Podle Čábalové (2011, s. 194) můžeme prostředí chápat jako souhrn činitelů v našem okolí, které na nás působí. Nebo jednoduše jako určitý prostor či okolí.

Základní rozdělení prostředí na **biologické** a **sociální** je předmětem sociální pedagogiky. Ačkoliv by se mohlo na první pohled zdát, že biologické prostředí je výsadou přírodních věd, není tomu vždy tak. *„Biologické prostředí však není jen diktát genů, stejně tak i schopnosti člověka nejsou jen danosti, ale též vázanosti, mají své kořeny i v prostředí, které člověka podporuje nebo devaluje“*. (Procházka, 2012, s. 97)

Při chápání jedince musíme v sociálních vědách reflektovat právě jeho **genový základ**. Jeho genové, vrozené dispozice se promítají do jeho chování a jednání. Sociální prostředí pak na člověka uplatňuje zásadní vliv. Sociální prostředí je nejdůležitějším prvkem socializace.

Podobně Kraus a Poláčková (2001, s. 99) podávají základní výklad o prostředí formou dvou základních prostředí. **Prostředí životní**, které člověka obklopuje ve vší své rozmanitosti a podobách. Životní prostředí působí na člověka a člověk na něj reaguje a je nucen se mu přizpůsobovat. Druhé je **prostředí společenské**, které v sobě zahrnuje prvky kultury a globálně veškeré stránky lidské civilizace.

V obou případech vymezení se prostředí jeví jako základní a nepopiratelný svět, v němž žijeme. Jeho nazírání se nám teď možná jeví příliš světové a zřejmé. Ale člověk žije jen na jednom místě. Ačkoliv jsou různá prostředí odlišná, mají v sobě stále stejný základ. Zde se však nebudeme zabývat prostředím v širokém pojetí. Zajímá nás zejména prostředí malého, takřka lokálního charakteru. Pro představu si však nejprve vymežíme jednotlivé typy prostředí a vztahy vůči člověku.

### 3.1 Typologie prostředí

Ještě než se podíváme na lokální prostředí školy, se podívejme na některá vymezení prostředí z hlediska typologií. Základní pojetí prostředí jako prostoru přírodního či společenského jsme již nastínili. Z hlediska základního vymezení prostředí jako prostoru v nás (endogenní prostředí) a prostředí kolem nás (exogenní prostředí), se v našem případě zabýváme prostředím vnějším. Avšak vztah člověka s prostředím v sobě zahrnuje několik sfér, jež se vzájemně prolínají a ve vztahu s člověkem vytváří následující vztahy.

**Vztah „lidé-příroda“** – prvotní vztah člověka je vždy s přírodou. Již v Bibli se píše „prach jsi a v prach se obrátíš“. Člověk interaguje s neživou i živou přírodou, bez které by se jinak neobešel.

**Vztah „lidé-kultura“** – souvisí s vývojem člověka od jeho prvopočátku až po dnešní civilizaci. Je podmíněn lidským mozkem a jeho aktivitou v průběhu rozvoje světa. Zahrnuje v sobě veškeré výtvarné lidské aktivity.

**Vztah „lidé-lidé“** – představuje interpersonální vazby v užším i širším prostředí. Je předpokladem rozvoje lidské civilizace a kultury. (Kraus 2008, s. 67)

Na základě těchto vztahů se mnozí autoři inspirovali a vytvořili různé typologie prostředí. V sociální pedagogice se prostředí prolíná celou její filozofií. Proto se mu věnuje tolik pozornosti. Prostor není jen jedno. Dnes již existují různá členění i v humanitních vědách. Kraus, (2008, s. 100) člení prostředí:

**Podle velikosti prostoru:** *makroprostředí, regionální prostředí, lokální prostředí a mikroprostředí.*

**Podle povahy realizované činnosti:** *prostředí pracovní, obytné a rekreační.*

**Z hlediska podílu na člověka podobě daného prostředí:** *přirozené a umělé*

**Podle charakteru:** *přírodní, společenské a kulturní*

**Podle povahy daného teritoria:** *prostředí venkovské, městské, velkoměstské*

**Z pohledu frekvence, pestrosti a kvality působících podnětů:** *prostředí podněťově chudé, přesycené, optimální; podněťově jednostranné a mnohostranné; podněťově zdravé, závadné, popř. deviační.*



### 3.2 Lokální prostředí

Lokální prostředí je součástí širšího prostředí regionálního. „Obě prostředí mají charakter teritoriální, demografický, kulturní, institucionální, regulativní“. (Kraus, Poláčková a kol, 2001, s. 126)

**Lokální prostředí** v sobě „obsahuje mix geografických, environmentálních a sociálních faktorů, které mají přímý i nepřímý vliv na utváření osobnosti člověka (...) toto prostředí vytváří kulisu, v níž se odehrává vývoj, naše výchova, ale disponuje i rysy, jež mají významný formotvorný charakter.“ (Procházka, 2012, s. 122)

Lokální prostředí lze pojmut jako ohraničený prostor, který obývají lidé, uznávající společné hranice, symboly, hodnoty, tradice, užívají stejné služby, instituce a žijí v jistém pocitu sounáležitosti a bezpečnosti. Souhlasně s Čábalovou (2011, s. 207) vnímáme lokální prostředí jako určité vymezené místo, prostor, na kterém žije určitá skupina lidí vyznačující se společným stylem, způsobem života apod.

Dvě základní lokální prostředí tvoří **město** a **vesnice**. Stejně tak můžeme za lokální prostředí považovat i menší části města. Různá sídliště nebo čtvrtě velkoměst jsou rovněž do jisté míry své lokality originální. Zachovávají si svoje rysy podobně jako je tomu v případě lidských subkultur. Různá lokální prostředí se tak do jisté míry odlišují a reprezentují svými svébytnými znaky. Přesto však mají některé charakteristické znaky společné.

**Znaky lokálních prostředí** (Čábalová, 2011, s. 208):

- *Malá rozloha* (umožňuje prožít fyzickou blízkost a realizovat vzájemné kontakty)
- *Určitá ohraničenost* (autonomie a izolace od okolí, vlastní svéráz a charakter prostředí)
- *Blízké osobní kontakty* (sousedské vztahy, obeznámenost)
- *Určitá majetková, etnická a profesní srovnatelnost* (značná stejnorodost)
- *Stejně tradice, víra a zvyky* (kulturní zvyklosti, rituály)
- *Propojenost s okolním prostředím* (zasazení do větších celků, stejný právní systém, svátky)

Každé prostředí disponuje svou unikátní jedinečností. Z hlediska výchovně-vzdělávací činnosti se však poďme podívat na prostředí, v němž se daná škola nachází. Základní školy jsou zastoupeny jak ve městech, tak v menších obcích našeho venkova.

### 3.2.1 Městské prostředí školy

Městské prostředí je do značné míry ovlivněno svou členitostí a velikostí. Existuje zde vyšší míra anonymních mezilidských vztahů. Jistá odtažitost až odstup ubírá zároveň na solidaritě a souvztažnosti s druhými. Člověk se uzavírá před okolím. Sousedské vztahy na velkých sídlištích se často omezují jen na členy bytových jednotek apod. Mnohdy se neznají ani sousedé z jednoho domu. Život ve městě je navíc často poznamenán rychlým tempem, větším tlakem a celkovou dynamikou samotného prostředí. Ve městech je soustředěn obrovský potenciál možností. Pracovními nabídkami počínaje a volnočasovými aktivitami konče. Domníváme se však, že přílišná zahlcenost nejrůznějšími podněty a možnostmi volnočasového vyžití vede k jisté apatii popř. nadměrnému rozrušování.

Souhlasně s Procházkou (2012, s. 123) zastáváme názor, že svou roli zde nehrají jen materiální a organizační podmínky, jež město poskytuje. Ale také rodinné tradice, různé osobnosti, které se mohou stát vzory mladé generace. Samotný charakter města je vždy navíc prodchnut i venkovem. Lidé se mísí z obou prostředí, migrují, cestují, navštěvují se, což vede k transferu kulturních hodnot. Obě prostředí se do značné míry prolínají a sblížují.

**„Srovnáme-li současné město a venkov, musíme konstatovat, že v posledních desetiletích došlo k postupnému vyrovnávání a sblížování.“** (Kraus a Poláčková, 2001, s. 127)

*„Škola v městském prostředí, vzdělávající městskou populaci. Má zprav. vyšší počty žáků a tříd. Problémem je větší anonymita rodin, sociální specifika (zvl. v sídlištních školách), působení škodlivých vlivů na děti a mládež, znečištěné prostředí apod.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 152)

### 3.2.2 Venkovské prostředí školy

Venkovské prostředí se dá charakterizovat do jisté míry jako protiklad města. Na vesnicích se celkově setkáváme s menší nabídkou služeb, ale přesto zde objevíme odlišný svět tradic a způsobů využití. Na tradiční venkovské „zábavy“ dnes jezdí čím dál více lidí z města. Souhlasně s Procházkou (2012, s. 124) lze konstatovat, že si venkov snaží i v době globalizace udržet své staré tradice a kulturní zvyky, často v souladu s toliko pečlivě dodržovaným církevním kalendářem. Ať již jde o prožívání Vánoc, masopustu, Velikonoc, stavění májky či oslavu dožíněk.

Mezi lidmi zde existuje větší vzájemnost a provázanost. Sousedské vztahy a případná výpomoc je zde historicky podmíněna. Jednotlivá hospodářství nebyla vždy soběstačná a tak nezbyvalo, než si prokazovat vzájemné služby a pomoc. Ve své produkci však dědina soběstačná byla. Lidé se dokázali uživit a přebytky prodávali na městských trzích. Na druhou stranu však ani venkov nezůstal nedotčen moderní dobou. Nedostatek pracovních příležitostí zapříčiňuje odliv pracovně schopných jedinců z venkova. Na místě často zůstávají jen staří rodiče. Trend je však i opačný. Kdy často lidé ekonomicky zajištění, avšak unavení shonem města utíkají na vesnici, aby našli svůj klid a pohodu. Dnes již nejde jen o „víkendové majitele“ chalup. Ačkoliv se budou obě prostředí stále více prolínat, nepředpokládáme, že by se to nějak razantně podepsalo na charakteristickém rázu venkova. Jazyk, nářečí, kultura a vše co k tradičnímu venkovu patří, zde setrvá ještě dlouhou dobu. Stále nalezneme obce, jež mají do pojetí moderního venkova daleko. Stejně tak se rysy prostředí projevují i v institucích dané lokality. Venkovskou školu nevyjímáme. Ačkoliv typické filmové ztvárnění Obecné školy nebo Venkovského učitele zde asi sotva nalezneme.

*Venkovská škola* je škola nacházející se na vesnici nebo malém městě. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 337) se však od školy městské odlišuje. Znaky charakterizující venkovskou školu lze pojmut následovně.

- Menší velikost školy mívá obvykle za následek omezení jen na první stupeň.
- Počet žáků a učitelů bývá také menší. Záleží na velikosti obce a blízkosti další školy.
- Životní zkušenosti žáků mívají odlišný ráz, daný nastavením vztahů mezi rodiči, školou, místní komunitou. Je zde menší anonymita.

### 3.2.3 Vliv prostředí ve výchově

Lokální prostředí se promítá do výchovy a vzdělávání, stejně jako socializace a personalizace osobnosti. Poskytuje různé prostředky pro usměrňování chování a jednání lidí. Je nositelem určité kultury a místních tradic a zvyklostí. „Typy lokálního prostředí formují osobnost dítěte určitým směrem a odrážejí se v osobnostních vlastnostech a dětí a mládeže“ (Čábalová, 2001, s. 208)

Významem prostředí se však zabývali již mnozí učenci, filozofové a myslitelé mnohem dřív. Kořeny různých názorů spatřujeme již v antickém Řecku. Jejich rozkvět poznamenalo období renesance a humanismu. Osobnosti jako byli např. *Michel de Montaigne*, *Erasmus Rotterdamský*, *Tommaso Campanella*, *Charles Montesquieu*, *John Locke*, *Jan Amos Komenský*, později *Johann Heinrich Pestalozzi* a mnozí další ovlivnili pedagogické myšlení.

Dnes nám prostředí ani nepříjde na mysl. Často ho vnímáme v rámci kontextu, v němž sami žijeme. Umíme se v něm orientovat, známe jeho výhody a nevýhody a dokážeme si v něm najít místo, jež je nám příjemné. Navzdory všemu, spočívá výchovný význam lokálního prostředí v tom, že každého nějak ovlivní. Nikdo se z něj nemůže vymanit. Může jen prostředí střídat, ale i tak na něj má stále podstatný vliv. Zvláště působí na člověka plnou silou tehdy, je-li nějak vyčleněn z prostředí rodiny nebo vrstevnické skupiny. Jednotlivá lokální prostředí se mezi sebou liší, nejen svými typickými rysy, ale i mírou svého vlivu. „Každý zkušenější učitel, vychovatel, který má možnost srovnání, potvrdí, že práce s dětmi ve městě či na venkově je rozdílná“ (Kraus a Poláčková, 2001, s. 130)

Kraus (2010, s. 99) tyto rozdíly spatřuje v **sociální přizpůsobivosti** (městské děti bývají adaptabilnější, samostatnější avšak méně sebekritické a disciplinované); **sociabilitě resp. kontaktů s lidmi** (ve městě je více kontaktů, ale méně styků); **míře radikalismu a konzervatismu** (venkov je tradičně konzervativnější); v **životních aspiracích a náročnosti povolání** (ve městech dosahují žáci vyššího vzdělání).

Škola představuje prostředí ke spontánní i záměrné socializaci dětí a mládeže. Učitelé zde vyvíjí svou činnost a působí tak na rozvoj svých žáků. Ve shodě s Čábalovou (2011, s. 209) lze konstatovat, že školy vždy vycházely z potřeb klientů a potřeb a požadavků společnosti. Svou činnost zaměřují na edukační, socializační a intervenční činnost. Ve svém důsledku formují člověka stejně jako prostředí, v němž se odehrává jeho každodenní život.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 POJETÍ VÝZKUMU

Výzkum orientujeme do roviny pedagogické, kterou je možno vyjádřit jako „činnost, jejímž účelem je popis, analýza a eventuálně prognóza procesů probíhajících uvnitř celého vzdělávacího systému, v závislosti na determinujících podmínkách politických, demografických, ekonomických a ideologických“. (Průcha, 2013, s. 427)

Empirická část práce je pojata formou **kvantitativního výzkumu**. Tuto formu jsme zvolili z důvodu většího počtu respondentů. Výsledky se navíc dají snadno poměřovat a jejich vypovídací hodnota je podchycena číselným zpracováním dat. Data znázorněná pomocí jednoduchých grafů jsou rovněž přehledným ukazatelem realizovaného měření. Kvantitativní metodologie je v pedagogických vědách stále nejrozšířenější metodou sběru a vyhodnocování dat. Je vhodná pro výzkumná šetření, kde je jednak zahrnuto mnoho respondentů a také, kde by kvalitativně mohlo dojít ke zkreslení či dezinterpretaci získaných informací. S ohledem na náš výzkum manipulace ze strany pedagogů, jsme rovněž nuceni nastavit pro žáky vhodnou a přitom co nejjednodušší formu sběru dat. V našem případě se jedná o jednoduchý dotazník. Viz podkapitola Technika výzkumu. Rovněž jsme si vědomi, že zkoumat jev jakým je manipulace není zcela běžné. Naším záměrem je sledovat pouze rovinu pedagogickou. V kontextu školství navíc jen velmi úzce vymezenou. Jedna věc je však samotný předmět bádání a druhá věc je pole daného výzkumu. Zda se manipulace na základních školách objevuje a v jaké míře, nám poskytne pouze základní odpověď. Pro zajímavost však do výzkumu promítáme i faktor prostředí. Zajímá nás tedy jak manipulace samotná, tak lokace školy. Kde ve výsledku porovnááme výsledky základních škol v závislosti na prostředí. Jde o prostředí města a venkova. Toto tradiční rozdělení může i dnes signalizovat rozdíly v přístupu k žákům i profesní kvality pedagogů. Náš výzkum odpovídá na níže stanovené cíle jak v rovině popisné, tak rovině komparativní. Na význam srovnávání obou prostředí kladou důraz rovněž někteří významní pedagogové.

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 337) např. poukazují na rozdílnost mezi venkovskými a městskými školami jako na významný faktor hodný zkoumání. Tato v zahraničí běžná problematika je u nás značně opomíjena.

## 4.1 Cíl výzkumu

Zajímá nás, zda je pedagogická manipulace častým jevem na základních školách. Kterých forem manipulace se učitelé dopouštějí při práci s žáky. A jestli zde hraje nějakou roli prostředí školy. Pro tyto účely jsme si stanovili **jeden hlavní cíl a čtyři dílčí cíle**.

### Hlavní cíl:

1. *Zjistit, zda se učitelé základních škol dopouštějí pedagogické manipulace.*

### Dílčí cíle:

2. *Zjistit, zda existuje rozdíl mezi pedagogickou manipulací a typem prostředí kde se škola nachází.*
3. *Zjistit, zda učitelé uplatňují svou autoritu a moc nad žáky více v městských nebo venkovských školách.*
4. *Zjistit, zda má typ prostředí, v němž se škola nachází vliv na omezování autonomie žáků.*
5. *Zjistit, které formy manipulace jsou v daném prostředí nejčastější.*

## 4.2 Formulace výzkumného problému

Výzkumný (vědecký) problém je otázka, která obsahuje vždy dvě nebo více proměnných a táže se po jejich vzájemných vztazích. Zahrnuje nezávisle proměnnou, která relativně nezávisí na proměnné závislé. Intervenující proměnná pak může ovlivnit proměnné jiné, závislé. (Pelikán, 1998, s. 39)

Chrásková (2007, s. 17) pro formulování výzkumného problému doporučuje:

- formulovat problém konkrétně, jednoznačně a v pokud možno v tázací formě,
- formulovat problém tak, aby byl empiricky ověřitelný a
- aby vyjadřoval vztah mezi dvěma nebo více proměnnými

Náš **výzkumný problém** představuje pedagogická manipulace žáků devátých ročníků základních škol. Tyto školy zároveň porovnáváme v kontextu městského a venkovského prostředí. Výzkumný problém je z části deskriptivní a z části relační. Na základě výše stanovených výzkumných cílů formulujeme následující **výzkumné otázky a hypotézy**:

### 1. Dopouštějí se učitelé základních škol pedagogické manipulace?

K této výzkumné otázce jsme si stanovili následující hypotézy:

*H0: Předpokládáme, že se učitelé ZŠ pedagogické manipulace nedopouštějí.*

*HA: Předpokládáme, že se učitelé ZŠ pedagogické manipulace dopouštějí.*

---

### 2. Existuje rozdíl mezi pedagogickou manipulací a typem prostředí kde se škola nachází?

K této výzkumné otázce jsme si stanovili následující hypotézy:

*H0: Předpokládáme, že se v prostředí městských a venkovských škol vyskytuje pedagogická manipulace ve stejné míře.*

*HA: Předpokládáme, že se v prostředí městských a venkovských škol vyskytuje pedagogická manipulace v odlišné míře.*

---

### 3. Uplatňují učitelé svou autoritu a moc nad žáky více v městských nebo venkovských školách?

K této výzkumné otázce jsme si stanovili následující hypotézy:

*H0: Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi autoritou učitele a typem prostředí.*

*HA: Předpokládáme, že učitelé uplatňují svou autoritu více na venkovských školách.*

---

### 4. Existuje rozdíl mezi typem prostředí a omezováním osobní autonomie žáků?

K této výzkumné otázce jsme si stanovili následující hypotézy:

*H0: Předpokládáme, že je autonomie žáků omezována nezávisle na prostředí, v němž se škola nachází.*

*HA: Předpokládáme, že je autonomie žáků omezována více v prostředí venkovských škol.*

---

### 5. Které formy manipulace jsou v daném prostředí nejčastější?



### 4.3 Výzkumný soubor

**Respondenti:** žáci 9. ročníku ZŠ (věk cca 15 let); úroveň CZ-ISCED 2<sup>4</sup> 5

**Základní soubor:** žáci 9. ročníku ZŠ v okrese Vsetín (celkem 1 153 žáků)

**Výběrový soubor:** n = 93 respondentů (vyhodnocováno bylo **88 respondentů**)

Školy město = 49 žáků; školy venkov = 44 žáků

ZŠ Žerotínova 376, 757 01 Valašské Meziříčí .....26 žáků

ZŠ Trávníky 1217, 755 01 Vsetín.....23 žáků

ZŠ Nový Hrozenkov 437, 756 04 Nový Hrozenkov.....23 žáků

ZŠ Valašská Polanka 301, 756 11 Valašská Polanka .....21 žáků

---

**Způsob výběru škol:** záměrný výběr, dostupný

#### Odůvodnění výběru:

Podle výroční zprávy MŠMT se ve školním roce 2012/13 vzdělávalo v základních školách celkem **807 950** žáků. (MŠMT ČR. 2013. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2012* [online])

Výše uvedené číslo sice zahrnuje žáky všech stupňů. Ale pro představu je to i tak stále skoro milion žáků. Takový základní soubor by byl poněkud přehnaný. Co do rozsahu, jsme postupovali s cílem počet respondentů co nejvíce snížit. Tato práce vzniká na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci Zlínského kraje jsme se proto zaměřili na základní školy v okrese Vsetín. Z hlediska rozložení, je v okrese více základních škol lokalizovaných na vesnicích. V každé větší, často střediskové obci je základní škola devítiletá. V menších obcích jsou školy omezeny jen na první stupeň. S ohledem na výzkumný soubor je sběr dat omezen na pouze na devítileté ZŠ.

---

<sup>4</sup> Klasifikace CZ-ISCED je česká verze mezinárodního standardu ISCED. Jde o překlad tohoto mezinárodního standardu s tím, že je použita terminologie zavedená a běžně používaná v České republice.

<sup>5</sup> ISCED (International Standard Classification of Education) je mezinárodní standardní klasifikace vzdělání, která patří do rodiny ekonomických a sociálních klasifikací Organizace spojených národů (OSN).

**Počty žáků v ZŠ ve školním roce 2013-2014 (k 30. 9. 2013) v okrese Vsetín**

Okr. Vsetín, obec, 60 ZŠ	celkem žáků	9. ročník
(zřizovatel obec)	<b>22 114</b>	<b>1 153</b>

**Zdroj:** Martina Navrátilová. 2013. Počty žáků podle druhů škol (MŠ, ZŠ a ZUŠ) a školských zařízení (SVČ). Zkola.cz [online]. © 2003 – 2012 [cit. 17. 03. 2014]. Dostupné z: [http://www.zkola.cz/management/oos/adresare/Stranky/Pocety-zaku-podle-druhu-skol-\(MŠ,-ZŠ-a-ZUŠ\)-a-školských-zařízení-\(SVČ\).aspx](http://www.zkola.cz/management/oos/adresare/Stranky/Pocety-zaku-podle-druhu-skol-(MŠ,-ZŠ-a-ZUŠ)-a-školských-zařízení-(SVČ).aspx)



*Obr. 1: Mapa Okresu Vsetín (Mapová data ©2014 Google [online])*

Ve všech případech se jedná o **dostupný výběr** předem oslovených škol. Hlavním kritériem pro výběr ZŠ, je zejména ochota spolupracovat a umožnit podmínky pro sběr dat. Jsme si vědomi toho, že některé školy mohou takový výzkum odmítnout. Oblast našeho zájmu tvoří základní školy v okrese Vsetín. Důvodem je především snaha porovnávat **školy z jednoho sociokulturního prostředí**. Z hlediska komparativního charakteru naší práce, budou osloveny jak školy městské, tak venkovské. Z hlediska dostupnosti se zaměřujeme na **region Valašska**, kde vycházíme zejména z jeho přirozeného jádra, města Vsetín. Dále jde o město Valašské Meziříčí, někdy také nazývané Valašské Athény. Z venkova byly vybrány dvě obce. Lze konstatovat, že kultura a tradiční prostředí je na území Valašska v zásadě homogenní.

## 4.4 Technika výzkumu

Někdy v metodologii výzkumu dochází ke splývání pojmů metoda a technika. Přesto ani v odborných kruzích nepanují jednoznačné názory.

Maňák, Švec, Švec (Ed.) (2005, s. 96) považují výzkumné techniky za odlišné od výzkumných metod. Výzkumné techniky se odlišují svým konkrétnějším zaměřením, přesto však v příslušné odborné literatuře není jednotný názor na jejich pojetí.

„**Výzkumná metoda** je všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje ve výzkumu (...) v rámci každé výzkumné metody lze vytvořit konkrétní **výzkumný nástroj** (...) některé výzkumné nástroje existují v hotové formě a jsou přímo připraveny k použití (...) pro mnohé výzkumy se však hotové výzkumné nástroje nehodí, a proto výzkumníci zhotovují nové nástroje...“ (Gavora, 2000, s. 70)

Pro naplnění cílů naší práce jsme vytvořili vlastní výzkumný nástroj - **DOTAZNÍK**

Burke (2013, s. 57) považuje dotazník za každodenní součást života lidí na Západě. Domnívá se, že jeho rozšířením a všedním využitím se daří postihnout četnější aspekty lidského života. Rovněž poukazuje na oblibu této techniky ze strany výzkumníků i respondentů, díky její jednoduchosti a efektivnosti.

Předpokládáme, že žáci posledních ročníků základních škol budou lépe spolupracovat, když dostanou přichystané a jasné zadání. Cílem je předložit žákům co nejjednodušší dotazník. Kritérii jsou jednoduchost a časová nenáročnost. Naopak nelze předpokládat, že by žáci problému manipulace plně rozuměli. Námi sestavený dotazník je nestandardizovaný. Vychází z výčtu metod či způsobů projevů „**Manipulace pedagogickými pracovníky**“ viz příloha č. 1

### Charakteristika dotazníku:

Dotazník je vytištěn na papíře formátu A4. Zahrnuje pouze jednu stranu listu. Vstupní část tvoří označení dotazníku a úvodní text, jenž vysvětluje cíle dotazníku. Druhá část obsahuje vlastní položky dotazníku (otázky).

Při formulaci otázek jsme se drželi základních zásad:

- Otázky musí být jasné a jednoduché, tak aby jim respondenti rozuměli.
- Otázky nesmí být příliš široké, ani dvojsmyslné.

- Musí se jednat o otázky, na které dovedou respondenti odpovědět.
- Vyhýbat se otázkám vzbuzujícím předpojatost a kritiku.

Druhá část obsahuje **22 otázek**. Všechny otázky jsou uzavřené, trichotomické.

Každá otázka má číslo a pro snadnou orientaci je zařazena do tabulky. Žák má na výběr ze tří možností odpovědi: ANO – NE – NEVÍM (nejsem si jist/á). Dle instrukce zakřížkuje vždy jen jednu odpověď. Otázky jsou postaveny víceméně samostatně. Nejedná se o sou slednost, spíše jsou některé podobné otázky zpřeházeny. Dotazník neobsahuje žádné jiné informace o žácích. Jakékoliv zbytečné či identifikující položky byly z pracovní verze dotazníku vyloučeny. Nesledujeme pohlaví ani věk, či podobné údaje. Sledujeme však roli prostředí, proto jsou dotazníky označeny až následně při distribuci do dané školy. Nelze z něj předem vyčíst, jakým školám by měl být určen. Jediný relevantní údaj je označení, kdy se jedná o žáky 9. ročníků na základních školách v okrese Vsetín. Jinak je dotazník anonymní. Jeho účelem je odpovědět na námi stanovené cíle.

#### 4.5 Způsob zpracování dat

Při vyhodnocování výzkumu jsme postupovali v následujících krocích (Chráška, 2007 s. 39-40):

- Uspořádání dat a sestavení tabulek četností
- Grafické znázornění naměřených dat
- Výpočet charakteristik polohy (měr ústřední tendence)
- Výpočet charakteristik rozptýlení (měr variability)
- Verifikace předpokládaných tvrzení (hypotéz) a jejich vyhodnocení

**Třídění prvního stupně** – v tomto stadiu jsou zpracovány jednotlivé skupiny dat. Zjišťujeme absolutní a relativní četnosti (např. procentuální rozdělení údajů v souboru), průměry, mediány, směrové odchylky apod.

**Třídění druhého stupně** – zjišťujeme vazby mezi jednotlivými proměnnými, případně jejich skupinami. Provádíme *statistickou analýzu dat*. Ověřujeme jednotlivé hypotézy.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 93 respondentů. Jelikož počet respondentů z prostředí městských škol byl větší ( $n = 49$ ), museli jsme jej snížit na počet 44 respondentů. V případě porovnávání by jinak vznikl nepoměr mezi respondenty obou prostředí. 5 náhodně vybraných dotazníků jsme vyloučili. Dotazník obsahoval 22 otázek. Žáci (respondenti) vždy zakřížkovali u každé otázky jednu z možných odpovědí. Pro účely výzkumu jsme neposuzovali pohlaví, věk ani jiné osobní informace o žácích. Otázky byly formulovány tak, aby vycházely ze seznamu metod pedagogické manipulace. Viz příloha č. 1.

### 5.1 Uspořádání dat a sestavení tabulek četností

Pro lepší přehlednost uvádíme zjištěné četnosti jako souhrn v jednotné tabulce. Pro každé prostředí jsme vytvořili vlastní tabulku. Souhrnná tabulka obsahuje informace o typu prostředí, číslo otázky, seznam možných odpovědí, zjištěnou absolutní ( $n_i$ ), relativní ( $f_i$ ) a celkovou ( $n$ ) četnost.

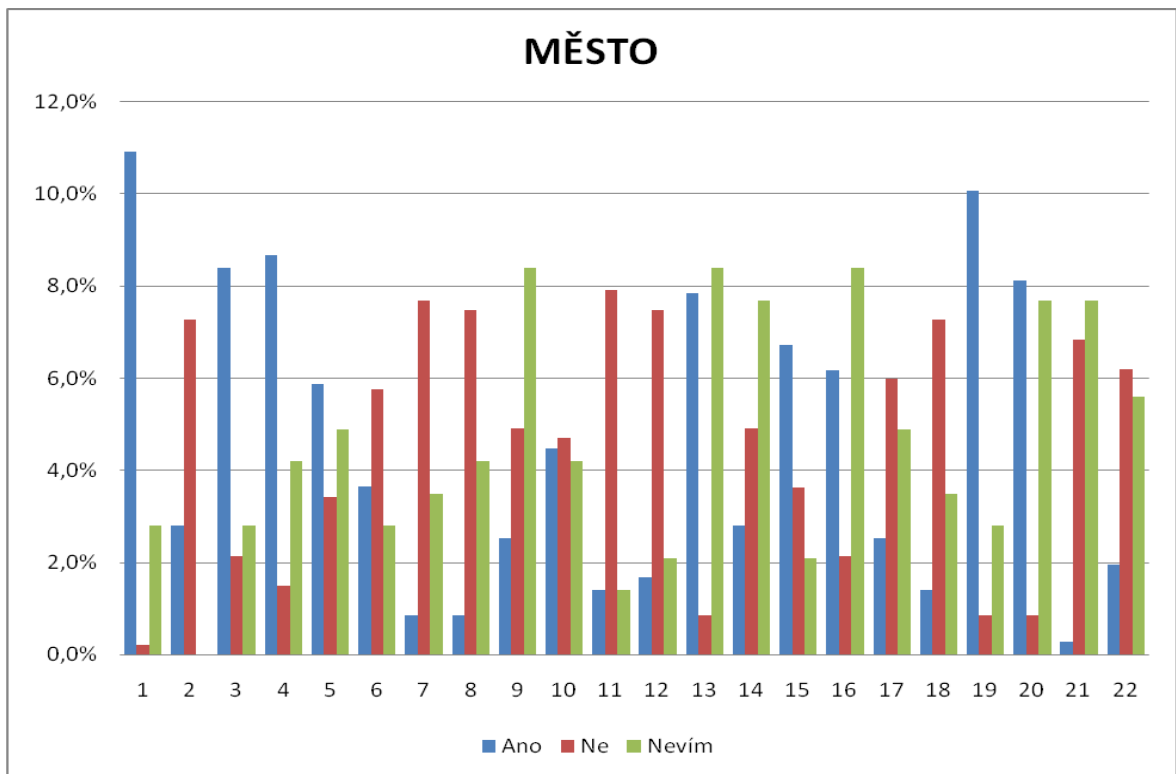
otázka č.	MĚSTO						n
	ano		ne		nevím		
	$n_i$	$f_i$	$n_i$	$f_i$	$n_i$	$f_i$	
1	39	0,109	1	0,002	4	0,028	44
2	10	0,028	34	0,073	0	0,000	44
3	30	0,084	10	0,021	4	0,028	44
4	31	0,087	7	0,015	6	0,042	44
5	21	0,059	16	0,034	7	0,049	44
6	13	0,036	27	0,058	4	0,028	44
7	3	0,008	36	0,077	5	0,035	44
8	3	0,008	35	0,075	6	0,042	44
9	9	0,025	23	0,049	12	0,084	44
10	16	0,045	22	0,047	6	0,042	44
11	5	0,014	37	0,079	2	0,014	44
12	6	0,017	35	0,075	3	0,021	44
13	28	0,078	4	0,009	12	0,084	44
14	10	0,028	23	0,049	11	0,077	44
15	24	0,067	17	0,036	3	0,021	44
16	22	0,062	10	0,021	12	0,084	44
17	9	0,025	28	0,060	7	0,049	44
18	5	0,014	34	0,073	5	0,035	44
19	36	0,101	4	0,009	4	0,028	44
20	29	0,081	4	0,009	11	0,077	44
21	1	0,003	32	0,068	11	0,077	44
22	7	0,020	29	0,062	8	0,056	44

Tab. 2: Tabulka četností udávající přehled odpovědí na jednotlivé otázky.

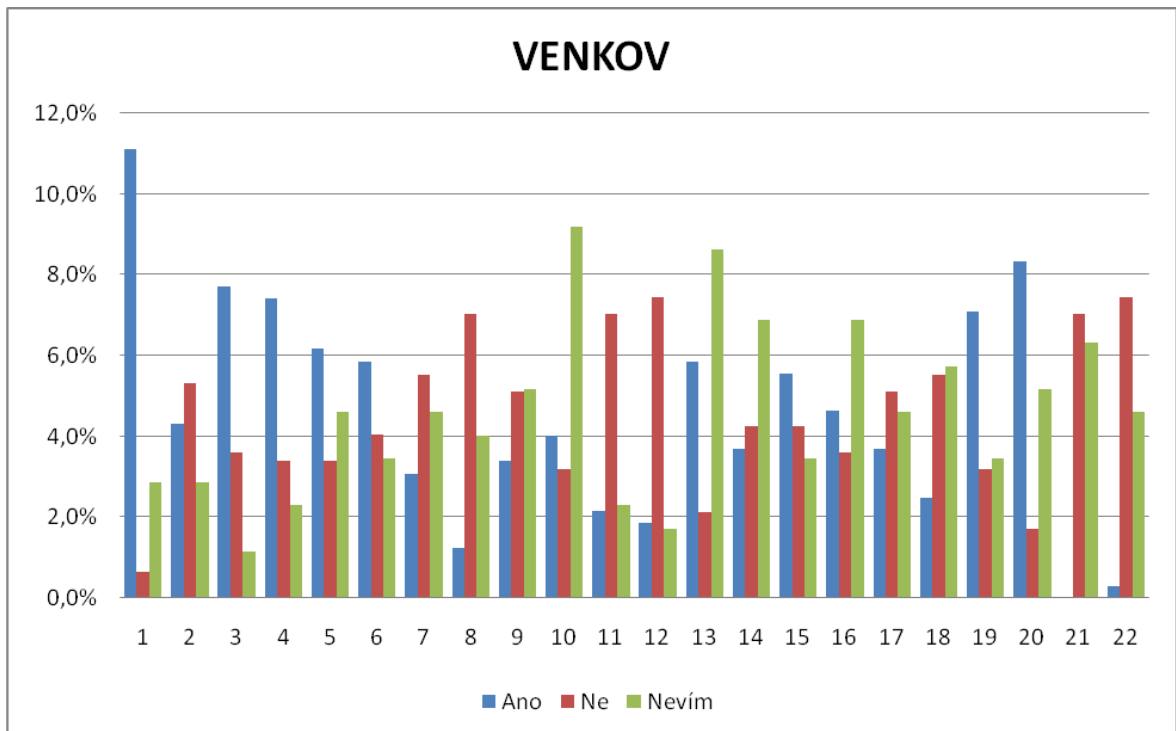
VENKOV							
otázka č.	ano		ne		nevím		n
	ni	fi	ni	fi	ni	fi	
1	36	0,111	3	0,006	5	0,029	44
2	14	0,043	25	0,053	5	0,029	44
3	25	0,077	17	0,036	2	0,011	44
4	24	0,074	16	0,034	4	0,023	44
5	20	0,062	16	0,034	8	0,046	44
6	19	0,059	19	0,040	6	0,034	44
7	10	0,031	26	0,055	8	0,046	44
8	4	0,012	33	0,070	7	0,040	44
9	11	0,034	24	0,051	9	0,052	44
10	13	0,040	15	0,032	16	0,092	44
11	7	0,022	33	0,070	4	0,023	44
12	6	0,019	35	0,074	3	0,017	44
13	19	0,059	10	0,021	15	0,086	44
14	12	0,037	20	0,043	12	0,069	44
15	18	0,056	20	0,043	6	0,034	44
16	15	0,046	17	0,036	12	0,069	44
17	12	0,037	24	0,051	8	0,046	44
18	8	0,025	26	0,055	10	0,057	44
19	23	0,071	15	0,032	6	0,034	44
20	27	0,083	8	0,017	9	0,052	44
21	0	0,000	33	0,070	11	0,063	44
22	1	0,003	35	0,074	8	0,046	44

Tab. 3: Tabulka četností udávající přehled odpovědí na jednotlivé otázky.

## 5.2 Grafické znázornění naměřených dat



Graf 1: Percentuální zastoupení odpovědí u jednotlivých otázek (město)



Graf 2: Percentuální zastoupení odpovědí u jednotlivých otázek (venkov)

### 5.3 Výpočet charakteristik polohy a rozptylu dat

Podle Chrásky (2007, s. 45) potřebujeme pro zpracování hromadných dat všechna naměřená data nějakým způsobem výstižně a stručně charakterizovat (jinak řečeno – potřebujeme určit hodnotu, která by všechny naměřené hodnoty dobře „reprezentovala“).

Pro stanovení polohy dat (*míry ústřední tendence*) sestavujeme u nominálních dat *modus*. Tato hodnota nám ukazuje, která hodnota je v tabulce četností zastoupena nejčastěji.

	MĚSTO			VENKOV		
	Ano	Ne	Nevím	Ano	Ne	Nevím
<b>Modus</b>	10	4	4	19	33	8

Tab. 4: Nejčastěji se vyskytující hodnota

Pro výpočet rozptylu dat (*míry variability*) u nominálních dat, je možné stanovit *variační poměr*. Vypočítáme ho pomocí následujícího vzorce.

$$\text{Variační poměr} = 1 - \frac{n_m}{n}$$

kde  $n_m$  je četnost odpovědí v modální kategorii a  $n$  je celková četnost všech odpovědí.

Přesnější mírou variability je u nominálních dat *nominální variance*. Podle vzorce:

$$\text{Nominální variance} = \frac{n^2 - \sum n_k^2}{n^2}$$

VARIČNÍ POMĚR			
MĚSTO		VENKOV	
Ano	0,63	Ano	0,67
Ne	0,52	Ne	0,51
Nevím	0,85	Nevím	0,82
NOMINÁLNÍ VARIANCE			
0,98		0,62	

Tab. 5



## 5.4 Statistická analýza dat

Při statistické analýze dat dochází k ověřování jednotlivých hypotéz. *Věcné hypotézy* je nejprve nutné převést na *statistické hypotézy*. Statistické hypotézy neověřujeme samy o sobě. Předpokladem pro jejich testování je stanovení tzv. *nulové hypotézy*. Nulová hypotéza předpokládá, že mezi proměnnými neexistuje vztah, rozdíl apod. V našem výzkumu se vyskytují nejčastěji dvě proměnné. *Závislou proměnou* je prostředí, zatímco *nezávisle proměnnou* představuje výskyt některé z forem pedagogické manipulace. Vztahy či rozdíly mezi proměnnými vyplývají ze stanovených hypotéz.

Pro testování předkládaných tvrzení používáme **statistické testy významnosti**. Rozhodování pomocí těchto testů má však vždy jen pravděpodobnostní charakter (tzv. *hladina významnosti*). Surová data byla převedena do tabulkové formy v programu MS Office Excel 2007, kde s nimi bylo nadále počítáno podle uvedených vzorců.

První hypotézu testujeme pomocí **testu dobré shody chí-kvadrát**. Podle vzorce:

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$$

### 1. Dopouštějí se učitelé základních škol pedagogické manipulace?

K této výzkumné otázce jsme si stanovili následující hypotézu:

**H<sub>0</sub>:** Předpokládáme, že se učitelé ZŠ pedagogické manipulace nedopouštějí.

**H<sub>A</sub>:** Předpokládáme, že se učitelé ZŠ pedagogické manipulace dopouštějí.

Pro testování první hypotézy jsme vybrali otázky č. 1, 2, 5, 6, 8, 10, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 22, jež se vztahují k manipulaci nejvíce. U všech vybraných otázek počítáme s kategorií odpovědi ANO. Jelikož zde nesrovnáváme obě prostředí, odpovědi obou skupin sčítáme.

1) Máš možnost ve škole svobodně projevit svůj názor a ukázat, že na něco máš?					
Odpověď	P	O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	(P - O) <sup>2</sup>
					O
Ano	75	29	46	2088	71,28
Ne	4	29	-25	640	21,85
Nevím	9	29	-20	412	14,06
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>107</b>

Tab. 7

2) Vykládají vám učitelé často nové věci nudně a bez zájmu?					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2$
					O
Ano	24	29	-5	28	0,96
Ne	59	29	30	882	30,11
Nevím	5	29	-24	590	20,15
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>51</b>

Tab. 8

5) Domlouváte se s učiteli na způsobu známkování, způsobu výuky apod.?					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2$
					O
Ano	41	29	12	137	4,67
Ne	32	29	3	7	0,25
Nevím	15	29	-14	204	6,98
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>12</b>

Tab. 9

6) Chce se po tobě, abys jen tiše seděl/a a poslouchal/a výklad učitele?					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2$
					O
Ano	32	29	3	7	0,25
Ne	46	29	17	279	9,52
Nevím	10	29	-19	372	12,71
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>22</b>

Tab. 10

8) Obviňoval tě někdy učitel z něčeho, aniž by měl pro to důkazy?					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2$
					O
Ano	7	29	-22	497	16,97
Ne	68	29	39	1498	51,12
Nevím	13	29	-16	266	9,07
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>77</b>

Tab. 11

10) Chtějí po vás učitelé slyšet vaše názory či postoje a potom je stejně neberou v úvahu?					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2$
					O
Ano	29	29	0	0	0,00
Ne	37	29	8	59	2,02
Nevím	22	29	-7	53	1,82
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>4</b>

Tab. 12

13) Máš pocit, že se vám učitelé snaží omezit vaši svobodu a možnost se individuálně prosadit?					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2$
					O
Ano	47	29	18	313	10,69
Ne	14	29	-15	234	7,99
Nevím	27	29	-2	5	0,18
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>553</b>

Tab. 13

16) Vyžaduje se po vás, abyste pracovali více samostatně na úkor skupinové spolupráce?					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2$
					O
Ano	37	29	8	59	2,02
Ne	27	29	-2	5	0,18
Nevím	24	29	-5	28	0,96
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>3</b>

Tab. 14

17) Zastrášují vás učitelé často zkoušením a známkováním, jen abyste byli poslušní?					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2$
					O
Ano	21	29	-8	69	2,35
Ne	52	29	23	514	17,52
Nevím	15	29	-14	205	7,00
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>27</b>

Tab. 15

19) Můžeš se v hodinách nahlas kriticky vyjadřovat, nesouhlasit s něčím apod.?					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2$
					O
Ano	59	29	30	882	30,11
Ne	19	29	-10	106	3,62
Nevím	10	29	-19	372	12,71
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>46</b>

Tab. 16

20) Chovají se k vám učitelé z pozice moci a autority?					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2$
					O
Ano	56	29	27	713	24,33
Ne	12	29	-17	299	10,21
Nevím	20	29	-9	86	2,95
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>37</b>

Tab. 17

21) Stalo se ti někdy, že by učitel tebe nebo někoho z tvého okolí před někým pomlouval?					
Odpověď	P	O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	(P - O) <sup>2</sup>
					O
Ano	1	29	-28	801	27,33
Ne	65	29	36	1274	43,50
Nevím	22	29	-7	53	1,82
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>73</b>

Tab. 18

22) Kritizoval tě někdy učitel před třídou nebo tě nějak vědomě ztrapňoval?					
Odpověď	P	O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	(P - O) <sup>2</sup>
					O
Ano	8	29	-21	454	15,48
Ne	64	29	35	1204	41,10
Nevím	16	29	-13	177	6,04
<b>celkem</b>	<b>88</b>	<b>88</b>			<b>63</b>

Tab. 19

Počet stupňů volnosti je 2. (vypočítáno - celkový počet řádků mínus jeden)

**Kritická hodnota chí-kvadrát** pro hladinu významnosti 0,05 je **5,991**. Naměřenou hodnotu porovnáváme s kritickou hodnotou (testové kritérium chí-kvadrát). Je-li námi naměřená hodnota nižší než testové kritérium, nelze zamítnout nulovou hypotézu.

U otázek č 1, 2, 5, 6, 8, 13, 17, 19, 20, 21, 22 je naměřená hodnota větší než kritická hodnota a proto přijímáme alternativní hypotézu. **HA: Předpokládáme, že se učitelé ZŠ pedagogické manipulace dopouštějí.**

U otázek 10 a 16 je naměřená hodnota menší a proto nemůžeme přijmout alternativní hypotézu. V platnosti zůstává: **H0: Předpokládáme, že se učitelé ZŠ pedagogické manipulace nedopouštějí.**

## 2. Existuje rozdíl mezi pedagogickou manipulací a typem prostředí kde se škola nachází?

K této výzkumné otázce jsme si stanovili následující statistické hypotézy:

**H<sub>0</sub>:** Předpokládáme, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi prostředím a pedagogickou manipulací.

**H<sub>A</sub>:** Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl mezi prostředím a pedagogickou manipulací.

Tuto hypotézu testují všechny otázky (č. 1 až 22). Nástrojem pro testování je **Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**. Tento test významnosti zjišťuje rozdíl mezi dvěma zkoumanými jevy. Pracujeme s celkovou pozorovanou četností (P) a očekávanou četností (O).

KONTINGENČNÍ TABULKA					
Existuje rozdíl mezi pedagogickou manipulací a typem prostředí kde se škola nachází?					
	město		venkov		Marginální četnosti
	P	O	P	O	
<b>Ano</b>	357	340,5	324	340,5	<b>681</b>
<b>Ne</b>	468	469	470	469	<b>938</b>
<b>Nevím</b>	143	158,5	174	158,5	<b>317</b>
<b>celkem</b>	<b>968</b>		<b>968</b>		<b>1936</b>

Tab. 20

Město					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<b>Ano</b>	357	341	17	272	0,80
<b>Ne</b>	468	469	-1	1	0,00
<b>Nevím</b>	143	159	-16	240	1,52
<b>celkem</b>	<b>968,00</b>	<b>968,00</b>			<b>2,32</b>

Tab. 21

Venkov					
Odpověď	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<b>Ano</b>	324	341	-17	272	0,80
<b>Ne</b>	470	469	1	1	0,00
<b>Nevím</b>	174	159	16	240	1,52
<b>celkem</b>	<b>968,00</b>	<b>968,00</b>			<b>2,32</b>

Tab. 22

Počet stupňů volnosti vypočítáme podle vzorce:  $f = (r-1) * (s-1)$

**Počet stupňů volnosti = 2**

Testové kritérium vypočítáme jako součet hodnot jednotlivých polí tabulky podle vzorce:

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$$

**Kritická hodnota chí-kvadrát** pro hladinu významnosti 0,05 je **5,991**.

Vypočítaná hodnota  $2,32 + 2,32 = 4,64$  je nižší než kritická hodnota 5,991. Což znamená, že nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Pro otázku: Dopouštějí se učitelé ZŠ pedagogické manipulace v závislosti na prostředí?

Platí: **H0: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi prostředím a pedagogickou manipulací.**

### 3. Uplatňují učitelé svou autoritu a moc nad žáky více v městských nebo venkovských školách?

K této výzkumné otázce jsme si stanovili následující statistické hypotézy:

**H0:** Předpokládáme, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi uplatňováním učitelovy autority a typem prostředí, v němž se škola nachází.

**HA:** Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl mezi uplatňováním učitelovy autority a typem prostředí, v němž se škola nachází.

Tuto hypotézu testují otázky č. 3, 6, 11, 15, 17, 20. Nástrojem pro testování je **Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**.

KONTINGENČNÍ TABULKA					
Uplatňují učitelé svou autoritu a moc nad žáky více v městských nebo venkovských školách?					
	město		venkov		
	P	O	P	O	Marginální četnosti
Ano	110	109	108	109	218
Ne	123	122	121	122	244
Nevím	31	33	35	33	66
celkem	264		264		528

Tab. 23

Město					
Odpověď	P	O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	(P - O) <sup>2</sup>
					O
Ano	110	109	1	1	0,01
Ne	123	122	1	1	0,01
Nevím	31	33	-2	4	0,12
<b>celkem</b>	<b>264</b>	<b>264</b>			<b>0,14</b>

Tab. 24

Venkov					
Odpověď	P	O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	(P - O) <sup>2</sup>
					O
Ano	108	109	-1	1	0,01
Ne	121	122	-1	1	0,01
Nevím	35	33	2	4	0,12
<b>celkem</b>	<b>264</b>	<b>264</b>			<b>0,14</b>

Tab. 25

Počet stupňů volnosti vypočítáme podle vzorce:  $f = (r-1) * (s-1)$

**Počet stupňů volnosti = 2**

Testové kritérium vypočítáme jako součet hodnot jednotlivých polí tabulky podle vzorce:

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$$

**Kritická hodnota chí-kvadrát** pro hladinu významnosti 0,05 je **5,991**.

Vypočítaná hodnota  $0,14 + 0,14 = 0,28$  je nižší než kritická hodnota 5,991.

Mezi hypotézami se nepotvrdil statisticky významný rozdíl. Proto nelze zamítnout nulovou hypotézu. Přijímáme: ***H0: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi uplatňováním učitelovy autority a typem prostředí, v němž se škola nachází.***

#### 4. Existuje rozdíl mezi typem prostředí a omezováním osobní autonomie žáků?

K této výzkumné otázce jsme si stanovili následující statistické hypotézy:

***H0: Předpokládáme, že mezi omezováním autonomie žáků a prostředím v němž se škola nachází, neexistuje statisticky významný rozdíl.***

***HA: Předpokládáme, že mezi omezováním autonomie žáků a prostředím v němž se škola nachází, existuje statisticky významný rozdíl.***

Tuto hypotézu testují všechny otázky č. 1, 10, 13, 16, 19. Nástrojem pro testování je **Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**.

KONTINGENČNÍ TABULKA					
Existuje rozdíl mezi typem prostředí a omezováním osobní autonomie žáků?					
	město		venkov		
	P	O	P	O	
Ano	141	118	106	128	247
Ne	41	57	78	61	119
Nevím	38	44	54	47	92
celkem	220		238		458

Tab. 26

Město					
Odpověď	P	O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	(P - O) <sup>2</sup>
					O
Ano	141	118	23	529	4,48
Ne	41	57	-16	256	4,49
Nevím	38	44	-6	36	0,82
celkem	220	219			9,79

Tab. 27

Venkov					
Odpověď	P	O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	(P - O) <sup>2</sup>
					O
Ano	106	128	-22	484	3,78
Ne	78	61	17	289	4,74
Nevím	54	47	7	49	1,04
celkem	238	236			9,56

Tab. 28

Počet stupňů volnosti = 2

Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 je **5,991**.

Vypočítaná hodnota  $9,79 + 9,56 = 19,35$  je vyšší než kritická hodnota 5,991.

Mezi oběma odpověďmi byl zjištěn statisticky významný rozdíl. Proto je možné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout *HA: Předpokládáme, že mezi omezováním autonomie žáků a prostředím v němž se škola nachází, existuje statisticky významný rozdíl.*



**5. Které formy manipulace jsou v daném prostředí nejčastější?**

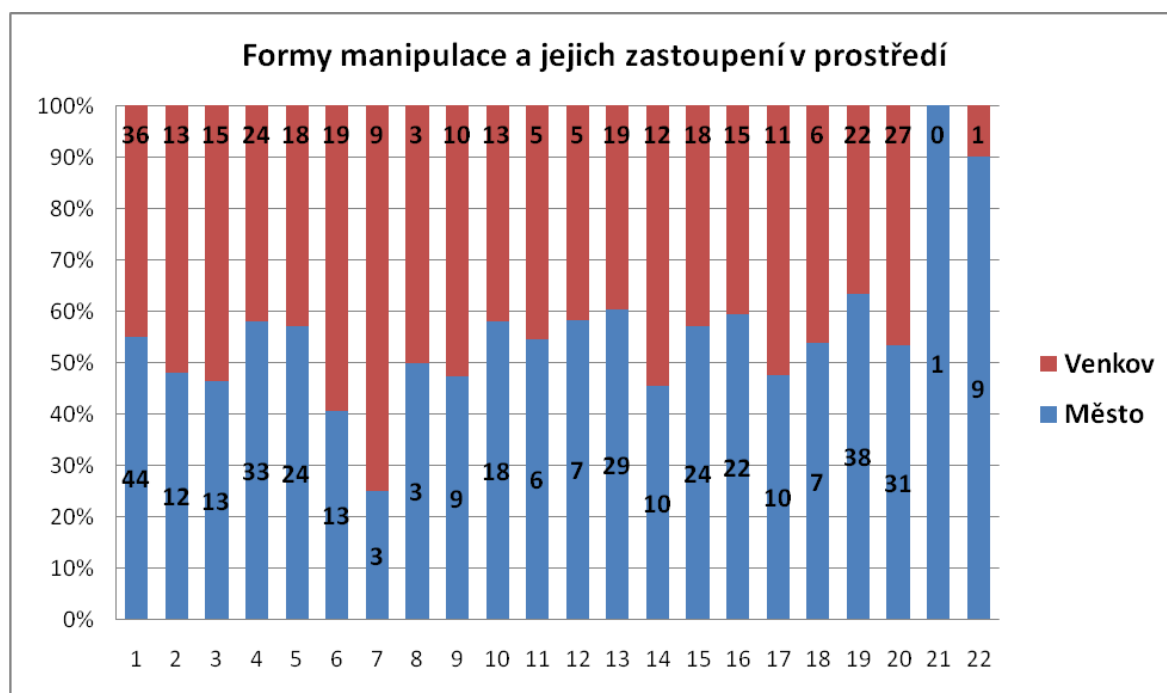
Při vyhodnocování této otázky vycházíme z celkových četností zaznamenaných v tabulkách č. 2 a č. 3. Kromě jediné položky, pracujeme u všech otázek s absolutními četnostmi  $n_i$  v kategorii odpovědi ANO. Otázka č. 3 je reverzibilní a proto pracujeme s  $n_i$  v kategorii odpovědi NE. Počty odpovědí na jednotlivé otázky seřazujeme od největší po nejmenší. Dostáváme řadu podle max. hodnoty pozorované četnosti po hodnotu minimální. Jednotlivé hodnoty jsou zaznamenány do tabulky č. 29 a 30.

MĚSTO											
$n_i$	44	38	33	31	29	24	24	22	18	13	13
otázka č.	1	19	4	20	13	5	15	16	10	6	3
$n_i$	12	10	10	9	9	7	7	6	3	3	1
otázka č.	2	14	17	9	22	12	18	11	7	8	21

Tab. 29

VENKOV											
$n_i$	36	27	24	22	19	19	18	18	15	15	13
otázka č.	1	20	4	19	6	13	5	15	16	3	2
$n_i$	13	12	11	10	9	6	5	5	3	1	0
otázka č.	10	14	17	9	7	18	11	12	8	22	21

Tab. 30



Graf 3: Manipulace v prostředí městských a venkovských škol

Při vyhodnocování nejčastějších forem manipulace, vycházíme ze seznamu forem pedagogické manipulace podle Pospíšila (2008, s. 63-65). Viz příloha č. 1: Manipulace pedagogickými pracovníky. Ke každé otázce v dotazníku připadá nějaká forma manipulace. Některé formy se však částečně překrývají. Proto přiřazujeme všechny ty formy, které jsou z daného výčtu částečně shodné.

Z 22 otázek vyhodnocujeme **5 nejčastějších forem pedagogické manipulace** v obou prostředích základních škol. Prvních pět forem seřazujeme sestupně. Kritériem je pozorovaná četnost kladných odpovědí. Vždy přiřazujeme otázku, počet odpovědí a formu/y pedagogické manipulace. Na základě výzkumného šetření tak představujeme nejvíce zastoupené formy manipulace ve škole.

## PROSTŘEDÍ MĚSTSKÝCH ŠKOL

### 1. Nejčastější forma pedagogické manipulace:

Otázka č. 1: *Máš možnost ve škole projevit svůj názor?*

Na tuto otázku odpovědělo kladně celkem **44** respondentů. Jedná se o tyto projevy pedagogické manipulace.

2: *Dogmatické předávání informací, utlumování kritického myšlení či jiných názorů žáků a studentů.*

7: *Vyslechnutí názorů či postojů studentů a žáků, ale dále s nimi nepracovat, nebrat je v úvahu.*

---

### 2. Nejčastější forma pedagogické manipulace:

Otázka č. 19: *Můžeš se v hodinách nahlas kriticky vyjadřovat, nesouhlasit s něčím apod.?*

Celkem odpovědělo **38** respondentů. Přiřazujeme následující formy.

2: *Dogmatické předávání informací, utlumování kritického myšlení či jiných názorů žáků a studentů.*

4: *Tlumení projevů sebeprosazení a sebeprojevení, učitel nutí žáky pouze poslouchat či nezúčastněně pozorovat jeho činnost.*

---

### 3. Nejčastější forma pedagogické manipulace:

Otázka č. 4: *Máš možnost učivo prožít nebo si něco zkusit doslova na vlastní kůži?*

Celkem odpovědělo **33** respondentů. Přiřazujeme následující formy.

1: *Vyhýbání se situacím, kde si žák přes osobní prožitek může vytvořit potřebnou zkušenost. Osobní zážitek, osobní zkušenost je to nejceněnější, co si žák ze školy může odnést.*

5: *Záměrné nevytváření prostoru pro aplikaci vědomostí do životní reality, setrvání v teoretické úrovni.*

17: *Neumožnit rozvoj osobního potenciálu a individuality. Nutit k pasivnímu sezení a přijímání informací. Trvat na klidu a sezení v lavicích i o přestávkách.*

---

### 4. Nejčastější forma pedagogické manipulace:

Otázka č. 20: *Chovají se k vám učitelé z pozice moci a autority?*

Celkem odpovědělo **31** respondentů. Přiřazujeme následující formy.

10: *Rozkazování, jakoby žák či student byl podřízený. Používání rozkazů jako na vojně, příliš silné, agresivní, okázalé nařizování.*

14: *Vynucování si formální autority. Zvýraznění moci a donucování, omezování tělesné, sociální a mravní pohody ve škole a deformování vztahů mezi učitelem a žákem.*

---

### 5. Nejčastější forma pedagogické manipulace:

Otázka č. 13: *Máš pocit, že se vám učitelé snaží omezit vaši svobodu a možnost se individuálně prosadit?*

Celkem odpovědělo **29** respondentů. Přiřazujeme následující formy.

7: *Vyslechnutí názorů či postojů studentů a žáků, ale dále s nimi nepracovat, nebrat je v úvahu.*

8: *Tlumení projevů sebeprosazení a sebeprojevení, učitel nutí žáky pouze poslouchat či nezúčastněně pozorovat jeho činnost.*

---

## PROSTŘEDÍ VENKOVSKÝCH ŠKOL

### 1. Nejčastější forma pedagogické manipulace:

Otázka č. 1: *Máš možnost ve škole projevit svůj názor?*

Na tuto otázku odpovědělo kladně celkem **36** respondentů. Jedná se o tyto projevy pedagogické manipulace.

2: *Dogmatické předávání informací, utlumování kritického myšlení či jiných názorů žáků a studentů.*

7: *Vyslechnutí názorů či postojů studentů a žáků, ale dále s nimi nepracovat, nebrat je v úvahu.*

---

### 2. Nejčastější forma pedagogické manipulace:

Otázka č. 20: *Chovají se k vám učitelé z pozice moci a autority?*

Celkem odpovědělo **27** respondentů. Přiřazujeme následující formy.

10: *Rozkazování, jakoby žák či student byl podřízený. Používání rozkazů jako na vojně, příliš silné, agresivní, okázalé nařizování.*

14: *Vynucování si formální autority. Zvýraznění moci a donucování, omezování tělesné, sociální a mravní pohody ve škole a deformování vztahů mezi učitelem a žákem.*

---

### 3. Nejčastější forma pedagogické manipulace:

Otázka č. 4: *Máš možnost učivo prožít nebo si něco zkusit doslova na vlastní kůži?*

Celkem odpovědělo **24** respondentů. Přiřazujeme následující formy.

1: *Vyhýbání se situacím, kde si žák přes osobní prožitek může vytvořit potřebnou zkušenost. Osobní zážitek, osobní zkušenost je to nejcennější, co si žák ze školy může odnést.*

5: *Záměrné nevytváření prostoru pro aplikaci vědomostí do životní reality, setrvávání v teoretické úrovni.*

17: *Neumožnit rozvoj osobního potenciálu a individuality. Nutit k pasivnímu sezení a přijímání informací. Trvat na klidu a sezení v lavicích i o přestávkách.*

---

#### 4. Nejčastější forma pedagogické manipulace:

Otázka č. 19: *Můžeš se v hodinách nahlas kriticky vyjadřovat, nesouhlasit s něčím apod.?*

Celkem odpovědělo **22** respondentů. Přiřazujeme následující formy.

2: *Dogmatické předávání informací, utlumování kritického myšlení či jiných názorů žáků a studentů.*

4: *Tlumení projevů sebeprosazení a sebeprojevení, učitel nutí žáky pouze poslouchat či nezúčastněně pozorovat jeho činnost.*

---

#### 5. Nejčastější forma pedagogické manipulace:

Otázka č. 6: *Chce se po tobě, abys jen tiše seděl/a a poslouchal/a výklad učitele?*

Celkem odpovědělo **19** respondentů. Přiřazujeme následující formy.

3: *Tlumení projevů sebeprosazení a sebeprojevení, učitel nutí žáky pouze poslouchat či nezúčastněně pozorovat jeho činnost.*

17: *Neumožnit rozvoj osobního potenciálu a individuality. Nutit k pasivnímu sezení a přijímání informací. Trvat na klidu a sezení v lavicích i o přestávkách*

\*\*\*

Lze konstatovat, že výše uvedené formy pedagogické manipulace se na základních školách vyskytují nejčastěji. Pospíšil (2008, s. 63-65) je vymezuje poněkud ze široka. Dané odpovědi je však možno srovnat i s metodami pedagogické manipulace, jež uvádíme v teoretické části naší práce. Ve srovnání s Wróbel (1998, s. 72) se učitelé dopouštějí manipulativního chování v podobě:

- **Omezování svobody myšlení**
- **Vzbuzování dojmu svobodné volby**
- **Angažování autorit**
- **Tendenčního přizpůsobování informací a faktů**
- **Deformace komunikátů**

## 5.5 Celkové shrnutí výzkumu

Pedagogický výzkum byl realizován formou kvantitativního sběru a vyhodnocení dat. Data byla sbírána v rámci dotazníkového šetření na čtyřech základních školách v okrese Vsetín. Z toho byly dvě školy městské a dvě školy venkovské. Obě prostředí jsme vzájemně porovnávali. Stoprocentní návratnost dotazníků však nevyvážila fakt, že jedna skupina žáků byla větší než druhá. Proto jsme sestavili dvě stejně velké skupiny respondentů. Celkem se výzkumu účastnilo 93 respondentů. Pro statistickou analýzu dat bylo vybráno **88 respondentů**, jež tvořili dvě stejně velké skupiny žáků z městských a venkovských škol.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda se učitelé dopouštějí na žácích pedagogické manipulace. Tuto otázku jsme testovali pomocí „statistického testu dobré shody chí-kvadrát“. Vybrané otázky potvrdili následující výsledek. 11 otázek ukazuje na existenci výskytu pedagogické manipulace. 2 otázky tento fakt nepotvrzují. V obou případech **jednoznačně převažuje tendence učitelů k manipulativnímu chování**. Tento fakt je však třeba brát s ohledem na věk a celkovou vyspělost žáků devátých tříd.

Rovněž se nám nepodařilo potvrdit vztah mezi typem prostředí a pedagogickou manipulací. Na základě „testu dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku“ se **neprokázal rozdíl mezi městskými a venkovskými školami co do výskytu pedagogické manipulace**. Zjistili jsme, že pokud se nějaká forma pedagogické manipulace na škole vyskytuje, nezávisí na prostředí. Stejně tak nebyly zjištěny rozdíly v případě vystupování učitele z pozice autority a moci. **Autoritativní tendence některých učitelů je nezávislá na prostředí**. Naopak v případě zasahování do autonomie žáka se prokázal rozdíl. **Žáci venkovských škol se cítí více omezováni ve své autonomii**, než jejich vrstevníci z městských škol. Ačkoliv nebyly naměřené rozdíly nijak markantní, je zajímavé sledovat změnu rozdílu autority učitele a autonomie žáka v prostředí škol. Učitelé vystupují téměř stejně, zatímco žáci se podle prostředí nepatrně liší. Do výzkumu jsme zahrnuli i nejčastější projevy pedagogické manipulace ze strany učitelů. Na základě četností odpovědí jsme vybrali prvních pět nejvíce se vyskytujících projevů manipulativního chování učitelů vůči žákům. Jednotlivé formy manipulace jsou však v obou prostředích téměř shodné.

**První problém** vidí žáci v možnosti projevování vlastních názorů. Odpovědi žáků městských i venkovských škol se v zásadě shodují. Obě skupiny považují za zásadní; *způsob*

*předávání informací, utlumování kritického myšlení* či názorů žáků. Učitelé jejich názory často jen vyslechnou, ale dále s nimi nepracují či je neberou v úvahu.

Žáci městských škol vidí jako **druhý největší problém** možnost kritického vyjadřování nebo nesouhlasu s něčím. Ze strany učitelů se zde projevuje tendence k *tlumení projevů sebeprosazení a sebeprojevení, učitel nutí žáky pouze poslouchat či nezúčastněně pozorovat jeho činnost*. Naopak žáci venkovských škol vyjadřují často nesouhlas s vystupováním učitelů z pozice autority a moci. Dochází zde více k *vynucování si formální autority, rozkazování*. Je zde větší *zvýraznění moci*, což vede k celkovému snížení pohody ve škole a *deformování vztahů mezi učitelem a žákem*.

**Třetím problémem** je v obou prostředích vyučovací styl učitelů. Dochází k *situacím, kde si žák přes osobní prožitek nemůže vytvořit potřebnou zkušenost*. Podle žáků se učitelům nedaří dostatečně aplikovat teoretickou stránku učiva do praxe životní reality. Takový přístup učitelů *neumožňuje rozvoj osobního potenciálu a individuality žáka*. Domníváme se, že mnoho učitelů stále upřednostňuje tradiční pojetí výuky na úkor aktivizujících přístupů.

Žáci městských škol se na **čtvrtém místě** zabývají problémem autority a moci učitele. Zatímco žáci venkovských škol považují za problém možnost kritického vyjadřování v hodinách.

**Pátý problém** je u obou skupin odlišný. Žáci městských škol se *cítí omezováni na svobodě a možnosti se individuálně prosadit*. Žáci venkovských škol se cítí omezováni v *možnostech ve škole projevit a uplatnit vlastní názor, pohled*. Většinou jde o formu pedagogické manipulace, kdy *učitel nutí žáky pouze poslouchat či nezúčastněně pozorovat jeho činnost*. *Nutí žáky k pasivnímu sezení a přijímání informací*.

Výsledky ukazují současný stav v oblasti pedagogické manipulace na základních školách v prostředí města a venkova. Ve většině případů se nepotvrdily vztahy mezi manipulativním chováním učitelů a typem prostředí, v němž se škola nachází. Určitý rozdíl se ukázal jen v oblasti omezování autonomie žáků, což si však zaslouhuje samostatný hlubší výzkum. Závěrem můžeme konstatovat, že samotné prostředí hraje menší roli, než lidský faktor. Člověk sám je manipulátor i manipulovaný bez ohledu na prostředí, v němž se nachází. Přesto i v manipulaci na školách existují nepatrné rozdíly. Ostatně jak žáci sami poukázali na nejčastější problémy pedagogické manipulace, nejedná se v pedagogice o nic neobvyklého.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje otázkám manipulace na úrovni základních škol. Domníváme se, že je manipulaci v kontextu pedagogiky věnováno stále málo zájmu. Většina výzkumů je dnes orientována do oblasti sociálních vztahů a masmédií. Přičemž oblast vzdělávání je v ohledu chápání manipulace zásadní. Žáci jsou téměř denně vystaveni vlivu a působení odborného pedagoga, učitele. Člověka, jenž má nad žáky moc. Učitel i žáci spolu tráví část dne v prostředí školy. Tato vzájemná interakce v relativně uzavřeném prostoru školní třídy se může lehko vychýlit z demokratických kolejí. Proto sledujeme manipulaci jako jev sociální povahy uplatňovaný na půdě školy. V teoretické rovině se zabýváme otázkou manipulace a zvláště její specifickou formou: pedagogické manipulace. Zajímají nás různé formy manipulace, typy lidí „manipulátorů“, způsobů obrany před manipulací apod. V rovině vztahů učitel – žák, se zabýváme sociální a pedagogickou komunikací, interakčními a vyučovacími styly. Zároveň sledujeme projevy manipulace v kontextu městského a venkovského prostředí základních škol. Práce je navíc obohacena o část výzkumnou, kde ověřujeme vztahy mezi prostředím a tendencemi k manipulativnímu jednání ze strany učitelů. Odpovídáme na otázky týkající se zneužívání pedagogické moci a autority. Nařukáváme téma rozdílného vnímání autonomie žáků jednotlivých prostředí. Rovněž představujeme nejčastější formy pedagogické manipulace dotýkající se žáků posledních ročníků základních škol.

Zabývat se pedagogickou manipulací není snadné. Vždy je třeba brát ohled na věkovou i vývojovou stránku žáků popř. studentů. Stejně tak nelze předpokládat snadný postup u pedagogů. Obě skupiny aktérů proti sobě stojí v nerovnovážných rolích. Jejich názory, postoje a přesvědčení jsou často výslednicí nemnoha i mnoha životních zkušeností. Nelze předpokládat, že by se vlastní úmysly a osobní cíle neprojevovali v nějaké skryté podobě třeba ve školní výuce. Avšak manipulativní chování je zcela běžný jev, přestože si toho člověk nemusí být vždy vědom. Náš výzkum jsme sice orientovali jen na pedagogy. A určité rysy zosobňující manipulativní chování se zde projevili. Rovněž by však bylo zajímavé vysledovat, jaké rysy manipulativního chování se objevují u žáků. Závěrem však můžeme konstatovat, že se nám podařilo dosáhnout vytyčených cílů a ukázat, s jakou manipulací se setkávají žáci základních škol.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ANDREJEVOVÁ, G. M. 1984. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 395 s.
- [2] BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. 2001. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 126 s. ISBN 80-7261-053-8.
- [3] BURKE, Peter. 2013. *Společnost a vědění. II, Od Encyklopedie k Wikipedii*. Praha: Karolinum, 405 s. ISBN 978-80-246-2046-6.
- [4] ČÁBALOVÁ, Dagmar. 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [5] DEVITO, Joseph A. 2001. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 420 s. ISBN 80-7169-988-8.
- [6] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [7] EDMÜLLER, Andreas a Thomas WILHELM. 2010. *27 manipulativních technik: jak účinně manipulovat a ještě účinněji se bránit*. Praha: Grada, 186 s. ISBN 978-80-247-3300-5.
- [8] EDMÜLLER, Andreas a Thomas WILHELM. 2003. *Nenechte sebou manipulovat!: jak rozpoznat manipulaci a prosadit svou vůli*. Praha: Grada Publishing, 108 s. ISBN 80-247-0410-2.
- [9] EDMÜLLER, Andreas a Thomas WILHELM. 2011. *Velká kniha manipulativních technik*. Praha: Grada, 264 s. ISBN 978-80-247-3778-2.
- [10] ERGENS, T. 2007. Dominance učitele a způsob jejího vyjadřování. *Pedagogika* [online]. č. 4 [cit. 2014-04-04]. ISSN: 2336-2189. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=1257>
- [11] FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
- [12] GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [13] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.

- [14] GRZYWOVÁ, 1997, cit podle WRÓBEL, Alina. 2008. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Praha: Grada, 199 s. ISBN 978-80-247-2337-2.
- [15] CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [16] KLAPETEK, 2008 cit. podle POSPÍŠIL, Miroslav. 2008. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím, aneb, Jak rychle, vtipně a efektivně reagovat a vyhrát, jak bravurně zvládat těžké situace*. Plzeň: M. Pospíšil, 371 s. ISBN 978-80-903529-2-6.
- [17] KLIMEŠ, 2006 cit. podle POSPÍŠIL, Miroslav. 2008. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím, aneb, Jak rychle, vtipně a efektivně reagovat a vyhrát, jak bravurně zvládat těžké situace*. Plzeň: M. Pospíšil, 371 s. ISBN 978-80-903529-2-6.
- [18] KOHOUTEK, Rudolf. 2009. *Typologie osobnosti učitelů* [online]. 2009 [cit. 2014-15-04]. Dostupné rovněž z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitele>
- [19] KOLÁŘ, Zdeněk. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [20] KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- [21] KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [22] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [23] LEPA, 1995, cit. podle WRÓBEL, Alina. 2008. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Praha: Grada, 199 s. ISBN 978-80-247-2337-2.
- [24] MACHOVEC, 2005 cit. podle POSPÍŠIL, Miroslav. 2008. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím, aneb, Jak rychle, vtipně a efektivně reagovat a vyhrát, jak bravurně zvládat těžké situace*. Plzeň: M. Pospíšil, 371 s. ISBN 978-80-903529-2-6.

- [25] MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC. 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 134 s. ISBN 80-7315-102-2.
- [26] NAVRÁTILOVÁ, Martina. 2013. *Počty žáků podle druhů škol (MŠ, ZŠ a ZUŠ) a školských zařízení (SVČ)*. Zkola.cz [online]. © 2003 – 2012 [cit. 17. 03. 2014]. Dostupné z: [http://www.zkola.cz/management/oos/adresare/Stranky/Počty-žáků-podle-druhů-škol-\(MŠ,-ZŠ-a-ZUŠ\)-a-školských-zařízení-\(SVČ\).aspx](http://www.zkola.cz/management/oos/adresare/Stranky/Pocety-zaku-podle-druhu-skol-(MŠ,-ZŠ-a-ZUŠ)-a-školských-zařízení-(SVČ).aspx)
- [27] MAŘÍKOVÁ, Hana. 1996. *Velký sociologický slovník: A-O*. Praha: Karolinum, 747 s. ISBN 8071843113.
- [28] MŠMT ČR. 2013. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2012*. Praha, MŠMT. ISBN 978-80-87601-17-4. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>
- [29] O'BRIEN , 1992 cit podle POSPÍŠIL, Miroslav. 2008. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyvrátit nad lží a chytráctvím, aneb, Jak rychle, vtipně a efektivně reagovat a vyhrát, jak bravurně zvládat těžké situace*. Plzeň, 371 s. ISBN 978-80-903529-2-6.
- [30] PAULÍK, K. 2007. *Psychologické základy lidské komunikace*. Fakulta strojní VŠB-TU Ostrava, 95 s.
- [31] Pedagogika, Lexykon PWN cit. podle WRÓBEL, Alina. 2008. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Praha: Grada, 199 s. ISBN 978-80-247-2337-2.
- [32] PELIKÁN, Jiří. 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- [33] PETTY, Geoffrey. 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.
- [34] ODGÓRECKI, Józef. 1998. *Sociální komunikace v edukaci*. Ostrava: Repronis, 322 s. ISBN 80-86122-20-4.
- [35] POSPÍŠIL, Miroslav. 2008. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyvrátit nad lží a chytráctvím, aneb, Jak rychle, vtipně a efektivně reagovat a vyhrát, jak bravurně zvládat těžké situace*. Plzeň: M. Pospíšil, 371 s. ISBN 978-80-903529-2-6.
- [36] PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

- [37] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2013. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- [38] PRŮCHA, Jan. 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [39] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 293 s. ISBN 80-7178-029-4.
- [40] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [41] Přesvědčovací metody: Manipulace. *Sheet.webnode.cz* [online]. © 2010 [cit. 13. 04. 2014]. Dostupné z: <http://sheet.webnode.cz/news/presvedcovaci-metody-manipulace/>
- [42] REJZEK, Jiří. 2002. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 752 s. ISBN 8085927853.
- [43] SALAQUARDOVÁ, Jiřina. 2008 cit. podle POSPÍŠIL, Miroslav. 2008. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím, aneb, Jak rychle, vtipně a efektivně reagovat a vyhrát, jak bravurně zvládat těžké situace*. Plzeň: M. Pospíšil, 371 s. ISBN 978-80-903529-2-6.
- [44] ŠLIWERSKY, 1993 cit. podle WRÓBEL, Alina. 2008. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Praha: Grada, 199 s. ISBN 978-80-247-2337-2.
- [45] VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- [46] VÍTEK, 2004 cit. podle POSPÍŠIL, Miroslav. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím, aneb, Jak rychle, vtipně a efektivně reagovat a vyhrát, jak bravurně zvládat těžké situace*. Plzeň: M. Pospíšil, 2008, 371 s. ISBN 978-80-903529-2-6.
- [47] WRÓBEL, Alina. 2008. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Praha: Grada, 199 s. ISBN 978-80-247-2337-2.
- [48] VYBÍRAL, Zbyněk. 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

angl.	anglický
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citace, citováno
max.	maximálně
min.	minimálně
n	celkový počet
obr.	obrázek
popř.	popřípadě
s.	strana
U	učitel
Ž	žák
ZŠ	základní škola

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Základní schéma interpersonální komunikace.....	44
Obr. 2: Mapa Okresu Vsetín .....	66

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Percentuální zastoupení odpovědí u jednotlivých otázek (město).....	80
Graf 2: Percentuální zastoupení odpovědí u jednotlivých otázek (venkov) .....	80
Graf 3: Manipulace v prostředí městských a venkovských škol.....	90

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1: Dimenze interakčních stylů .....	51
Tab. 2: Tabulka četností udávající přehled odpovědí na jednotlivé otázky.....	69
Tab. 3: Tabulka četností udávající přehled odpovědí na jednotlivé otázky.....	70
Tab. 4: Nejčastěji se vyskytující hodnot .....	72
Tab. 5: .....	72
Tab. 6: .....	73
Tab. 7: .....	73
Tab. 8: .....	74
Tab. 9: .....	74
Tab. 10: .....	74
Tab. 11: .....	74
Tab. 12: .....	75
Tab. 13: .....	75
Tab. 14 .....	75
Tab. 15: .....	75
Tab. 16: .....	76
Tab. 17: .....	76
Tab. 18: .....	76
Tab. 19: .....	77
Tab. 20: .....	77
Tab. 21: .....	77
Tab. 22: .....	78
Tab. 23: .....	79
Tab. 24: .....	79
Tab. 25: .....	80
Tab. 25: .....	80
Tab. 26: .....	89
Tab. 27: .....	89
Tab. 28: .....	89
Tab. 29: .....	90
Tab. 30: .....	90



## SEZNAM PŘÍLOH

P I: Manipulace pedagogickými pracovníky

P II: Rozlišení lokálního prostředí

P III: Dotazník

## **PŘÍLOHA P I: MANIPULACE PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY**

1. Vyhybání se situacím, kde si žák přes osobní prožitek může vytvořit potřebnou zkušenost. Osobní zážitek, osobní zkušenost je to nejcennější, co si žák ze školy může odnést.
2. Dogmatické předávání informací, utlumování kritického myšlení či jiných názorů žáků a studentů. *(Nyní probíhá snaha tuto orientaci změnit a učit žáky souvislostem a kritickému myšlení. To podle mého názoru nevyřeší metody typu: „Co by se stalo, kdyby nebyla 2. světová válka, mohl se setkat Seneca s Komenským, kdyby nebyla Zlatá bula sicilská, kdyby se naši vojáci postavili Němcům...)*
3. Tlumení projevů sebeprosazení a sebeprojevení, učitel nutí žáky pouze poslouchat či nezúčastněně pozorovat jeho činnost.
4. Záměrné nevytváření prostoru pro aplikaci vědomostí do životní reality, setrvání v teoretické úrovni.
5. Informace jsou předávány nudně, bez zájmu a bez vášně ze strany učitele. Je vidět, jak ho učení nebaví.
6. Sužování, zbytečné trápení žáků, jejich zatěžování neúměrnými úkoly, obtěžování studentů nepodstatnými detaily, předávání látky bez nadhledu.
7. Vyslechnutí názorů či postojů studentů a žáků, ale dále s nimi nepracovat, nebrat je v úvahu.
8. Vytváření atmosfér, klimatu strachu a úzkosti, nepřiměřené tresty, vyhrožování strašení. Důraz na tradiční vzdělávací metody.
9. Obviňování dítěte bez toho, aby měl důkazy, napadání žáky, aby si na něm vybouřil svou negativní emoci, kritizování příliš silně, neúměrně prohřešku žáka. Ztrapňování žáka, snaha dosáhnout personálního vítězství.
10. Rozkazování, jakoby žák či student byl podřízený. Používání rozkazů jako na vojně, příliš silné, agresivní, okázalé nařizování.
11. Omezování týmové a skupinové spolupráce, důraz na samostatnou práci.
12. Zkoušení a známkování používat jako trest a mstu. Každou hodinu hrozí žákovi, že bude známkován. Učitel neoznámí, z jaké látky bude žáky zkoušet, neoznámí jim

předem ani písemnou zkoušku. Snaží se je zesměšnit, nachytat při nevědomosti. Aktivace úzkosti a strachu.

13. Položení důrazu na verbální znalosti, zkoušení očekávaných vědomostí, hledání chyb, subjektivní známkování, formální vysvědčení a formální přijímací zkoušky.
14. Vynucování si formální autority. Zvýraznění moci a donucování, omezování tělesné, sociální a mravní pohody ve škole a deformování vztahů mezi učitelem a žákem.
15. Neochota vést s dětmi dialog, diskutovat o známkách a stylu předávání vědomostí.
16. Pomlouvání žáka či studenta, vyprávění o jeho problémech na setkání každému, i těm, kteří s tím nemají nic společného, např. uklízečce ve škole, školníkovi, administrativní pracovníci apod.
17. Neumožnit rozvoj osobního potenciálu a individuality. Nutit k pasivnímu sezení a přijímání informací. Trvat na klidu a sezení v lavicích i o přestávkách.

(Pospíšil, 2008, s. 63-65)

## PŘÍLOHA P II: ROZLIŠENÍ LOKÁLNÍHO PROSTŘEDÍ

	<b>MĚSTO</b>	<b>VENKOV tradiční</b>	<b>VENKOV současný</b>
1.	Profesní rozmanitost	Jednoznačně převládající profese zemědělská	Profesní rozmanitost s dominancí zemědělství
2.	Chybí neformální sociální kontrola (anonymita)	Existuje silná sociální kontrola	Sociální kontrola funguje, byť v omezené míře
3.	Vztahy rodinné výrazně narušeny	Silné vazby rodinné v okruhu pokrevním i sousedském	Uvolněné svazky rodinné i sousedské
4.	Různorodost v oblasti dělby rolí	Jasně vymezení rolí vzhledem k pohlaví, věku, sociální pozici	Různorodost v oblasti dělby rolí
5.	Rozvinuté osvětové aspirace	Nedostatek osvětových aspirací	Aspirace především vzdělávací vzrostly
6.	Povrchnost mezilidských vztahů (absence sousedství)	Výrazná sounáležitost, solidarita	Oslabování osobních neformálních vztahů
7.	Výrazná různorodost výchovných vzorů	Tradicionalismus a pevnost vzorů	Různorodost vzorů, ale pomalejší akceptace
8.	Výrazný instituciální podíl ve výchově	Výrazná dominance rodiny ve výchově	Role výchovných institucí je omezenější
9.	Dostupnost značného množství kulturních institucí	Kulturní život je organizován spontánně samotnými obyvateli (folklór)	Působení kulturních institucí je omezené
10.	Rychlá reakce na společenské dění	Konzervatismus, setrvávání na tradicích	Reakce na společenské dění je rychlejší pod vlivem médií

## Příloha P III: DOTAZNÍK: Manipulace žáků pedagogickými pracovníky

Dobrý den,

jmenuji se **Bc. Tomáš Daněk**. Jsem studentem sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci zpracování mé diplomové práce Vás žádám o malou spolupráci. Stačí jen pravdivě odpovědět na níže uvedené otázky. Dotazník se týká výzkumu: **Manipulace ve vzdělávání žáků základních škol**. Výzkum je prováděn s žáky 9. ročníků na vybraných základních školách v okrese Vsetín. Jeho cílem je zjistit dvě věci. První: jak moc a v jakých podobách se manipulace v pedagogice vyskytuje. Druhá: zda ve zkoumaném jevu existují rozdíly mezi městským a venkovským prostředím. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za spolupráci.

**U každé otázky zakřížkujte vždy jen jednu z odpovědí**

	<b>ano</b>	<b>ne</b>	<b>nevím (nejsem si jist/á)</b>	
1) Máš možnost ve škole svobodně projevit svůj názor a ukázat, že na něco máš?				
2) Vykládají vám učitelé často nové věci nudně a bez zájmu?				
3) Cítíš se ve škole tělesně i sociálně v pohodě?				
4) Máš možnost učivo prožít nebo si něco zkusit doslova na vlastní kůži?				
5) Domlouváte se s učiteli na způsobu známkování, způsobu výuky apod.?				
6) Chce se po tobě, abys jen tiše seděl/a a poslouchal/a výklad učitele?				
7) Učíte se jen teoretické poučky bez příkladů a možností si něco vyzkoušet?				
8) Obviňoval tě někdy učitel z něčeho, aniž by měl pro to důkazy?				
9) Dostáváte zbytečně těžké úkoly, jejichž zadání často nerozumíte?				
10) Chtějí po vás učitelé slyšet vaše názory či postoje a potom je stejně neberou v úvahu?				
11) Zažíváš někdy ve škole pocity úzkosti a strachu z učitelů?				
12) Vyhrožoval ti někdy učitel?				
13) Máš pocit, že se vám učitelé snaží omezit vaši svobodu a možnost se individuálně prosadit?				
14) Utajují vám učitelé obsah písemné práce nebo z čeho budete zkoušeni?				
15) Chovají se k vám někteří učitelé panovačně, nebo vám dokonce rozkazují?				
16) Vyžaduje se po vás, abyste pracovali více samostatně na úkor skupinové spolupráce?				
17) Zastrahují vás učitelé často zkoušením a známkováním, jen abyste byli poslušní?				
18) Probíhá zkoušení stylem „musím něco umět nazpaměť, jinak bude zle“?				
19) Můžeš se v hodinách nahlas kriticky vyjadřovat, nesouhlasit s něčím apod.?				
20) Chovají se k vám učitelé z pozice moci a autority?				
21) Stalo se ti někdy, že by učitel tebe nebo někoho z tvého okolí před někým pomlouval?				
22) Kritizoval tě někdy učitel před třídou nebo tě nějak vědomě ztrapňoval?				