

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2014

Anežka Králová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Anežka Králová

**Rizika odměn a trestů u dětí mladšího školního věku**

The Risks of Rewards and Punishments in School Age Children

2014

PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Kolíně dne 6. dubna 2014

Podpis: .....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za vřelé přijetí, odborné vedení, cenné rady a připomínky a hlavně za celkovou podporu, kterou mi po dobu vedení mé práce věnovala.

## **Abstrakt**

Tato práce se zabývá riziky odměn a trestů u dětí mladšího školního věku. Téma je analyzováno z několika různých směrů. Nejprve poukazují na odlišnost vnímání odměn a trestů v minulosti a v současnosti, dále jej hodnotím z pohledu tří psychologických směrů, behaviorismu, humanistické psychologie a kognitivní psychologie. Ve stěžejní části práce určuji pomocí syntézy českých i zahraničních zdrojů hlavní rizika, která mohou nastat při odměňování a trestání. Také uvádím důvody, proč je práce zaměřena právě na období mladšího školního věku. Z poznatků této práce vyplývá, že rizika odměn a trestů jsou reálným problémem, o kterém se ale příliš nemluví, a ani není zcela znám jejich význam pro rozvoj osobnosti dítěte, a to i přes to, že výzkumy prokazují, jak mohou být odměny a tresty kontraproduktivní. Práce je určena hlavně rodičům, pedagogům a vychovatelům, kterým může pomoci zamyslet se nad negativními důsledky odměňování a trestání.

## **Klíčová slova**

odměny, tresty, rizika, hodnocení, výchova, vzdělávání, děti, motivace, mladší školní věk, pochvala, výchovné prostředky

## **Abstract**

This thesis deals with risks of rewards and punishments in school age children. The theme has been analysed from a few points of view. At first, I show the differences between punishments and rewards in the past and nowadays, secondly I look into the theme with three psychological theories, Behaviorism, Humanistic psychology and Cognitive psychology. In the main part of the thesis, there are defined the main risks by the synthesis of czech and foreign sources. I mention also reasons why is the thesis focused on school age children. My thesis brings some evidence that the use of rewards and punishments could be a significant problem for development of child personality. However this problem is still rarely discussed. This thesis is focused on parents, educators and tutors who could be helped to think about negative consequences of rewarding and punishing.

## **Key Words**

rewards, punishments, risks, evaluation, education, children, school age children, praise, means of education

## Obsah

1.	Úvod .....	8
2.	Odměny a tresty – úvod do problematiky .....	10
3.	Teorie odměn a trestů z pohledu tří psychologických směrů .....	13
	3.1. Behaviorismus .....	13
	3.2. Humanistická psychologie.....	16
	3.3. Kognitivní psychologie .....	17
4.	Odměny .....	21
	4.1. Pojetí odměn.....	21
	4.2. Druhy odměn .....	22
	4.3. Rizika odměn.....	23
	4.4. Jak zmírnit riziko? .....	28
5.	Tresty .....	31
	5.1. Pojetí trestů.....	31
	5.2. Druhy trestů .....	31
	5.3. Rizika trestů.....	32
	5.4. Jak zmírnit riziko? .....	37
6.	Specifika období mladšího školního věku.....	40
7.	Závěr.....	43
8.	Bibliografie.....	45

## 1. Úvod

Odměny a tresty jsou v současné době nedílnou součástí každodenního života jak dětí, které jsou ve škole a často i při svých zájmech a v rodině odměňovány či trestány za svůj výkon, tak v životě dospělých, kteří jsou odměňováni či trestáni nejen v práci, ale i sami sebou. Tento fakt spolu s náznakem rizik potvrzuje i Hartl v Psychologickém slovníku: „ *Odměna a trest jsou nejpoužívanější a nejstarší prostředky výchovy, kt. vedou k modifikaci chování; odměňované reakce činnost posilují, a proto se vyskytují častěji, trestané slábnou, v někt. případech se však fixují, např. trest jako jediná pozornost věnovaná deprivovanému dítěti, neodměňované vyhasínají*“. (Hartl, a další, 2009) Proto sledávám důležitým a zároveň zajímavým se tímto tématem zabývat. Přestože jsou odměny a tresty nejpoužívanějšími výchovnými prostředky, bylo by možné vychovávat děti i bez nich? Mají odměny a tresty opravdu negativní vliv na osobnost dítěte, o kterém mluví Kohn, Deci, Koestner, Ryan, Lepper, Mayer, Mertin, Nováčková, Kopřiva a další? Hlavním cílem práce je upozornit na rizika plynoucí z používání odměn a trestů, která mohou vést k výskytu nežádoucích jevů v chování dítěte, a také navrhnout možnosti, jak by se dala tato rizika zmírnit.

První kapitola je úvodem do problematiky odměn a trestů, nejprve z pohledu kulturní antropologie. Také popisuje, jak se měnila důležitost těchto podnětů v průběhu času a jaký smysl mají v současnosti. Dále uvádí, co je to riziko, a důvody, proč a za jakých okolností mohou být odměny a tresty rizikové.

Druhá kapitola přináší odlišné pohledy tří psychologických směrů, behaviorismu, humanistické psychologie a kognitivní psychologie, na problematiku učení, motivace a odměn a trestů jako takových. Také jsou zde zmíněny příklady použití těchto poznatků v běžném školním či rodinném prostředí.

V třetí kapitole uvádím různá pojetí odměn. Navazuje téma funkcí odměn a rozdělení dle druhů používaných převážně ve škole či na pracovištích. Poslední část kapitoly přináší téma rizik, která jsou s odměňováním spojena, a možné způsoby zmírnění těchto rizik.

Čtvrtá kapitola má velice podobnou strukturu jako kapitola třetí. Nejprve popisují různá pojetí trestu, následně tresty rozdělují a hodnotím z pedagogického hlediska rizika jednotlivých druhů trestů pro osobnost dítěte. Na konci kapitoly



představuji možnosti, jak pracovat s tresty, aby se staly co nejméně rizikovými pro rozvoj dítěte.

V páté kapitole jsou popsána specifika období mladšího školního věku, především ta, které souvisí s přestupem dítěte z mateřské na základní školu a dále ta, která souvisí s motivací, morálkou a učením.

V závěru shrnuji ty nejdůležitější poznatky, které práce přináší. Také hodnotím naplnění cílů práce a doplňuji doporučení pro další práci s tímto rozsáhlým tématem.

*„Žádný moudrý člověk netrestá proto, že se stala chyba, nýbrž aby se neopakovala.“*

- Lucius Annaeus Seneca

## **2. Odměny a tresty – úvod do problematiky**

Odměny a tresty jsou v současné době vnímané mnoha různými způsoby, z pedagogického hlediska například jako způsoby vnější motivace žáků ve školních třídách. Původní, biologicky daný, smysl odměn je ale odlišný.

Odměna a trest byly v minulosti vnímány primárně jako zpětná vazba na chování organismu a to ve formě dvou vzájemných podnětů, posilujícího a oslabujícího. První z nich byl u člověka spojen s pocitem slasti, druhý byl spojen s pocity nepříjemnými. (Lorenz, 1990) Tyto pocity zajišťovaly regulaci chování člověka, a tím i jeho přežití. Na otázku, proč organismus nevyvinul pouze jeden z těchto podnětů, tedy pouze odměnu nebo pouze trest, odpovídá (Lorenz, 1990) tím, že je efektivnější, pokud je organismus schopen vyvodit důsledky nejen z úspěchu nebo jen z neúspěchu, ale z obou.

Jiný pohled na podstatu odměn a trestů jako fyziologických podnětů přináší (Wilson, 1993). Ten vnímá tento systém jako doplněk k racionálnímu rozhodování: *„Velká část psychického vývoje se skládá z kroků, jež je nutno učiniti rychle a automaticky, aby byly zabezpečeny přežití a reprodukce. Protože mozek může být veden racionální kalkulací jenom v omezené míře, musí se zpětně spolehnout na nuance slasti a bolesti, zprostředkované limbickým systémem a dalšími nižšími mozgovými centry.“* V současné době ale tento systém rozhodování ztrácí na významu, protože je v našich životech minimální množství situací, ve kterých by byl bezprostředně ohrožen náš život a i způsoby reprodukce jsou již značně kulturně determinovány. Na tuto proměnu a rizika, která přináší, upozorňuje (Lorenz, 1990): *„S postupujícím ovládním svého okolí změnil moderní člověk tržní situaci své ekonomie slasti a strasti ve směru stále vzrůstající přecitlivělosti ke všem nepříjemným situacím a právě takové otupělosti vůči příjemným zážitkům. Z nejrůznějších důvodů má tento stav zkázonosný efekt. Rostoucí neochota snášet strasti spolu se sníženou lákavostí slasti má za následek, že lidé ztrácejí schopnost vkládat nepříjemnou práci do díla, které slibuje slast až někdy v budoucnosti. Proto se setkáváme s netrpělivým požadavkem okamžitého uspokojení všech klíčících přání.“* Dále navrhuje, jak bychom mohli takovému chování předejít. *„Příčinám lze*

*porozumět snadno, ale je obtížné je odstranit. Co nám chybí, jsou přirozené překážky, jejichž překonávání dříve zocelovalo člověka tím, že se naučil snášet strast jako předpoklad dosažení radosti z úspěchu. Hlavní obtíž je v tom, jak už jsem řekl, že tato překážka nám musí stát v cestě přirozeně. Žádné uspokojení nevzejde z překonávání úmyslně vytvořených obtíží.“* Problémy, které popisuje Lorenz, mohou být dle mého názoru příčinami většiny konkrétních rizik spojených s problematikou běžného používání odměn a trestů, o kterých se budu zmiňovat v následujících kapitolách.

V současné době jsou odměny a tresty vnímány hlavně jako součást problematiky motivace. Odměňování je spojeno s pocitem úspěšnosti a pozitivních vztahů, tresty naopak slouží jako prostředek k potlačení nežádoucího chování. Ale jak píše například (Matějček, 2000) nebo (Čáp, a další, 2001), ne vždy přináší odměny a tresty očekávaný účinek: *„Stejný trest vede u jednoho dítěte k žádoucí nápravě, u druhého k poslušnosti jen navenek, třetí dítě reaguje negativisticky a ve zvýšené míře pokračuje v nežádoucím chování, čtvrté upadne do deprese, ztrácí kladné sebehodnocení, jeho činnost a vývoj se dezorganizuje. Trest má tedy různé účinky – v závislosti na předchozích zkušenostech dítěte, na jeho vlastnostech, na vztahu mezi dospělým a dítětem, na klimatu a situaci, na souhrně podmínek. Někdy vede trest k pravému opaku toho, čeho by měl dosáhnout.“* (Čáp, a další, 2001) Není ojedinělé, že i přes veškerou snahu vychovatelů anebo možná právě kvůli ní, nedochází k očekávaným výsledkům. A právě rizikům, tedy nebezpečím výskytu nežádoucích jevů, bude věnována stěžejní část této práce.

Pokud bychom se zamysleli nad tématem z pohledu vývojové psychologie, jeví se jako jedno z nejnáročnějších, nejsložitějších a nejrizikovějších období mladšího školního věku, ve kterém je dítě nejvíce ovlivněno školním prostředím. Dochází k tvoření návyků, trvalejších sociálních vztahů, dítě se také snaží pochopit svět kolem sebe, jeho pravidla a utváří se i jeho vztah k poznávání. Další důvody, proč je toto období důležité, uvádí (Langmeier, a další, 2006): *„Malý prvňáček vstupuje do školy obvykle s dychtivou touhou po učení a získávání nových poznatků. K učení nepotřebuje být zvenčí nijak povzbuzován, ale sám se ptá, zkouší vše nové, nové školní dovednosti před ním stojí jako výzva. U většiny dětí (jak prokazují nejen zkušenosti rodičů a učitelů, ale i řada empirických výzkumů u nás i v zahraničí) však v průběhu školní docházky jejich motivace k učení slábne a ve vyšších ročnících bývají učitelé zaskočeni zjevným nezájmem dětí o probírané učivo; zvědavost si uchovají snad jen některé*

*výjimečné děti nebo trvá jen v některých – obvykle mimoškolních – zájmových oblastech. Tato vnitřní (intristická) motivace k učení, která vychází z organismu samotného a nepotřebuje vnější pobídky (odměny či tresty), obsahuje tři základní motivy: zvědavost, přijetí problému jako výzvy a snahu získat větší kontrolu nad prostředím či větší kompetenci.“*

A právě proto je tato práce věnována tématu rizik používání odměn a trestů u dětí mladšího školního věku, které bude blíže analyzováno v dalších kapitolách. V té následující zhodnotím tematiku odměn a trestů z pohledu tří psychologických směrů: behaviorismu, humanistické psychologie a kognitivní psychologie.

*„ Cukr a bič patří do cirkusu a ne do školy nebo rodiny v souvislosti s učením matematiky nebo dějepisu.“*

- Ivo Mayer

### **3. Teorie odměn a trestů z pohledu tří psychologických směrů**

Pohled na problematiku odměn a trestů se měnil v čase, ale také na ni různě pohlížely psychologické teorie. Popsat jen tuto rozdílnost by se mohlo stát samostatným tématem bakalářské či jiné výzkumné práce, proto jsem se rozhodla vybrat pouze několik směrů dokládajících odlišnost přístupů tomuto tématu. Jsou to behaviorismus, humanistická psychologie a kognitivní psychologie. Behaviorismus se zaměřuje především na proces učení, humanistická psychologie na rozvoj jedince a kognitivní psychologie zkoumá mentální procesy, především procesy poznávací.

Zatímco odměny a tresty jsou v behaviorismu v podobě podnětů primárním způsobem motivace, humanistická psychologie se zaměřuje namísto vnějších incentív na potřeby sebeaktualizace a seberegulace. Kognitivní psychologie oproti tomu přichází s pojmy zpětná vazba a práce s chybou a vnímá jedince jako činitele, který aktivně buduje svět kolem sebe a své místo v něm.

#### **3.1. Behaviorismus**

Behaviorismus se začal utvářet již na přelomu devatenáctého a dvacátého století jako protiklad k tehdejšímu směřování psychologie a vymezil předmět psychologie nově pouze na chování, ve kterém se dají zkoumat reakce na podněty. (Plháková, 2006) Právě vztah reakce a podnětu se stal základním paradigmatem behaviorismu. Z něj vycházely behavioristické teorie učení a mimo jiného i předpoklad, že osobnost každého jedince není vrozená, ale utváří se učením v průběhu života. Dokladem budiž již zlidovělý výrok J. B. Watsona: *„Dejte mi na výchovu tucet zdravých dětí a já vám zaručím, že z každého z nich vychovám specialistu, jakého náhodně zvolím – lékaře, právníka, umělce, obchodníka, dokonce i žebráka, zloděje bez ohledu na jeho talent, sklony i bez ohledu na vlastnosti jeho předků“* (Watson, 1998). Behavioristické učení je cestou od pudové potřeby k zpevnění. Zpevnění je dosaženo pomocí vyslaného signálu a následné odezvy. Tento proces nazýváme podmiňováním, u kterého rozlišujeme dva

duhy: klasické podmiňování a operantní podmiňování.

Klasické podmiňování je založeno na spojení dvou podnětů, z nichž jeden je nepodmíněný a druhý tzv. neutrální. Jsou-li ale podány současně, získá neutrální podnět na účinnosti a nazývá se podmíněným podnětem, a tím se z nepodmíněné odezvy stává podmíněná odezva. Aby byla zachována účinnost, musí být podmíněný podnět přiměřeně posilován. (Drapela, 2011) Tento způsob podmiňování je častý jak v rodinách, tak ve školním prostředí. Příkladem podmíněné odezvy může být bouchnutí vchodových dveří, které je pro dítě jasným signálem, že tatínek neměl dobrý den a tím pádem by nebyl dobrý nápad mu říkat o špatné známce z testu. Ve škole například učitelé často používají fráze, které znějí zcela neutrálně, ale žáci velice dobře vědí, co znamenají, nebo spíše co bude následovat. Dodnes si pamatuji na větu mé učitelky angličtiny, která vždy na začátku hodiny řekla: „*Take a piece of paper, please...*“, což bylo jasným signálem, že bude následovat písemné zkoušení slovní zásoby. Tyto zcela neutrální podněty pro nás mají hlubší význam právě kvůli propojení s podmíněnou odezvou.

Za výhody klasického podmiňování můžeme považovat jednoduchost a snadnou aplikaci do prostředí běžného života. Návyk na podmíněný podnět nám může pomoci orientovat se ve složitějších situacích, kdy potřebujeme jednat rychle a účelně. (Vágnerová, 2005) Také tento způsob učení vytváří pro děti pocit bezpečí a jistoty v tom, co bude následovat, naplňuje tak jejich potřebu řádu a systematickosti. Stejně tak je výhodný pro vychovatele, kteří se snaží pozitivně zpevnit například hygienické nebo učební návyky dětí.

Naopak nevýhodou by mohly být nesmyslné averze či asociace například ve formě pověr či talismanů, dále také tzv. efekt generalizace, který popisuje nepřesnost signálů a tedy možnost spuštění podmíněné reakce na odlišný nepodmíněný podnět. (Vágnerová, 2005) Tento efekt se například prokázal na experimentu, ve kterém Watson zkoušel děsit jedenáctiměsíčního Alberta pomocí zvukových efektů pokaždé, když Albert sáhl na bílého králíka, později u něj ale nevyvolávala úzkost pouze přítomnost králíka, ale i přítomnost plyšové hračky.

Ve Skinnerově teorii operantního podmiňování jde oproti klasickému podmiňování o vztah reakce a jejích efektů. Efekty mohou být trojí, pozitivní, neutrální či negativní. Dle B. F. Skinnera je nutné posilovat reakce tzv. zpevněním. Většina učení by měla být pozitivní (zpevňováno odměnou), aby se zrychlil celý proces učení. Chybu

považuje za jev nežádoucí, který by se měl při učení objevovat minimálně. Na tomto principu je postaveno i programované učení, které je založeno na řízení učebního procesu žáka pomocí odměny nebo pochvaly. Pokud reakci pozitivně zpevňujeme, dochází k častějšímu výskytu, pokud ji zpevňujeme negativně, mělo by dojít k jejímu odstranění. Zpevňující činitel se stává podmíněným podnětem. (Drapela, 2011) Rozdílem oproti klasickému podmiňování je, že aktivita už není na straně testujícího, ale na straně subjektu, který se učí. (Ďurič, a další, 1988)

Obecně za nevýhodu podmiňování, tedy obou druhů, můžeme považovat krátkodobý efekt. Reflexy trvají pouze po dobu posilování, pokud posilování oslabí nebo úplně skončí, efekt se po nějaké době vytratí. Například ve školním prostředí často nastává situace, kdy mají děti zadanou samostatnou práci, a učitel z nějakého důvodu opustí třídu. V tu chvíli děti vědí, že za práci nebudou nijak odměněni, protože učitel je nemůže vidět a slyšet, nemají tedy důvod k udržování podmíněného chování.

U člověka oproti zvířatům, na kterých byly většinou experimenty prováděny, objevujeme ještě sekundární mechanismy zpevnění, které nemusí mít přímý efekt, ale působí jako prostředky vedoucí k žádoucímu efektu (např. peníze, sociální postavení, uznání apod.). Neměli bychom také zapomínat na to, že jak pozitivní, tak negativní zpevnění je většinou spojeno s emocionálním prožitkem a to nejen ve fázi samotné reakce, ale také před samotným zpevňováním v podobě anticipace spojené buď s obavou, nebo s nadějí. A právě obava či naděje mohou ovlivnit průběh a výsledek požadované interakce. (Vágnerová, 2005) Také bychom si měli uvědomovat, že úspěch a neúspěch ovlivňuje postavení ve třídním kolektivu, které je pro dítě v mladším školním věku (i ve starším školním věku) velmi významné. Není také vhodné spojovat učení s výhrůzkami trestů, protože vnímání každého dítěte je zcela individuální a reakce mohou být zcela odlišné a nečekané. Není ojedinělým jevem, že si děti právě kvůli strachu ze špatné známky nebo reakce spolužáků vytvoří trvale negativní vztah ke školnímu kolektivu, k učení nebo ke škole jako takové, což může mít vliv na následný rozvoj jejich osobnosti. Například strach nebo úzkost se může projevat i psychosomatickými obtížemi a skončit péčí psychiatrů.

Současné odměňování a trestání, především u dětí předškolního a mladšího školního věku, se objevuje v podobě pozitivního a negativního zpevňování velmi často. Školní známkování je toho jasným důkazem. Známkami zpevňujeme dobře naučené znalosti, chyby se snažíme naopak eliminovat a ideálně zcela odstranit. Učení

podmiňováním ale neukazuje v případě chybného kroku vhodný model chování, pouze informuje, že krok není správný, což považují za velkou nevýhodu. Dalším problémem je jednoznačně krátkodobý efekt. Výzkumy ukazují, že chování dětí se vrací zpět k původnímu ve chvíli, kdy je zpevňování ukončeno. Naopak za výhodu považují rychlost a jednoduchost. Není potřeba dlouhého přemlouvání, signály jsou pro děti jasné. I přes to nepovažují učení podmiňováním v současné době, kdy je kladen důraz na individualitu, řešení problémů a kreativní myšlení, za vhodný způsob výchovy dětí.

### 3.2. Humanistická psychologie

Humanistická psychologie vznikla v šedesátých letech dvacátého století jako alternativa k behaviorismu a analytické psychologii, proto je nazývána třetí silou psychologie. Významnými představiteli byl Carl Rogers a Abraham H. Maslow. (Hartl, a další, 2009) Hlavním tématem je autentické sebevyjádření člověka (sebeaktualizace, seberealizace), které je během života potlačováno různými vnějšími vlivy a může se projevit v podobě narušeného vývoje osobnosti nebo duševních poruch. (Helus, 2003) Nejdůležitějším pojmem je zde self – sebepojetí, složené z myšlenek, vjemů a hodnot, zdůrazňující jedinečnost a jednotu každého člověka. (Drapela, 2011) Lidé se snaží chovat a jednat v souladu se svým sebepojetím, být s ním tedy konzistentní, pokud se objeví inkonzistentní zkušenost, dochází k rozporu mezi realitou a self. Dalším rozporem, který souvisí se sebepojetím je vidina ideálního self (jací bychom chtěli být) a reálného self (jací v současné době jsme). (Atkinsonová, 1995) Výchova by tedy měla směřovat k objevení ideálního self a navrhnout dítěti cesty, jak se mu přiblížit. Vhodnými metodami jsou jednoznačně sebereflexe a zpětná vazba na chování dítěte a také celkové hodnocení jeho projevu.

Motivace podle humanistické psychologie začíná u aktuálních potřeb jedince a směřuje k jeho sebeaktualizaci sestávající z dalších potřeb (potřeba potravy, bezpečí, nezávislosti, interpersonálních vztahů apod.).<sup>1</sup> Cílem je pocit „vnitřní svobody“.

*„Jedinec se stává schopnějším naslouchat sám sobě, prožívat to, co se děje v něm samém. Je také otevřenější vůči svým pocitům strachu, sklíčenosti a bolesti. Je též otevřenější vůči svým citům odvahy, něžnosti a úcty. Zakouší svobodu subjektivně prožívat své city tak, jak se v něm vyskytují, a také zakouší svobodu tyto city si*

---

<sup>1</sup> Maslowova pyramida potřeb, více In: DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-505-9, str. 138



*uvědomovat.*<sup>2</sup>“ (Drapela, 2011)

Rogers se domníval, že sebepojetí není hotovým výtvozem, ale naopak procesem a pro dosažení sebeaktualizace doporučoval dodržování čtyř principů: vzrůstající otevřenost prožívání, tedy schopnost přijímat rozmanité prožitky bez popírání, vzrůstající kvalitu žití bez snahy upravovat a překrucovat zkušenosti, vzrůstající důvěra v organismus, tedy sebe samé, a otevřenější a plnější fungování v právě přítomném okamžiku. (Drapela, 2011)

Humanistická psychologie přináší zcela nové pohledy na osobnost, které zdůrazňují rozvoj jedince a zaměření na jeho vlastní potřeby směřující k pocitu svobody. Zde tedy nemají odměny a tresty jasné místo. Důraz je kladen na vnitřní motivy každého jedince, kde uspokojení potřeby je právě tou očekávanou odměnou. Idea snahy každého jedince o sebeaktualizaci a seberealizaci je velice zajímavá a sympatická, ale bohužel dle mého názoru málo využitelná pro motivaci dětí mladšího školního věku, které ještě nejsou schopny odložit své aktuální potřeby a směřovat k rozvoji sebe samých, a proto je nezbytné je motivovat i jiným způsobem. Můžeme se ale snažit je povzbudit v jejich vlastních úspěších a schopnostech, a tím pomoci zvýšit jejich sebedůvěru a sebeúctu. Rozhodně také můžeme využít metody hodnocení, sebereflexe a sebekontroly, které pomáhají k rozvoji osobnosti dítěte.

### **3.3. Kognitivní psychologie**

Kognitivní psychologie se začala rozvíjet v padesátých letech dvacátého století ve Spojených státech, ve chvíli, kdy behavioristické pojetí psychologie přestávalo stačit. Noam Chomský například poznamenal, že „*definovat psychologii jako vědu o chování se podobá vymezení fyziky jako vědy o používání počítadla.*“<sup>3</sup> (Plhánková, 2006)

Předmětem kognitivní psychologie se staly mentální procesy, především procesy poznávací. Lidská psychika je zde považována za systém zpracování informací. George A. Miller, jeden z hlavních představitelů, definoval jednotku TOTE (test – operate – test – exit), kterou označil jako základní kognitivní proces fungující na základě zpětné vazby. Podle něj se tento proces opakoval až do chvíle, kdy bylo dosaženo výsledků. Kombinací procesů se utvářely strategie a plány organismu, které vedly k vnitřnímu řízení chování. Z této Millerovy teorie vyplývá, že u takto popsaného základního kognitivního procesu zpětná vazba nemá charakter odměn a trestů. Stačí zde pocit

---

<sup>2</sup> Rogers, 1961, s. 188

<sup>3</sup> Miller, 2003, s. 142

úspěchu nebo neúspěchu a následné vyhodnocení.

Dalším důležitým přínosem je Piagetova teorie kognitivního vývoje<sup>4</sup>. Teorie je založena na předpokladu, že každý jedinec má v mysli kognitivní schéma, podle kterého přistupuje k novým situacím. Pokud je možné začlenit situaci do dosavadního schématu, jedná se o asimilaci. Pokud ale schéma situaci neodpovídá, dochází k modifikaci schématu, akomodaci. Procesy akomodace a asimilace si každý jedinec utváří vnitřní obraz světa. Přeměnou kognitivních schémat se zabýval i Lev S. Vygotskij, který přišel s konceptem zóny proximálního vývoje, který popisuje prostor mezi aktuální a potenciaální úrovní vývoje dítěte. Aktuální úroveň dosahuje dítě samostatně, zatímco potenciaálního vývoje může dosáhnout pouze s citlivým vedením (pokyny, pomoc, ukázky). (Plháková, 2006) U těchto dvou teorií mohou odměny a tresty plnit funkci motivační (např. pokud jsou odměny součástí procesu vedení dítěte k potenciaálnímu rozvoji). Na druhou stranu pokud si dítě zařadí vnější odměny a tresty do kognitivního schématu jako přirozenou součást učebního procesu, může to negativně ovlivnit jeho další rozvoj. Například pokud je dítě zvyklé plnit striktně požadavky rodičů nebo učitelů, může pro něj být v budoucnu složité naučit se myslet kreativně a řešit složitější problémové situace, které mají více možných řešení.

Další významný psycholog Albert Bandura předpokládal, že determinanty lidské psychiky jsou reciproční, tedy například že prostředí ovlivňuje naše chování, ale zároveň to, jak se chováme, ovlivňuje prostředí. Zdůrazňoval ale, že účinnost jedince je silnější než vlivy prostředí, tedy že každý může dosáhnout svých cílů, pokud překoná překážky. Utvořil také soubor kognitivních proměnných a rozdělil je na kompetence, strategie kódování a očekávání. Kompetence zahrnují sociální a fyzické dovednosti a také intelektové a další specifické schopnosti. Strategie kódování ukazují, jak jedinec situaci nebo jev vnímá (např. zda ho vidí jako hrozbu nebo jako příležitost). Očekávání zahrnuje naše představy o tom, co bude následovat po našem rozhodnutí. *„Lidé při rozhodování o svém jednání používají symboly a předvídavosti. Pokud se setkají s novým problémem, představují si možné důsledky jednání a uvažují o jejich pravděpodobnosti. Potom si určí cíle a vypracují strategie, které vedou k jejich dosažení.“* (Atkinsonová, 1995) I zde se projevuje reciprocita, protože nejen, že naše schopnosti ovlivňují chování, ale i naše chování může ovlivňovat naši představu o vlastních schopnostech. Pokud je tedy dítě za své činy převážně trestáno nebo jsou často

---

<sup>4</sup> Více v kapitole Období mladšího školního věku

zdůrazňovány jeho neúspěchy, jeho představy o vlastních schopnostech mohou ovlivnit jeho výsledky (*Stejně dostanu zase pětku!*). U očekávání se také projevují subjektivní hodnoty jedince, stejně tak regulační systémy a plány. Goerge A. Kelly dokonce tvrdí, že každý jedinec má soubor konstruktů, podle kterých se v situacích předvídá, rozhoduje, a interpretuje. Konstrukt máme vytvořený i pro vnímání sebe sama. (Atkinsonová, 1995)

Rozdíly mezi našim očekávaným chováním a skutečných chováním nevnímá kognitivní psychologie pouze jako podnět k pozitivnímu či negativnímu zpevnění, ale hlavně jako poznatek o výsledku činnosti umožňující následnou analýzu cílů a případných chyb. Stejně tak si uchovává funkci motivační, protože vědomí správnosti či chybnosti výsledku, ideálně poskytnuté bezprostředně po výkonu, dynamizuje účinek další činnosti a vede ke zvýšení a dlouhodobému trvání pozornosti. (Kulič, 1984)

Tématem práce s chybou se zabývá Kulič, který upozorňuje na pohled tradičního vyučování. To, podle něj, vnímá chybu právě pouze jako podnět ke zpevnění, kontrole schopností žáka a hodnocení. Z pohledu žáka se jedná o nežádoucí aspekt, který vnímá jako neúspěch a selhání. Chyba je zcela oddělena od samotného procesu učení. Autor přináší názor, že chybný výkon nemusí být ohrožením žákova učení, pokud jsou dodrženy čtyři předpoklady: detekce chyby, identifikace chyby, interpretace chyby a korekce chyby. Detekce by měla chybu odhalit, identifikace přesně určit její pozici, interpretace určit důvod chybování a korekce chybu napravit. Detekce a identifikace mohou být v učebním procesu propojeny, ale není to podmínkou. Kulič zdůrazňuje důležitost absolvování celého procesu práce s chybou, protože právě kvalita procesu ovlivňuje výsledek učení. (Kulič, 1971)

Kognitivní psychologie přináší mnoho užitečných poznatků pro rozvoj osobnosti dítěte. Jak téma kognitivních schémat, tak Bandurovo pojetí očekávání, jako jedné z kognitivních proměnných, ukazuje dle mého názoru některá rizika používání odměn a trestů. Jejich používání je totiž většinou spojeno s emocionálním prožitkem, který si dítě ukládá do svého kognitivního schématu a dle něj přistupuje k podobným situacím v budoucnosti. To může být samozřejmě prospěšné hlavně u aktivit ohrožujících život dítěte, ale na druhou stranu omezujícím faktorem jeho rozvoje v dalších případech, kterých bývá během výchovného procesu více.

Za největší přínos ale považuji změnu pohledu na chybu v učebním procesu, která je například u behavioristů považována za nežádoucí prvek, který musí být

eliminován. Kognitivní psychologie vnímá chybu naopak jako součást přirozeného procesu učení a zároveň jako podnět k dalšímu učení.

Jsem proto přesvědčena, že poznatky kognitivní psychologie (práce s chybou, omylnost jako přirozený prvek učení, zpětná vazba jako součást tvůrčího procesu apod.) jsou velmi dobře využitelné ve školní, a celkově výchovatelské, praxi. V současné době je po dětech vyžadována kreativita a schopnost řešit problémy, což je pouze zpevnování nenaučí.

Následující kapitola se bude věnovat odměnám. Nejprve pojetí odměn, jejich druhům, funkcím a následně rizikům, která mohou přinést, a možnostem, jak tyto rizika zmírnit.

*„Do rewards motivate people? Absolutely! They motivate people to get rewards.“*

- Alfie Kohn

## 4. Odměny

### 4.1. Pojetí odměn

Odměny můžeme chápat v různě širokém pojetí. Jedno z těch užších nabízí Průcha v Pedagogickém slovníku. Odměnu chápe jako působení na žáka s cílem dosáhnout co nejlepšího výsledku: *„Jedna z forem vnějšího motivačního působení na žáka ve škole i doma, zpravidla s pozitivním účinkem. Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy.“* (Průcha, a další, 2009) Širší vnímání odměn najdeme u Čápa. Pro něj je odměna *„Působení (některého z rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny), které 1. Je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince, 2. Vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání, 3. Přináší jedinci uspokojení některých jeho potřeb a tím i libost.“* (Čáp, 1997). V Psychologickém slovníku uvádí Hartl, že odměny jsou formou ocenění, co ale považuje za ocenění, dále nerozvádí. Obecně tedy můžeme říct, že se jedná o působení na jedince (i sebe sama) s cílem upevnit pozitivně určité chování.

V pedagogickém slovníku také najdeme funkce odměn: *„a) informační (konstatování správnosti chování, postupu, výsledku); b) motivační (navozuje u žáka prožitek úspěchu, radosti, chuti, do další práce, zvyšuje pravděpodobnost, že žák se pokusí tuto činnost zopakovat)“* (Průcha, a další, 2009) Upozorňují ale také na třetí funkci, která většinou nebývá vychovávajícími zamýšlena: *„žák v odměně vidí ještě 3. funkci: vyjádření pozitivního osobního vztahu učitele či rodiče k sobě, i projev osobní důvěry, vyjádření perspektivnosti vztahu.“* (Průcha, a další, 2009). S dělením funkcí odměn a trestů pracuje i (Helus, a další, 1979), kde ale upozorňuje na nedokonalost motivační funkce.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Více v kapitole Rizika odměn

## 4.2. Druhy odměn

Téma druhů či způsobů odměňování je obecné, ale o to více důležité, jelikož přináší širokou škálu odměn, z čehož některé jsou vnímané pozitivně, kdežto jiné bývají považovány za účelové, až manipulativní.

(Čáp, 1997) vyjmenovává nejčastěji používané odměny a rovnou dodává doporučení pro jejich užívání: „U odměn záleží na jejich druhu a množství. Diferencovanější odměny „emoční“, „morální“ (pochvala, projev sympatie, kladného citového vztahu, kladného společenského hodnocení) jsou často účinnější než materiální odměny, zejména u vyspělejších jedinců i skupin. Je až překvapující, jak velkou radost může dítěti i mladistvému (ostatně i dospělému) způsobit odměna ve formě pochvaly ve spojení s úsměvem. Pochvala uspokojuje potřebu uznání, výkonu, porozumění a má silný motivační účinek.“ V Pedagogickém slovníku najdeme podrobnější podoby odměn používané především v prostředí školních tříd: „pohlazení, souhlas, pochvala, využití a rozvíjení žákovy myšlenky v hodině, dávání ostatních za vzor, poskytnutí volnosti k samostatné činnosti, písemné ocenění, předání daru či peněžní částky. Odměna může být individuální, ale též skupinová atd.“ (Průcha, a další, 2009) S některými z těchto odměn by rozhodně nesouhlasil Kopřiva, který považuje například pochvaly nebo dary za způsob nevhodný.

Úplně jiný pohled na odměny nabízí Psychologický slovník, který se zaměřuje na pracovní prostředí: „v psychol. práce se odměny dělí na: a) přímé peněžní stimuly, jako jsou tarifní a smluvní mzdy, podíly na zisku, věrnostní a jubilejní odměny apod., b) nepřímé peněžní stimuly, jako jsou příplatky na stravování, regeneraci, dodatková dovolená, půjčky, služební auto i pro soukromé účely, zaměstnanecké akcie, jakož i další nehmotné stimuly, k nimž patří profesní rozvoj pracovníků, pružná pracovní doba, podpora podnětů a nápadů, veřejné oceňování a pochvala; k tomu přistupují: c) další nástroje personálního řízení, jimiž jsou hodnocení, rozvoj vzdělávání i tréninku a výběr zaměstnanců.“, což ale neznamená, že některé způsoby by se nedaly aplikovat na školní prostředí. Například podíly na zisku či podpora podnětů a nápadů jsou podle mého názoru aplikovatelné například v projektovém vyučování a možná i pro žáky zajímavější než tradičnější metody.

Z výzkumů zaměřených na problematiku trestů a odměn vyplývá, že ve většině českých domácností jsou tresty a odměny v rovnováze, v každé desáté rodině ale převažují odměny nad tresty. Nejčastějšími odměnami v domácnostech jsou verbální

ocenění nebo akceptace (uznání, přijetí), poté výhody v podobě dárků a peněz. (Vaničková, 1995) Zajímavé je, že způsob odměňování koreluje se vzděláním respondentů. Slovní pochvaly, akceptace a poskytování výhod jsou častěji používány respondenty s vyšším vzděláním, naopak materiální dary a peníze častěji používají respondenti se základním vzděláním nebo vyučením. Korelace byla objevena i ve vztahu k pohlaví rodičů. Otcové odměňují častěji materiálními dary, zatímco matky slovní pochvalou a akceptací. (Střelec, a další, 1997)

### **4.3. Rizika odměn**

Odměňování může přinášet určitá rizika, tedy nežádoucí jevy vstupující do chování, které mohou mít vliv jak na osobnost dítěte, tak na interpersonální vztahy. Byla by ale chyba obecně říci, že odměny jsou špatné. Vždy záleží na způsobu odměňování a na dalších faktorech jako je vztah vychovatele a dítěte, četnost odměňování, cíl apod.. V této kapitole pojmenuji rizika, která bychom měli mít při užívání odměn na paměti.

#### **4.3.1. Neadekvátnost odměny**

Prvním rizikem je neadekvátnost odměny, jejímž negativním důsledkem může být narušení vztahu vychovaného a vychovatele: „ *Z praxe je známé, že nejen trest, ale také odměna se může žáka nepříjemně dotknout, např. když její druh neodpovídá jeho vyspělosti, když tedy učitel druhem odměny naznačuje, že odměňovaného považuje za malé dítě. Podplácení dítěte, zahrnování dary a penězi, přenášení hledisek „hmotné zainteresovanosti“ do výchovy (např. placení za vykonání domácích prací) narušuje vztahy vychovatele a vychovávaného.*“ (Čáp, 1997) Stejně tak se může minout účinkem neustálé chválení: „*Pochvala za banální věc může naznačovat, že chválicí ani moc nerozumí tomu, o čem mluví. Můžeme z ní také však vyrozumět, že očekávání chválicího vůči nám nejsou nijak vysoká.*“ (Kopřiva, a další, 2008).

#### **4.3.2. Opakování stejného druhu odměn**

Také časté opakování stejného druhu odměn může mít za následek, že přestanou být tak účinné, jako bývaly nebo, že se na nich stanou děti závislé. Důsledkem pak je nutnost zvýšit odměnu či najít jiný způsob motivování dítěte: „*Motivační účinek odměny klesá příliš častým užíváním odměn stejného typu, užíváním i za nepřilíživé náročné výkony.*“ (Průcha, a další, 2009) Na stejný problém upozorňuje i (Čáp, a další, 2001), (Matějček, 2000) a (Helus, a další, 1979): „*Jestliže je učitel zvyklý chválit žákovy*

*výkony s vysokou frekvencí, musí zvyšovat jejich intenzitu, aby si podržely dostatečnou incentivní hodnotu a nezevšedněly.*“ (Helus, a další, 1979). Stejný názor má i Vágnerová a ještě dodává: *„K vyhasnutí (reakce) může vést i skutečnost, že uspokojení, které takové chování přinášelo, postupně ztrácí svůj význam.*“ (Vágnerová, 2005) Ve výzkumu (Yager, 2008) se ukázalo jako nejefektivnější, pokud byli žáci odměňováni jednou týdně, měsíčně a ročně, častější odměny chování žáků spíše zhoršovaly.

Špačková (1999) a Kopřiva (2008) píší k závislosti na odměnách: *„Kdo se vydá na cestu odměn, musí s tímto faktem počítat. Závislost na odměnách, podobně jako jiné závislosti, se vyznačuje také tím, že je potřeba jejich dávky zvyšovat, aby přinesly kýžený efekt. Když děti budou dostávat odměnu stále ve stejné výši, může se stát, že žádané činnosti či chování už nedosáhneme.*“ (Kopřiva, a další, 2008) Z výzkumu (Matera, 2010) vyplývá, že očekávané chování žáků je plně závislé na přísunu odměn, protože ve chvíli, kdy je odměňování ukončeno, chování se vrací zpět do stavu, ve kterém bylo před odměňováním.

#### **4.3.3. Snižování vnitřní motivace**

Za další vážné riziko odměn považuji snižování vnitřní motivace, které může mít za důsledek brzké vyhasínání zájmu nebo neschopnost dítěte motivovat samo sebe k určité činnosti. Na toto téma byl proveden nespočet experimentů zkoumajících jak děti předškolního a školního věku, tak dospělé, a výsledky prokázaly škodlivé účinky vnější motivace na vytrvalost a výkonnost při plnění úkolů, které byly nejprve plněny na základě vnitřní motivace. Pokud je nabízena odměna, činnost se poté stává spíše prací, zájem už se nevztahuje k činnosti samotné, ale spíše k odměně, která je za ni nabízena. Tento fakt popisuje i (Kopřiva, a další, 2008), (Čáp, a další, 2001), (Swanson, 1995), (Kohn, 1999), (Langmeier, a další, 2006), (Nováčková, 2000), (Atkinsonová, 1995) a (Lepper, a další, 1975). Lepper a Greene například zkoumali dvě skupiny předškolních dětí tak, že polovinu z nich nechali sestavovat skládačku bez očekávané odměny, druhé skupině řekli, že pokud skládačku co nejdříve sestaví, budou si potom moci hrát s určitou hračkou. Následně nechali obě skupiny dětí skládat si svévolně. Děti z první skupiny, které neočekávaly odměnu, si poté skládaly častěji, než děti ze skupiny druhé. Podobný experiment popisuje i (Langmeier, a další, 2006), kde děti měly možnost naučit se novou výtvarnou techniku. Jedna skupina dětí věděla, že získají za absolvování diplom, druhá skupina se o diplomu dozvěděla až po aktivitě. Obě skupiny dětí měly o výtvarnou techniku zájem i po ukončení kurzu při běžné hře, ale u dětí první



skupiny, tedy očekávajících diplom, zájem značně poklesl.

Proč ke snížení vnitřní motivace dochází, popisuje Kopřiva: „*Prvním důvodem je, že se tato činnost spojuje s osobou, která o odměně rozhoduje. Když není v dohledu nikdo, kdo za vykonání činnosti udělí odměnu, snižuje se chuť ji dělat. Druhá příčina je v tom, že nabízíme-li odměnu, jako bychom předpokládali, že dotyčný by sám o sobě, bez odměny, danou věc neudělal. Aniž bychom to měli v úmyslu, vysíláme skryté poselství: Ta činnost sama o sobě nemá valnou hodnotu, já však z určitého důvodu potřebuji, abys ji udělal/a, a proto ti nabízím úplatek v podobě odměny.*“ (Kopřiva, a další, 2008).

Dle (Atkinsonová, 1995) jsou vnitřně motivovaní jedinci vytrvalejší při směřování k vytyčeným cílům, lépe si pamatují složité pojmy a tvořivěji pracují se složitým materiálem. Studium je pro ně efektivnější a zábavnější a mají, na rozdíl od jedinců motivovaných vnějšími odměnami, pocit větší kontroly nad vlastním jednáním a větší možnost rozhodovat sami o sobě. Měli bychom se tedy snažit bránit svou vnitřní motivaci a například školní známkování nebrat pouze jako vnější hodnocení, ale hlavně jako zdroj informací o naší úspěšnosti, a při přípravě na test či zkoušení hledat zajímavé údaje pro nás samé anebo spojitost s dalšími tématy, ve kterých vidíme smysl.

O vnějších odměnách a škole se zmiňuje i (Langmeier, a další, 2006): „*V současných vysoce strukturovaných školách jsou ovšem ve velké míře užívány právě vnější pobídky i omezení, které vnitřní zájem potlačují. Zároveň je škola prostředím silně kontrolujícím, kde jsou oceňovány hlavně děti tiché a „hodné“, atmosféra školy je poměrně neosobní, formální, soutěživá, a hodnotící; To vše se zřejmě podílí na popisovaném poklesu zájmu dětí o učení. Je to také důvodem k zamyšlení nad současným stylem výuky, které by vedlo k jeho změně směrem k aktivnějším způsobům učení formou pokusů, společných projektů a experimentace a ke snížení důrazu na výkon a prospěch.*“ Dále popisují, že u dětí mladšího školního věku je vnitřní motivace k učení tak silná, že nepotřebují vnější pobídky, protože obsahuje tři základní motivy: zvědavost, přijetí problému jako výzvy a snahu získat větší kontrolu nad prostředím či větší kompetenci.

Z biologického hlediska popisuje zbytečnost odměn a trestů Jana Nováčková: „*Protože učení je životně důležitým nástrojem organismu pro přežití, příroda si ho „pojistila“.* Výzkumy ukazují, že ve chvíli, kdy člověk něco pochopí, propojí se mu věci do souvislostí, když nastane ono „aha“, pak se do krve uvolňují endorfíny.“

(Nováčková, 2005) Dodává ale, že mechanismus učebního procesu je biologicky utvořen pro atmosféru důvěry, uvolnění a dobrého pocitu.

#### **4.3.4. Veřejné srovnávání**

Opomíjeným a podceňovaným rizikem je veřejné srovnávání, které může narušit jak sebehodnocení dětí, tak i jejich interpersonální vztahy. Děti ve školní třídě nebo i v rodinách jsou dennodenně veřejně odměňovány či trestány všemi možnými způsoby (známky, dávání za vzor, pochvaly apod.), často bez ohledu na to, zda chtějí nebo ne. Tento fakt má vliv na jejich vztahy a interakce. S věkem i postupem základní školní docházkou se reakce na určité odměny a tresty liší, například jinak je vnímáno děvče se samými jedničkami v první třídě a jinak v deváté. Myslím ale, že reakce dětí v pubertálním věku jsou právě důkazem rizikovosti některých ocenění: *„Srovnávat nás s někým „lepší“ většinou vůbec nepůsobí v žádoucím směru. Jen málo dětí (a spíš jen ty menší) se chce podobat dítěti, které je dáváno za vzor, a tak získat pochvalu. Když dospělí používají srovnávání, zřejmě si myslí, že není nic snazšího, než napodobit zářný příklad. A když ještě veřejně pochválí dítě, které se chová podle jejich představ, měl by být úspěch zaručen. Kupodivu to moc nefunguje. Děti prožívají pocity méněcennosti: Nikdy to nedokážu (být šikovný, jíst rychle...) jako... (Štěpán, Lucka...), a tak prožívají psychické ohrožení, které se dotýká jejich sebeúcty - jádra jejich osobnosti. Zvláště veřejné srovnávání může být velmi zraňující. Specifickým případem jsou veřejné pochvaly. Ačkoliv je může provázet příjemný pocit, mohou vést k zhoršení vztahů s ostatními. Děti na druhém stupni někdy reagují na pochvalu zhoršením chování, protože dobré vrstevnické vztahy jsou pro ně důležitější. Na „tabulích cti“ s fotografiemi nejlepších žáků se pravidelně objevují propíchané oči, přimalované kníry a podobně. Tento druh pochvaly navíc jasně říká všem, kdo tam nejsou, že jsou druhořadí.“* (Kopřiva, a další, 2008).

#### **4.3.5. Zaměňování prostředků za cíle**

Dalším rizikem je zaměňování odměn jako prostředku, za cíl, které může trvale narušit interpersonální vztahy a morální hodnoty dítěte: *„Přílišným zaměřením žáka na odměnu, které bývá většinou formováno již v předškolním věku v rodině, se může vytvářet specifický postoj vedoucí ke snaze získat odměnu (pochvalu) za každou cenu bez ohledu na to, jakou formou byla dosažena, a to podle zásady čím snáze, tím lépe. ...*

*S tím se často pojí i sociálně škodlivý, necitlivý postoj vůči spolužákům a snaha dosáhnout odměny (pochvaly) bez ohledu na druhé. Přílišná závislost žáka na pochvale, která může být nevědomky vyvolaná neuváženým postojem učitele, odvádí žáka také od původního úkolu, kterým je učební činnost, místo toho, aby byla prostředkem k jejímu rozvíjení. K negativním vlivům nedochází nikdy, je-li pochvala udělována s ohledem na cíle a perspektivy rozvoje žákovy osobnosti a se zřetelem k dynamice zvládnání úkolových situací.*“ (Helus, a další, 1979).

Školní hodnocení je vlastně také příkladem záměny. *„Ze své původní zpětnovazebné funkce se stalo především nástrojem vnější motivace se všemi negativními dopady.*“ (Nováčková, 2005) Důvody omezenosti zpětnovazebné funkce vidí Nováčková v *„silně subjektivní moment, malá diferencovanost stupnice, záměna kritériálního hodnocení s hodnocením pořadovým, nejasnost, jak velké jsou podíly jednotlivých složek, vstupujících do známky (znalost, snaha, ohled k nadání, sociálně ekonomickému zázemí žáka, trestající složka za nevhodné chování atd.), zda tam jsou u každého dítěte všechny nebo jen některé.*“ (Nováčková, 2005)

#### **4.3.6. Znehodnocení smyslu činnosti**

Další riziko zde už bylo několikrát lehce zmíněno, ale jsem přesvědčena, že je vhodné mu věnovat ještě samostatnou kapitolu. Odměňováním znehodnocujeme smysl činnosti, což může mít za následek, že dítě tuto činnost nebude vykonávat samostatně, jelikož v ní nebude vidět osobní smysl. Příkladem budiž americký experiment, kdy žáci dostávali zdarma pizzu, pokud přečetli knihu. Výsledek byl potěšující, opravdu se zvýšil počet žáků, kteří knihy četli. Bohužel se ale jejich výběr zúžil na knihy komiksové, pohádkové knihy psané velkým písmem a další knihy s malým počtem stran. Dlouhodobé zvýšení zájmu o čtení u dětí projekt přinesl minimální. (Kohn, 1999) (Nováčková, 2000) to vysvětluje takto: *„ Jako bychom říkali: „Ta činnost není sama o sobě dostatečně dobrá, smysluplná, zajímavá, nepředpokládám, že byste ji chtěli dělat jen tak – musím vás uplácat, abyste ji dělali.*“

Vágnerová tvrdí, že pokud vidíme v aktivitě vlastní smysl, tak jsme schopni se na ni lépe koncentrovat. Dále nabízí odpověď na otázku, co dělat, pokud nám naše vnitřní motivace nestačí: *„ Pokud má výsledek učení pro jedince nějaký význam, pak se na takovou aktivitu mnohem lépe koncentruje. Tam, kde nelze regulovat aktivitu zaměřenou na učení pomocí zájmu a z něho vyplývajících pozitivních emocí, se musí*

*uplatnit vůle. Vůlí se člověk k učení přinutí, i když ho přestává bavit, pokud k tomu ovšem má dostatečný důvod (např. potřebuje udělat zkoušku).“ (Vágnerová, 2005)*

#### **4.3.7. Potlačení kreativity**

K potlačení kreativity nedochází u odměňování tak často, jako k jiným rizikům, ale je vhodné mít na paměti, že pokud jsou nastavena jasná kritéria hodnocení nebo je důrazně vyžadována správnost a rychlost práce, může docházet k potlačení kreativních řešení, která jsou většinou časově náročnější, a je pro ně vyžadován jistý manipulační prostor. Jeden experiment na toto téma uvádí ve své knize (Pink, 2011) a zmiňuje ho i (Kohn, 1999). Je znám jako „úkol se svíčkou“ a vymyslel ho psycholog Karl Duncker. Pro zachování správnosti ocitují: „*Sedíte u stolu vedle dřevěné stěny a experimentátor vám dá předměty vyobrazené níže – svíčku, připínáčky a krabičku zápalek. Vaším úkolem je připevnit svíčku na stěnu tak, aby vosk nekapal na stůl.*“ (Pink, 2011) Psycholog Sam Glucksberg zadal tento úkol dvěma skupinám účastníků. První skupině řekl, že bude jejich práci měřit proto, aby stanovil normu, jak dlouho lidem obvykle trvá tento typ hlavolamu vyřešit. Druhé skupině nabídl odměnu. Pokud budou nejrychlejší, dostanou dvacet dolarů, pokud budou v první čtvrtině rychlých, dostanou pět dolarů. Druhé skupině trvalo vyřešit úkol v průměru o tři a půl minuty déle než skupině první. Pink to vysvětluje tím, že pokud řešíme úkoly zaměřené na pravou hemisféru, například, kde je potřeba najít originální řešení, jsou pro nás odměny spíše svazující než motivující a intuitivně nám zužují cíl, na který se zaměřujeme, a tím pádem už nejsme tak kreativní jako při neodměňované činnosti.

Na stejný problém upozorňuje i Kopřiva a doplňuje k tomu, že odměny též nenuťí žáky, aby se zabývali věcmi do hloubky a pracovali na svém maximu: „*Součástí příslibu odměny bývá sdělení požadavku, jak má daná práce či chování vypadat. Děti jsou dobrými pozorovateli. Když žáci ve škole zjistí, co chce vidět a slyšet učitel, aby dostali dobrou známku nebo jinou odměnu, budou se snažit především dostat této představě. Uplatnit vlastní originální řešení nebo dát najevo, že něčemu nerozumí, a zeptat se - k tomu v mnoha případech nedojde, protože by to ohrozilo získání odměny.*“ (Kopřiva, a další, 2008)

#### **4.4. Jak zmírnit riziko?**

Po identifikaci rizik odměňování, kdy se podařilo pojmenovat, proč ne, nastává další otázka: Jak ano? V této kapitole se na ni pokusím s pomocí českých i zahraničních

odborníků odpovědět.

(Matějček, 2000) nabízí pět směrnic, jak zacházet s výchovnými prostředky. Výchovné prostředky by podle něj měly být přiměřené vůči osobnosti a věku dítěte: „*Obecně tu platí zásada, že s postupujícím věkem ztrácejí na účinnosti ty výchovné prostředky, které jsou vázány na nějaké tělesné pocity, ať už příjemné, nebo nepříjemné. Zato nabývají na významu ty, které jsou více duševní povahy – ocenění, pochvala, projev uspokojení jako odměna;*“ Dále by měly být výchovné prostředky pro dítě srozumitelné, bohaté a členité, přiměřené a důsledné. (Mayer, 1997) zdůrazňuje zachování smyslu činnosti: „*Vidina odměny nesmí ve vědomí dítěte překrýt vnímání vnitřního smyslu činnosti, nesmí zakrýt radost z výsledku samotné práce. Radost z překonání sebe sama: radost z vlastní vytrvalosti. Odměna musí být vždy něco navíc – něco, co nezastře a neznehodnotí primární a základní uspokojení z činnosti samé, z výsledků této činnosti. (Dítě vedeme k tomu, aby nám na zahrádce pomáhalo proto, že má radost z květin, které vypěstovalo, z upraveného záhonu.) Právě tuto radost – radost z vlastní práce – musíme u dítěte pěstovat jako vzácnou květinku, jako rozhodující motiv jeho jednání. Uskutečnění této zásady je bohužel někdy obtížné ve spojení s prací v současné škole. V tom případě pak hledáme přijatelný kompromis.*“ K důležitosti smyslu se vyjadřuje i (Kopřiva, a další, 2008): „*Potřebujeme, aby věci dávaly smysl „zde a teď“. Potřebujeme vědět, že jsou využitelné v blízké době a v situacích skutečného života. K smysluplnosti přispívá i přesvědčení, že vynaložená námaha a činnost nám pomohou dosáhnout cílů, o něž usilujeme, nebo že tak můžeme prospět někomu jinému. K smysluplnosti patří báječný pocit, že jsme něčemu přišli na kloub, porozuměli něčemu, naučili se něco užitečného. Pokud v nějaké činnosti sami nevidíme smysl nebo ho nedokážeme dětem zprostředkovat, neměli bychom ji po dětech vyžadovat.*“

(Kopřiva, a další, 2008) také přináší podmínky pro udržení vnitřní motivace jimi nazvanou jako pravidlo „Tři S a jedno Z“: smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba. Velmi podobný seznam nabízí (Kohn, 1999) a nazývá jej pravidlem „Three C’s“ – Collaboration, Content, Choice. Collaboration, u nás více známé jako kooperace, zdůrazňuje větší výkonnost, zájem a nadšení dětí při práci ve skupinách fungujících na principech kooperativního vyučování<sup>6</sup>. Content – popisuje obsah učení,

---

<sup>6</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-121.

který by měl být smysluplný, poskytovat možnost kreativního řešení a být výzvou. Choice – tedy výběr, zvyšuje angažovanost a vytrvalost v činnostech, protože snižuje vnější kontrolu a dává možnost činit vlastní rozhodnutí.

#### **4.4.1. Uznání vs. Pochvala**

Uznání nebo pochvala? Otázka, kterou si běžný vychovatel asi moc často nepokládá, protože vnímá tyto pojmy jako totožné. Po bližším prozkoumání těchto dvou pojmů jsou ale rozdíly patrné a v běžné komunikaci mají zcela odlišný význam. Na tento rozdíl upozorňuje (Mayer, 1997), (Čáp, a další, 2001), (Kohn, 1999) a (Kopřiva, a další, 2008). Všichni výše zmiňovaní autoři se shodují, že pochvala, stejně jako odměna, se většinou objevuje u vztahu nadřazeného a podřízeného. (Kopřiva, a další, 2008) píše: „*Pochvalou se vyjadřuje skutečnost, že se jeden člověk cítí v pozici, v níž může hodnotit druhé. Dobře to vystihuje slovní spojení „udělit pochvalu“. Sotva bychom řekli, že zaměstnanec udělil pochvalu řediteli podniku, dítě rodičům, vrstevníci sobě navzájem. Podstata pochvaly vyvstane jasněji, když si uvědomíme, že kdo dnes chválí, může zítra kritizovat. Nadřazenost nemusí být v pochvalě vyjádřena pouze hodnocením. Skryté poselství pochval zní: Dělaš věci k mé spokojenosti. O toho druhého, o jeho přání a potřeby vlastně ani moc nejde. Důležité je, že druzí dělají věci tak, jak to vyhovuje nám.*“ Dále určuje znaky pochvaly: neverbální projevy (tón hlasu, mimika), neoprávněné zobecnění, laciné fráze (*Ty jsi ale šikovná holčička!*) a přehánění. Někdy se může vyskytnout i spojení pochvaly s kritikou (*Konečně to je tak jak to má být, ne jako obvykle!*).

Uznání oproti tomu je vyjádřením vztahů ve stejné rovině. Jak píše (Mayer, 1997), uznávají se navzájem spolupracovníci, přátelé i partneři. Uznání je tak závažná hodnota, že ji nenaruší ani rozdíly názorové, ani osobní rozepře a je také vyjádřením důležitého sociálního vztahu. Demonstruje existenci společné základní roviny, roviny spolupráce a sounáležitosti a zdůrazňuje smysl a význam vykonané práce nebo činu. Oproti odměně a pochvalě jsou uznání důležitá pro rozvoj samostatného, silného a hrdého člověka. Proto (Mayer, 1997) navrhuje, abychom děti uznávali a budovali tím pouta k rodině, ke společnosti, protože výchova dětí je něco zcela jiného než výcvik opiček v cirkuse.

## 5. Tresty

### 5.1. Pojetí trestů

U trestů se pojetí psychologická i pedagogická téměř shodují. Hartl považuje trest za „*záporný podnět n. jejich souhrn, situace vyvolávající nelibost či bolest; nelze ztotožňovat s negativním posilováním*“ (Hartl, a další, 2009). V Pedagogickém slovníku najdeme, že trest je „*Jedna z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil uložené požadavky.*“ (Průcha, a další, 2009). Stejně jako u odměn k tématu přistupuje obecněji Čáp: „*Trest je takové působení rodičů, učitelů, vychovatelů, sociální skupiny, které 1. Je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince, 2. Vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání, 3. Přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci. ... Trestem v takovém širším významu je třeba to, že dítě nedbá varování a popálí se o horký předmět, nebo když si způsobíme nějaké zranění neopatrnou manipulací při práci. Odměna pak je totéž, co kladné zpevnění, a trest je negativní zpevnění v procesu učení.*“ (Čáp, 1997) Obecně by se dalo říct, že trest je působení na jedince tak, aby pocítil negativní důsledek svého chování či jednání.

I tresty mají dvě základní funkce, funkci informační a funkci motivační. Co která funkce obnáší, popisuje Průcha: „*Informační (konstatování nesprávnosti chování, postupu, výsledku) a motivační (navozuje u žáka motivační konflikt, prožitek neúspěchu, frustrace).*“ (Průcha, a další, 2009) Může dojít také i negativnímu efektu trestu, kde se nelibost neobrátil proti činnosti, ale proti trestajícímu: „*Žák někdy v trestu vidí ještě 3. funkci (vyjádření negativního osobního vztahu učitele či rodiče k sobě, projev osobní nedůvěry, vyjádření neperspektivnosti vztahu).*“ (Průcha, a další, 2009)

### 5.2. Druhy trestů

Tresty tradičně dělíme na fyzické a psychické. Fyzickým máme na mysli pohlavek, výprask vařečkou, ale také práci nebo cvičení. „*Psychickým trestem se rozumí chladné chování dospělého k dítěti, odepření projevů lásky, popřípadě pohrůžka takovým odepřením (např. matka nemluví s dítětem, dívá se na něj přísně a vyčítavě, popřípadě i říká „nemám tě ráda, když tak zlobíš“; dlouho nedokáže zapomenout na provinění dítěte.*“ (Čáp, 1997) Vzhledem k osobnosti dítěte jsou psychické tresty nebezpečnější.

O to více, že působí nevinněji. „*Psychické tresty se jeví na první pohled jako humánnější. Výzkumy i zkušenosti z klinické praxe však ukázaly, že děti vychovávané pomocí psychického trestání se vyznačují silným svědomím, které je „až příliš silné“, nepružné, spojené s pocity viny, úzkostí, nejistotou, popřípadě s neurotičností. ... Psychické trestání není metoda tak neškodná, jak se někteří laici domnívají.*“ (Čáp, 1997) Jedním z důsledků může být emoční deprivace: „*Pokud jde o osobnostní vývoj, narušena je především schopnost dítěte navazovat hlubší citové vztahy. V extrémních případech může zřejmě vývoj směřovat až k těžké poruše osobnosti (asociální porucha osobnosti). Jednotný klinický obraz citově a sociálně deprivovaného dítěte neexistuje – na větších vzorcích dětí je možné popsat několik typů: děti sociálně-hyperaktivní, děti provokující, utlumené, ale i poměrně dobře přizpůsobené.*“ (Langmeier, a další, 2006) Dalším druhem trestu nebo spíše metodou trestání je přirozený důsledek, který nemůžeme zařadit ani do kategorie psychických, ani fyzických trestů, protože vždy záleží na konkrétní situaci.<sup>7</sup>

Z výzkumu používání odměn a trestů v pražských rodinách z roku 1994 vyplývá, že častěji trestají matky než otcové a nejčastějším trestem je výprask. 7,6% dětí ale přiznává, že nikdy fyzicky trestáno nebylo. Hlavním důvodem k trestání jsou školní známky, což výzkumníci interpretují jako narušenou hierarchii hodnot v rodině. Každé páté dítě je fyzicky trestáno velmi často, tedy minimálně jednou měsíčně, maximálně jednou týdně. Sourozenecké násilí se objevuje častěji v rodinách, kde jsou děti často bity. Výzkumníci proto upozorňují na to, že „*agrese patří ke vzorcům chování, které se formou impresí předávají z rodičů na děti.*“ (Vaníčková, 1995)

### **5.3. Rizika trestů**

Rizika trestů jsou o něco známější, než rizika u odměn, to ale neznamená, že jsou to rizika závažnější, spíše by se dalo říci, že jsou ve společnosti méně tolerována. Na otázku, proč trestáme, odpovídá (Kopřiva, a další, 2008) osmi hlavními důvody: výchova, tradice, emoce, potvrzení moci, časový stres, nevědomost, pohodlnost a osobní problémy. V této kapitole popisují, proč je vhodné se nad těmito důvody hlouběji zamyslet.

---

<sup>7</sup> Více v kapitole Trest vs. přirozený důsledek



### 5.3.1. Opačný účinek

Jedním z rizik je, že trest může mít opačný účinek, než je záměrem vychovatele. „Trest znamená ukončení urč. reakce, aniž by nabízel reakci jinou; výsledkem je, že může vzniknout reakce ještě méně žádoucí, např. strach, odpor k trestající osobě, situaci, místu, např. škole, příp. agresivní chování;“ (Hartl, a další, 2009)

V následujícím příkladu se jedná o navozování strachu jako motivátoru pro zvýšení výkonnosti žáků: „Strach ve škole je motivačním činitelem, který v mírné intenzitě výkon žáků zvyšuje. Pokud zesílí, výkon naopak zeslabuje. Musíme však rozlišovat mezi žáky úzkostlivými a neúzkostlivými. První se do stavu úzkosti dostávají velmi rychle a strach, který jim pak komplikuje jejich proces učení, prožívají intenzivněji. Druzí prožívají strach spíše jako motivační tlak, - podnítí je k tomu, aby se začali učit, ve vlastním procesu učení však již strach neprožívají. Učitelé ve snaze zvýšit úsilí a výkon (motivovanost) žáků často volí situace, jež strach navozují.

Tendence prožívat strach v různých situacích je individuální. U primárně úzkostlivých jedinců nastupuje strach daleko rychleji, již při menším reálném ohrožení. Za silného stavu ohrožení se rozdíl do jisté míry stírají – strach prožívají všichni. Čím větší ohrožení vnímáme, tím větší je intenzita strachu, a současně čím déle člověk vnímá ohrožení, tím vytrvalejší je strachová reakce. Tuto relativně samozřejmou skutečnost si však nemusí vychovávající vždy uvědomovat. Ve snaze dítě motivovat tím, že v něm vyvoláme strach před trestem, můžeme jako „vedlejší produkt“ navodit některou ze strachových reakcí (od pocitu nevolnosti až po únikové reakce, například lhaní apod.) a dlouhodobým působením je fixovat v chování dítěte, zvláště jde-li o dítě, u něhož je úzkost osobnostním rysem.“ (Hrabal, a další, 2011)

Jak je popisováno v předchozím odstavci, tam, kde někteří prožívají ideální stimulaci a jejich výkon je na vrcholu, jiní mohou být tak stresovaní, že nejsou schopni žádné práce. „Stejný trest vede u jednoho žáka k žádoucí změně, u druhého k poslušnosti jen navenek při skrytém nesouhlasu, třetí žák reaguje negativisticky a ještě víc pokračuje v nežádoucím chování, čtvrtý upadne do deprese, ztrácí kladné morální sebehodnocení, jeho činnost se dezorganizuje. Trest má různé účinky v závislosti na předchozích zkušenostech žáka, na jeho vlastnostech, na vztahu mezi učitelem a žákem, na klimatu ve skupině, na souhře mnoha podmínek. Někdy vede trest k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout.“ (Čáp, 1997)

Někteří vychovávající dokonce snaží dítě „zocelit pro život“ tím, že mu

vtiskávají sebetrestající obraz o sobě samém, například zdůrazňují jeho slabiny místo silných stránek nebo třeba poukazují na lepší prospěch sourozence. Toto zocelování může mít fatální důsledky až do dospělosti. Takový člověk může vyrůst v nejistého, úzkostlivého, depresivního nebo agresivního. (Šípek, 1995)

### 5.3.2. *Zášť vůči trestajícímu*

V některých případech se může nenávist či zášť vůči trestu proměnit v zášť vůči trestajícímu (Swanson, 1995), hlavně v případě nespravedlivého trestání či trestu bez předem daných podmínek, kdy je výše trestu výhradně ponechána libovůli trestajícího. Výzkum (Vaníčková, 1994) ukazuje, že pouze každé desáté dítě hodnotí svůj trest jako spravedlivý, ale téměř každé třetí hodnotí jako nespravedlivý. Jak jedinec reaguje na nespravedlivý trest, popisuje (Čáp, 1997): *„K těm, kteří nám opakovaně působí duševní nebo tělesné příkoří, si nedokážeme udržet dobrý vztah. Jde to přes pocity zklamání a nepochopení až k podlomení nebo ztrátě důvěry. Nedůvěru utvrzuje také nevypočitatelnost chování trestajícího - jednou trest přijde, podruhé ne, tresty se liší podle jeho nálady. Na seminářích někdy padají až slova o nenávisti, která je v dospělosti zmírněna na odcizení. Tam, kde chybí důvěra, se stává, že když se děti nebo dospívající dostanou do problémů, snaží se to utajit a řešit vlastními silami - často ale velmi nešťastným způsobem. Narušení vztahů k těm, kteří dítě trestají, se může rozšířit i na další osoby, skutečné nebo domnělé „spojence“ trestajícího. V extrémních případech to mohou být celé skupiny lidí - například učitelé nebo dospělí vůbec.“* Existuje ale několik možností, jak tomu předejít: *„Při trestání je tedy důležité, aby dítě zřetelně chápalo: odsouzení se týká (mého) konkrétního chování, nikoli mé osoby. Nedošlo ke ztrátě sympatie, lásky, porozumění, pomoci ve vztahu k dítěti. Dospělý nepovažuje dítě za nenapravitelně špatné.“* (Čáp, 1997) Má-li být trest účinný, měl by: *„být adekvátní nevhodnosti chování, mít přesně stanovená kritéria, za co bude uložen, mít adekvátní formu (trest fyzický, psychický, trest prací, zákaz), domýšlet možné reakce žáka na potrestání.“* (Průcha, a další, 2009)

### 5.3.3. *Pomíjivý účinek*

Dalším rizikem je pomíjivý účinek trestání, jelikož trest většinou nepřináší dlouhodobější změny charakteru či chování. Je to pouze vnější motivátor chování, které ale často zmizí spolu s vychovávatelem: *„Vlivem trestu sice dojde ke změně, která však ve většině případů není v chování očekávaném učitelem. Následuje další trest a proces*

*se opakuje. Aby učitel dosáhl takové změny, jaká odpovídá jeho představám, musel by žákovi trestem zneprjemnit každé možné alternativní chování. Takovýto postup však jednak není prakticky uskutečnitelný, jednak by mohl vést k dalekosáhlým negativním důsledkům v osobnosti žáka.“ (Helus, a další, 1979) „Profesor Zdeněk Matějček, známý dětský psycholog, se o trestech vyjádřil takto: „Tresty zastavují, ale nebudují.“ Dotkl se tím mechanismu, kterým tresty působí: Trestem můžeme někoho přimět, aby udělal, co chceme, nebo nedělal, co nechceme. Mechanismus, kterým toho dosáhneme, je však založen na strachu, nikoliv na osvojování morálních hodnot. Tresty mohou být na první pohled velmi účinné, daň, kterou za to platíme, je však příliš velká. Jedním ze základních úkolů výchovy je naučit děti dělat správné věci proto, že pochopily, že jsou správné, nikoliv proto, že se bojí trestu.“ (Kopřiva, a další, 2008)*

#### **5.3.4. Časté používání**

Stejně jako u odměn, i zde hraje četnost trestů velkou roli. Pokud už dítě na tresty nereaguje, zvykne si na ně, je nutné zvýšit intenzitu či přejít na jiný způsob. Myslím si, že neustálé zvyšování intenzity tvoří pouze bezradnost vychovatele a je zoufalým krokem či důkazem neochoty zamyslet se nad důvodem chování. Což potvrzuje i (Kopřiva, a další, 2008), (Matějček, 2000), (Mertin, 2013) a (Čáp, 1997): „*Přemíra trestů je často projevem bezradnosti a bezmoci výchovného pracovníka i jeho nezvládnuté agresivity – projevem výchovně neúčinným, popřípadě škodlivým, vedoucím k opačným výsledkům než jaké byly zamýšleny. V některých státech je bití dětí zakázáno i v rodinách a je postihováno (Norsko, Nizozemsko). ... Nadměrné užívání trestů a volba jejich ponižujících forem narušuje vztahy mezi lidmi, včetně vztahů v rodině a ve škole. Je v rozporu s humanistickou etikou.*“

#### **5.3.5. Ztráta smysluplnosti**

Jak už bylo popsáno výše, jen každé desáté dítě hodnotí svůj trest jako spravedlivý a téměř každé třetí dítě jej hodnotí jako nespravedlivý. Je tedy nespravedlivý trest smysluplný a výchovný? (Vaníčková, 1994), (Matějček, 2000), (Mertin, 2013) a (Šípek, 1995) se domnívají, že nikoli. (Vaníčková, 1994) dokonce píše, že v případě, že je trest nespravedlivý, mohl by být interpretován jako tělesné zneužívání. Dodává, že nespravedlnost potrestání může být příčinou pocitu smutku, zlosti, křivdy nebo lhostejnosti, který přesto, že zdánlivě rychle odezní, v „duši“ dítěte zanechává stopu, která se může projevit až v dospělosti v podobě narušeného

sebehodnocení a důvěry v sebe i ostatní. (Šípek, 1995) uvádí, že velké množství trestů v rodinách je pouze vybitím vlastního vzteku a nezvládnutého napětí (vzteku nebo úzkosti), a upozorňuje, že pokud rodič trestá často, tak dítě přestane být vnímavé nejen k dalším trestům, ale i ke slibům odměn, protože v nich přestane vidět smysl. Příklad trestu, který většinou nepřináší očekávaný výsledek, uvádí (Mertin, 2013): „ *Zcela běžný trest představovalo „ domácí vězení“, tedy zákaz běhání venku. ... „ Dostal jsi dvě pětky, tak nikam nebudeš chodit. Budeš sedět doma a učit se. Ven půjdeš, až se zlepšíš.“ Otázkou však je, jestli rodiče dotáhnou tuto myšlenku do slibovaného konce, nebo dítě sice sedí nad učením alespoň první dva dny, ale stejně se často nic nenaučí. Pokud je to možné, tak si tajně čte, maluje, nebo je dokonce jen doma a nedělá ve skutečnosti vůbec nic. Rodiče, kteří dodnes používají tento trest, se zcela určitě příliš nezamýšlejí nad tím, že k učení je potřeba chuť a zájem a že dlouhodobé pozitivní motivace se většinou nedostane spojením učení a trestání. Stejně asi dostatečně nedomýšlejí, že dítě se potřebuje proběhnout podle svého, což doma nad učením není úplně možné.“* Zaměření na chybu a absenci zpětné vazby u trestů, která je z příkladu patrná, kritizuje i (Špačková, 1999). Dále popisuje školní situaci, kdy učitel dětem sdělí, že za odměnu dnes nebudou mít domácí úkol. Jasně tím dává signál, že domácí úkoly se dávají za trest. Naprosto tedy bagatelizuje smysl domácích úkolů a degraduje je na druh trestu.

#### **5.3.6. Špatný model chování**

Jak zdůrazňuje (Kopřiva, a další, 2008), (Špačková, 1999), (Swanson, 1995) a (Mertin, 2013), způsob odměňování a trestání dětí dospělými, speciálně rodiči, je, stejně jako ostatní činnosti, vzorcem chování, které dětem nevědomky předáváme. V mladším školním věku, stejně jako v předškolním období, se děti učí z velké části pomocí nápodoby a přebírají od nás např. způsob mluvy, stolování, komunikace, pracovní návyky, ale také například způsoby řešení problémů, které dennodenně nastávají. Není ani tak zřídka k vidění, že vychovávající po dětech vyžadují chování, které oni sami nedodržují. (Kopřiva, a další, 2008) uvádí příklad matek, které druhým skákaly do řeči, ale po svých dětech vyžadovaly, aby to ony samy nedělaly. Žádné způsoby trestů nezabíraly, protože děti pouze napodobovaly chování svých rodičů, a nechápaly tedy důvod trestání. Proto pokud se rozhodneme dítě odměňovat a trestat nějakým způsobem, pak můžeme čekat, že ten samý způsob poté dítě aplikuje na mladším sourozenci, spolužákovi a v dospělosti také na rodiče samé.

Na tomto místě mi přijde zcela logické připomenout fyzické trestání. Důvody, proč jsou fyzické tresty stále tak používané, ale zároveň nevhodné jako výchovný prostředek, uvádí (Střelec, a další, 1997). Tresty mají podle nich v naší společnosti určitou tradici a jejich výhodou je bezprostřední efekt. Neřeší ale podstatu výchovného problému a jsou hlavně projevem bezmoci vychovatelů a vnucené bezbrannosti dětí. V neposlední řadě je nutné říci, že fyzické trestání je příkladem násilí, uráží lidskou důstojnost a není slučitelné s právy dítěte.<sup>8</sup> Fakt, že agrese vzbuzuje pouze další projevy agrese, popisuje (Čáp, 1997): „*Fyzické tresty působí ponižujícím způsobem a navíc zesilují dětskou agresivitu: delikventi, zejména agresivní, byli mnohem častěji tělesně trestáni než ostatní chlapci.*“

#### 5.4. Jak zmírnit riziko?

Jak bylo již uvedeno výše, trestání má v naší společnosti dlouhou tradici a ještě v minulém století bylo přirozenou součástí výchovy dětí jednak na území České republiky, ale také ve většině států světa. Že ale není nejvhodnějším výchovným prostředkem, se shodují odborníci z humanitních i biologických vědeckých oborů čím dál častěji a jako jeden z problémů popisují absenci žádoucího modelu chování: „*Známou věcí je, že trest může pomoci zastavit nějakou nevhodnou činnost, snížit pravděpodobnost jejího výskytu, ale novou, vhodnější nevytvoří.*“ (Šípek, 1995), s čímž souhlasí i (Špačková, 1999), která dokonce tvrdí, že tresty nemají ve školním prostředí co dělat, protože jsou pouze krátkodobými motivátory založenými na donucování. Že není nutné trestat při každém pochybení, potvrzuje i (Čáp, 1997): „*Názory, podle kterých tresty jsou hlavním prostředkem výchovy, po každé odchylce od normy musí následovat potrestání dítěte apod., jsou v rozporu s psychologickými poznatky. Při adekvátním způsobu výchovy ... je nezbytnost trestat minimální. Omezuje se na případy, kdy je chování dítěte nebezpečné (např. vybíhá do vozovky, zasunuje hřebíky do elektrické zásuvky, ubližuje slabším dětem, nebezpečným způsobem zachází s nástroji v dílně, ničí školní majetek apod.). Trestáme teprve tehdy, když jsme žáka napomenuli a varovali, a on nedbal. Vedeme dítě k pochopení, že šlo o chování nebezpečné a že trest je zákonitý.*“

S tímto názorem nesouhlasí Kopřiva, který je přesvědčen, že žádné tresty nejsou

---

<sup>8</sup> ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 104 Úmluva o právech dítěte. In: Sbirka zákonů České republiky. 1991. Dostupné z: [http://www.unicef.cz/odkazove\\_zdroje\\_textove\\_materialy/prava\\_deti/umluva\\_o\\_pravech\\_ditete-plne\\_zneni.pdf](http://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/umluva_o_pravech_ditete-plne_zneni.pdf)

potřeba a v případě ohrožení života je přípustné pouze použití silové převahy, což pak ale musí být dítěti vysvětleno a podrobena společné reflexi. „*Jedním druhem opatření je - v případě nutnosti - i použití fyzické převahy dospělého. Je ale třeba rozlišovat mezi fyzickým trestem jako zneužitím moci a přiměřeným uplatněním fyzické převahy. Otec může například využít své síly k tomu, aby od sebe odtrhl dvě děti, které se bijí a kopou (třeba se slovy: Dost! Už žádné kopání!). Jeho záměrem nebylo uplatnit moc, ale vytvořit podmínky pro účinnější řešení konfliktu. Matka může vzít do náruče malé dítě, které přes opakované informace, že má házet písek do kyblíčku a ne na druhé dítě, v této činnosti pokračuje. Ze strany dětí může jít v těchto situacích o testování hranic (většinou neuvědomělé), kam až mohou jít. Zamezení nějaké činnosti použitím fyzické převahy je zde na místě.*“ (Kopřiva, a další, 2008)

Jak obecně přistupovat k trestání popisuje (Šípek, 1995). Lidé podle něj mají problém odměňovat a trestat sami sebe, ale u ostatních jim to jde bez problému. Aby se ale naučili hodnotit správně i sebe samé, je nutné, aby od mala jasně chápali, za co jsou trestáni a že trest neznehodnocuje celou bytost, ale vztahuje se pouze k určitému chování. Ideální by podle něj bylo, kdyby trest nedal jen pocítit důsledky vlastní činnosti, ale aby též poskytoval možnost rozvoje nové aktivity. Trest by také neměl ubírat zbytečně mnoho energie. (Čapek, 2008) udává čtyři zásady u trestání: přesné vymezení pravidel, úměrnost trestu, stejná pravidla pro všechny a trest jako cesta k nápravě.

Podmínky optimálního učení popisuje (Mayer, 1997). V první řadě nesmí být přítomno ohrožení, za druhé by mělo mít učení smysluplný obsah. Dále bychom měli dítěti poskytnout možnost výběru a spolupráce, přiměřený čas na učení a podnětně bohaté prostředí. V neposlední řadě také připojit okamžitou zpětnou vazbu a dovést dítě k nápravě případné chyby a tedy k dokonalému zvládnutí celého učebního procesu. Mayer ještě dodává, jak bychom měli tyto zásady používat v běžném životě: „*Doplňme-li tyto podmínky zásadami optimálního všeobecného rozvoje dítěte a skloubíme to všechno do denního programu rodiny, do způsobu našeho jednání, ale i organizačně tak, aby vše mělo v rodině správné místo, dostaneme jízdní řád rodinné výchovy, ve které učení zaujímá významné místo. Takový řád musíme v rodině vytvořit a dodržovat.*“

Jaké jsou konkrétní účinné preventivní kroky zamezující nutnosti trestat, se zamýšlí i (Špačková, 1999) a (Swanson, 1995). Špačková vidí jako nejúčinnější

rozhovor se žáky, Swanson navrhuje například možnost volby, respekt a podporu ze strany dospělého, zdůraznění přirozenosti chyby, osobní zodpovědnost, již zmíněný osobní příklad učitele anebo také předem jasně daná očekávání. Se zajímavou preventivní metodou přichází i (Hamre, 2013), která mluví o tzv. „Banking time“. Idea této metody reaguje na to, že některé děti se chovají nevhodným způsobem, aby získaly pozornost učitele nebo rodiče. Proto Hamre navrhuje, aby vychovávající, tedy hlavně učitelé, věnovali svou pozornost pravidelně každému dítěti ze své třídy a tím pomyslně ukládali hezké okamžiky na účet společného vztahu, ze kterého mohou pak čerpat ve chvíli, kdy je potřeba kázeňsky zasáhnout. Dítě by také nemělo mít již potřebu strhávat na sebe pozornost nevhodným chováním, protože se mu dostává pozornosti učitele i v případech, že se chová dle pravidel. Dalším efektem této metody je fakt, že učitelé často mají dítě nějak zařazené a může se stát, že o něm, jeho životě a myšlenkách vlastně tolik nevědí.

#### **5.4.1. Trest vs. přirozený důsledek**

Výše už bylo několikrát zmíněno, že je ideální, pokud použijeme jako výchovný prostředek přirozený důsledek. Co tím je ale myšleno? A jaký je rozdíl mezi trestem a přirozeným důsledkem? Mnoho vychovatelů je přesvědčeno, že trest je přirozeným důsledkem chování dítěte, tedy adekvátní reakcí, která musí přijít, aby se chování zamezilo a ideálně už neopakovalo. V odborné literatuře je ale přirozeným důsledkem myšleno něco jiného. (Kopřiva, a další, 2008) jej popisují jako logické důsledky vyplývající z provinění, na rozdíl od trestů, které jsou uměle vytvářeny. Cílem takového přirozeného důsledku je pomoci dotyčnému uvědomit si nesprávnost chování včetně negativních dopadů na druhé, napomoci při nápravě a zprostředkovat porozumění přirozeným zákonitostem, podle nichž funguje svět a společnost. (Špačková, 1999) zase mluví o záměrném trestu (uměle vytvořeném) nebo o samovolném působení (přirozeném důsledku). A dodává, že učitelé častěji používají trest záměrný. (Čáp, a další, 2001) popisují metodu přirozeného důsledku takto: *„Metoda přirozených důsledků na rozdíl od jiných forem trestání pomáhá dítěti pochopit, co vlastně učinilo, jaký dosah má jeho chování či jednání a že je zdůvodněné přispět k odčinění toho, co se stalo. Dítě svým pochopením, emočním zážitkem i činností prožívá význam hodnot, které byly narušeny. Logicky a přirozenou cestou se učí morálnímu chování a jednání.“* Dále ale upozorňují, že metoda předpokládá zkušeného, uvážlivého a zralého vychovatele.

„ Rewards and punishments are two sides of the same coin.“ - Alfie Kohn

## 6. Specifika období mladšího školního věku

Jak již bylo řečeno v první kapitole, mladší školní věk je jedním z nejrizikovějších období vývoje člověka. Období, ve kterém začíná dítě realisticky pohlížet na svět a začíná vnímat jeho pravidla a řád, období, ve kterém se utváří vztah k učení a poznání jako takovému. Nejen tyto důvody, ale i výsledky mnoha experimentů mne utvrdily, že je toto období velmi důležité pro následný rozvoj dítěte. Obtíže při užívání trestů v tomto období popisuje (Matějček, 2000): *„Zvýšené obtíže se pak zase mohou objevit na začátku školního věku, kdy dítě vyrůstá z dětských botiček, roste do výšky a je nadměrně pohyblivé, nesoustředěné, nestálé. U stolu klidně neposedí, stále si s něčím hraje, zeď a nábytek jsou celé okopané, stůl poškrábáný, hračky poničené. Není divu, že vychovatelé někdy ztrácejí nervy a že výskyt pohlavků, hubování, okřikování a pohrůžek se v tomto období nápadně zvyšuje. Jak vidíme, trestáme tu v dítěti do značné míry lidskou přirozenost, a nikoliv mravní přestupky. A to je vždycky na pováženou.“* Tato kapitola se věnuje specifikům mladšího školního věku, která souvisí s motivací, morálkou a učením.

Obdobím mladšího školního věku se většinou nazývá doba mezi šestým a desátým rokem, je víceméně totožné s obdobím docházky na první stupeň základní školy. Pro dítě je počátek tohoto období plný změn, jelikož jsou na něj kladeny vyšší nároky spojené s nástupem do první třídy. Aby dítě bylo schopné zvládnout tento náročný krok, je testováno na školní zralost, kde se hodnotí jeho kognitivní, sociální a tělesný vývoj. (Langmeier, a další, 2006)

V období mladšího školního věku dítě prochází změnami ve všech oblastech, dominantní je vývoj kognitivní. Dítě začíná vnímat svět realisticky, už není tolik závislé na svých přáních a aktuálních potřebách. Zajímá se aktivně o svět kolem sebe, chce ho pochopit, což se projevuje i v jeho činnostech, kresbách, výběru literatury i mluvě. Langmeier dodává, že děti jsou v tomto věku vnitřně motivovány k učení a nepotřebují vnějších pobídek, jako jsou právě odměny a tresty. Vnitřní motivace obsahuje tři základní motivy: zvědavost, přijetí problému jako výzvy a snaha získat větší kontrolu nad prostředím či větší kompetenci. Vnější motivy jejich vnitřní motivaci naopak spíše tlumí stejně jako současný styl výuky na školách.

Podle Piagetovy vývojové teorie je až v tomto věku dítě schopno logických



operací bez dřívější závislosti na viděné podobě, stále se ale jedná jen o konkrétní operace týkající se věcí, jevů a obsahů, které si lze názorně představit. Formální logické operace se u dětí objevují až na počátku dospívání. Langmeier na základě Piagetových poznatků zobecňuje kognitivní vývoj na to, že „ *dítě je schopno různých transformací v mysli současně – může chápat **identitu** (nic jsme nepřidali, nic jsme neubrali), **zvratnost** (reverzibilitu – můžeme korálky přesypat zpátky), vzájemné **spojení různých myšlenkových procesů** do jedné sekvence (posouzení výšky a šířky skleničky) apod.*“ (Langmeier, a další, 2006). S tím souvisí i vznik nových strategií v učení, které už jsou více plánovité a záměrné a využívají více řeči. Dítě je tedy schopno se například naučit, jak se učit, což je pro další vzdělávání nezbytné.

Intelligence v této době, dle Bloomových výzkumů, dosahuje přibližně 80% intelektové výkonnosti dospělého. Další výzkumy ale ukazují, že IQ nemusí být v tomto věku konstantní. Záleží na mnoha faktorech, zejména na motivaci a pracovním postoji dítěte. Langmeier ještě upozorňuje, že běžné inteligenční testy jsou zaměřeny převážně na konvergentní myšlení a nepostihují dostatečně myšlení divergentní, které mění pružně směr a nabízí různé odpovědi. „ *Právě pružnost a originalita jsou často předpokladem úspěšných výkonů dosahovaných v dospělosti, zatímco v dětství bývají spíše přehlíženy, doma i ve škole výchovně málo rozvíjeny a zřídka soustavně posilovány.*“ (Langmeier, a další, 2006)

Sociální a emoční vývoj je reprezentován schopností seberegulace. Na rozdíl od dítěte v předškolním věku, dítě školního věku je schopné střídat hravé zaměstnání s vytrvalejší činností, která pro něj není příliš atraktivní. Také už dítě bez problémů zvládá práci v kolektivu ostatních dětí a je schopno při ní potlačit své potřeby kvůli dosažení společného cíle. Učí se ovládat své pocity, odhadnout pocity druhých a přiměřeně reagovat na nastalé situace v sociální interakci. Nastupuje také nová autorita, učitel, a dítě získává novou roli, roli školáka, který má své povinnosti, musí fungovat podle nastavených pravidel a vytvářet vztahy s ostatními spolužáky. (Langmeier, a další, 2006) V této době vzrůstá potřeba výkonu, který má vliv i na zařazení dítěte do skupiny: „ *Vzrůstá potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti, celý školní věk je definován jako fáze **píle a snaživosti***<sup>9</sup>. *Důležitá je i potřeba společenského uznání, pozitivního hodnocení: dítě potřebuje, aby jeho výkon byl oceněn. Stejně významná je i*

---

<sup>9</sup> Eriksonova teorie vývoje osobnosti, více In: DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-505-9, str. 69

*potřeba citové akceptace, protože každé dítě potřebuje někam patřit a být zde přijímáno. Uspokojení těchto potřeb lze dosáhnout v rodině, ve škole nebo ve vrstevnické skupině.“ (Vágnerová, 2005)*

Na začátku mladšího školního věku už dítě má osvojené základní hodnoty a normy sociálního chování, ale jsou zatím pouze labilní, závislé na aktuální situaci a potřebách, musí být tedy podporovány z vnějšku. Až během tohoto období s nástupem konkrétních logických operací dochází k ustálení norem a hodnot v podobě „svědomí“. Piaget toto období nazývá autonomním (dítě je schopno se chovat dle norem, i když není kontrolováno) Jeho následovník Kohlberg rozpracoval Piagetovu teorii. První stádium nazval předkonvenčním. V tomto stádiu je dítě plně závislé na jiné osobě, jeho chování se řídí výhradně na základě odměn a trestů. Konvenční stádium nastupuje společně s konkrétními logickými operacemi, tedy na začátku mladšího školního věku. Morálka je v tomto období stále dána jinými osobami (učitel, rodiče apod.), ale dítě už je akceptuje i bez vidiny tradičních odměn a trestů, odměnou se stává udržení kladných sociálních vztahů. (Vágnerová, 2005)

## 7. Závěr

Tato práce si kladla za cíl upozornit na nebezpečí plynoucí z používání odměn a trestů, která mohou vést k výskytu nežádoucích jevů v chování dítěte a navrhnout možnosti, jak by se dala tato rizika zmírnit. Tohoto záměru bylo dosaženo.

V prvních dvou kapitolách práce jsem se snažila poukázat na odlišné vnímání odměn a trestů v minulosti a současnosti a také zanalyzovat tuto problematiku z pohledu tří psychologických směrů, behaviorismu, humanistické psychologie a kognitivní psychologie. Další kapitoly byly věnovány odměnám a trestům a jejich rizikům. Za rizika odměn považuji jejich neadekvátnost, opakování stejného druhu odměn, snižování vnitřní motivace, veřejné srovnávání, zaměňování prostředku za cíl, znehodnocení smyslu a v neposlední řadě také potlačení kreativity. Aby se tato rizika zmírnila, měly by být odměny různorodé, důsledné a smysluplné. Pro udržení vnitřní motivace je důležité podporovat spolupráci, svobodnou volbu a smysluplnost. Rizika trestů jsou velmi podobná, zmíním proto jen ta, která nezazněla u odměn: opačný účinek, zášť vůči trestajícímu, pomíjivý účinek a špatný model chování. Jak se tedy těmto rizikům vyhnout? Důležité je, aby dítě chápalo, za co je trestáno, ideálně pokud vychovávající použije metodu přirozeného důsledku, která je srozumitelnou a smysluplnou možností, jak zachovat dobrý vztah s dítětem i jeho psychické a fyzické zdraví a zároveň ho vychovávat k zodpovědnosti za své činy. Trest by měl být také spravedlivý. V poslední kapitole popisují důvody, proč je práce zaměřena právě na období mladšího školního věku.

Jako přínosy této práce hodnotím rozšíření tématu o pohled vybraných psychologických směrů, dále také syntézu rizik odměn a trestů, která byla metodou dosažení cíle této práce. O některých rizicích odměn a trestů se příliš nemluví a ani si zcela neuvědomujeme jejich význam pro rozvoj osobnosti dítěte, přitom z výzkumů jasně vyplývá, že některé odměny a tresty jsou spíše kontraproduktivní. Dalším přínosem práce je doplnění a potvrzení problematiky i ze zahraničních, především amerických, zdrojů, které práci i můj náhled na téma velmi obohatily.

Při zpracování tohoto tématu jsem si uvědomila, že není vše tak jednoduché, jak se na začátku zdálo. Má představa světa zcela bez odměn a trestů se brzy rozplynula a uvědomila jsem si, že odměny a tresty jsou nezbytné, jsou součástí našeho přirozeného

chování. Dle mého názoru jsou ale používány i ve chvílích, kdy by se dalo motivovat i jiným způsobem, například pokud jsou děti zvědavé, je vhodné jejich zvědavost podporovat i za cenu mírného nepohodlí vychovatelů nebo prodloužení času stráveného nad činností.

Rizika odměn bychom měli mít na vědomí pokaždé, když se k nějakému odměňování uchylujeme. Nejde zde o to, abychom se odměnám úplně vyhýbali, určitě by to nebylo přirozené a vztahu s dětmi moc neprospělo, ale rozhodně bychom měli vědět o rizicích a pracovat s potenciálním nebezpečím, které z nich vychází. Znáť rizika odměn a trestů považuji za důležité hlavně pro pedagogy a jiné vychovatele, protože právě oni se s nimi každý den potýkají a někteří i bez toho, aby o rizicích vůbec věděli.

Pokud bych se tomuto tématu v budoucnu věnovala více, zaměřila bych se právě na uskutečnění některého ze zahraničních výzkumů vlivu vnější motivace na motivaci vnitřní právě u dětí mladšího školního věku v podmínkách České republiky. Dále by bylo jistě zajímavé uskutečnit experiment na základě poznatků Kohlberga o morálním vývoji ve třídě běžné základní školy, kde je použito k hodnocení a motivaci dětí známkování, a ve třídě, kde se používají jiné metody hodnocení. Na úplný závěr přidám pohled Šípka, který vystihuje mé přemýšlení nad odměnami a tresty: *„Bylo by velmi dobré, kdyby odměna a trest byly vždy vnímány jako součást logiky světa a aby dávaly smysl. Svět potom může být chápán jako řetězec příčin a následků. Takové chápání odměn a trestů pomáhá vytvořit vědomí zodpovědnosti sama za sebe, uznat vlastní hodnotu a vidět se jako rovnocenného s ostatními bytostmi. To je asi to, k čemu výchova ideálně směřuje.“* (Šípek, 1995)

## 8. Bibliografie

- [ 1 ] ATKINSONOVÁ, Rita L. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-856-0535-X.
- [ 2 ] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [ 3 ] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 655 s. ISBN 80-706-6534-3.
- [ 4 ] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-180.
- [ 5 ] DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008, 175 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-807-3675-059.
- [ 6 ] Ďurič, Ladislav, Grác, Ján a Štefanovič, Josef. 1988. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. PPS 067-063-88.
- [ 7 ] HAMRE, Briget. *Effective Classroom Interactions: Supporting Young Children's Development*. Virginia, USA, říjen 2013. <https://www.coursera.org/course/earlychildhood>.
- [ 8 ] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-691.
- [ 9 ] HELUS, Zdeněk. *Psychologie: pro střední školy*. Vyd. 3. Praha: Fortuna, 2003, 119 s. ISBN 80-716-8876-2.
- [10] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 27 s. ISBN 978-80-87063-34-7.

- [11] KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 151 s. ISBN 978-807-3677-121.
- [12] KOHN, Alfie. *Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Houghton Mifflin Co., 1999, xiv, 431 p. ISBN 06-180-0181-6.
- [13] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, xiv, 431 p. ISBN 978-809-0403-000.
- [14] KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, 244 s. ISBN 14-299-71.
- [15] KULIČ, Václav. *Člověk - učení - automat: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Vyd. 2. dopl. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 244 s. Knihnice psychologické literatury. ISBN 80-042-3845-9.
- [16] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- [17] LEPPER, Mark R. a GREENE, David. Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. březen 1975, s. 479-486.
- [18] LORENZ, Konrad a Dana KREJČÍŘOVÁ. *8 smrtelných hříchů: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Vyd. 1. Praha: Panorama, 2006, 99 s. Pyramida (Panorama). ISBN 80-703-8212-0.
- [19] MATĚJČEK, Zdeněk a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Po dobrém, nebo po zlém?: [o výchovných odměnách a trestech]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 109 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8486-9.
- [20] MATERA, Bryan D. 2010. *The Effects of Rewards and Punishments*. leden 2010. Dostupné z: <http://udini.proquest.com/view/the-effects-of-rewards-and-pqid:1980506481/>

- [21] MAYER, Ivo. 1997. Klíč k (ne)úspěšnému učení. *Rodina a škola*. 8/9 1997, str. 14 - 15.
- [22] MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8.
- [23] NOVÁČKOVÁ, Jana. Přednosti a rizika různých forem hodnocení. *Učitelské listy*. 8 2005, s. 5 - 7.
- [24] —. Tresty, pochvaly a odměny. *Moderní vyučování*. 4 2000, s. 8.
- [25] PINK, Daniel H. *Pohon: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!*. Olomouc: ANAG, 2011. ISBN 978-80-7263-671-6.
- [26] PLHÁKOVÁ, Alena, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Dějiny psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 328 s. ISBN 978-80-247-0871-3.
- [27] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-476.
- [28] ŠÍPEK, Jiří. Odměna a trest. *Děti a my*. 2 1995, s. 16.
- [29] ŠPAČKOVÁ, Renata. Odměna a trest na základní škole. *Moderní vyučování*. 10 1999, s. 5 - 7.
- [30] STŘELEČEK, Stanislav a BAKOŠOVÁ, Zlatica. 1997. Odměny a tresty ve výchovném prostředí rodiny. *Pedagogická orientace*. 3 1997, s. 71-79.
- [31] SWANSON, Richard L. 1995. Toward The Ethical Motivation of Learning. *Education*. září 1995, s. 43 - 50.
- [32] ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 104 Úmluva o právech dítěte. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1991. Dostupné z: [http://www.unicef.cz/odkazove\\_zdroje\\_textove\\_materialy/prava\\_deti/umluva\\_o\\_pravech\\_ditete-plne\\_zneni.pdf](http://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/umluva_o_pravech_ditete-plne_zneni.pdf)
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Transaction Publishers, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [34] VANÍČKOVÁ, Eva. Co zjistil náš výzkum. *Děti a my*. leden 1995, s. 5-6.

- [35] WATSON, John B. *Behaviorism*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1998. ISBN 15-600-0994-2.
- [36] WILSON, Edward O. *O lidské přirozenosti: máme svobodnou vůli, nebo je naše chování řízeno genetickým kódem?*. Vyd. 1. Editor Šárka Křiváková. Praha: Lidové noviny, 1993, 247 s. Edice 21, sv. 2. ISBN 80-710-6076-3.
- [37] YAGER, Larry. *The Relationship between Mississippi School-based Rewards Programs and the Behaviors of 6th Grade Students*. prosinec 2008. ISBN 9781109177268 Dostupné z:  
[http://books.google.cz/books/about/The\\_Relationship\\_Between\\_Mississippi\\_School.html?id=jyisibbyYXQC&redir\\_esc=y](http://books.google.cz/books/about/The_Relationship_Between_Mississippi_School.html?id=jyisibbyYXQC&redir_esc=y)