

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Katedra žurnalistiky

Vliv médií na formování osobnosti jedince

Bakalářská diplomová práce

Veronika PAVLÍKOVÁ

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj

Olomouc 2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci *Vliv médií na formování osobnosti jedince* vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu. Tato práce obsahuje 90 046 znaků včetně mezer.

V Olomouci dne

Veronika Pavlíková

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Janu Šmahajovi za odborné vedení, cenné rady a vstřícnost.

Abstrakt

Bakalářská diplomová práce *Vliv médií na formování osobnosti jedince* se zabývá působením mediálního vlivu na člověka během určených úseků ontogenetického vývoje spolu s dopady na jeho povahové charakteristiky. Zvoleno je období od narození do konce dospívání, jelikož právě v tuto dobu dochází k formování osobnosti nejmarkantnějším způsobem. Z množiny médií jsme se zaměřili především na televizi, okrajově na internet. Téma je strukturováno do čtyř kapitol. První z nich seznamuje čtenáře s jednotlivými definicemi pojmu osobnost, jelikož se současná psychologie dosud neshodla na jednotné koncepci. Druhá kapitola popisuje průběh vybraných fází ontogenetického vývoje člověka. Třetí část představuje teoretickou oporu mediálního aspektu naší práce. Závěrečná kapitola seznamuje čtenáře s výsledky několika aktuálních studií zabývajících se mediálními účinky. Práce je uzavřena souhrnem klíčových poznatků.

Klíčová slova:

médiá, děti, mládež, vliv médií, televize, agrese, ontogenetický vývoj, vývojová psychologie, osobnost člověka

Abstract

The bachelor thesis *The media influence on a human personality* deal with the effect of media influence on human during the definite sections of ontogenetic evolution with the effects of its trait. We deal with the specific part of life (from the birth until the end of the young), because the most noticeable possibility of forming the personality is at this time. We intended on mainly television and a bit of internet. The thesis is divided into the four chapters. The first one gets acquainted with the particular definitions of the concept of personality, because the contemporary psychology has not agreed on the united concept yet. The second chapter describes the course of selected phases of ontogenetic evolution of human. The third chapter introduces the theoretical support of media aspect of our thesis. The last chapter gets acquainted with the results of recent studies which deal with the media effects. The thesis is concluded with the summary of key findings.

Key words:

media, children, youth, media influence, television, aggression, ontogenetic development, developmental psychology, human personality

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Osobnost.....	9
2.1. Geneze osobnosti.....	9
2.2. Teorie osobnosti	9
2.2.1. Obecně o teoriích osobnosti	9
2.2.2. Přehled vybraných teorií osobnosti	10
2.2.2.1. Psychoanalýza	10
2.2.2.2. Neopsychoanalýza	12
2.2.2.3. Behaviorismus	13
2.2.2.4. Integrace behaviorismu a psychoanalýzy: John Dollard a Neal E. Miller..	14
2.2.2.5. Fenomenologická psychologie	14
2.2.2.6. Humanistická teorie osobnosti Carla R. Rogerse.....	15
2.2.2.7. Kognitivistická teorie osobnosti George A.Kellyho.....	16
2.2.2.8. Analyticko-psychologická teorie osobnosti Carla G. Junga	16
2.2.2.9. Individuálně-psychologická teorie osobnosti Alfreda Adlera.....	17
3. Ontogeneze lidské psychiky	18
3.1. Vymezení	18
3.2. Periodizace psychického vývoje.....	18
3.2.1. Prenatální období.....	19
3.2.2. Novorozenecké období	20
3.2.3. Kojenecké období.....	21
3.2.4. Batolecí období.....	21
3.2.5. Předškolní období	22
3.2.6. Vstup dítěte do školy	23
3.2.7. Mladší školní věk.....	23
3.2.8. Dospívání	24
3.2.9. Ostatní životní stádia	24
4. Média	26
4.1. Masová média.....	26
4.2. Mediální a masová komunikace	27
4.3. Působení médií	27
4.3.1. Typy působení médií	29
4.3.2. Pravdivost versus bulvarizace informací	30
4.4. Teorie mediálního vlivu	31
4.4.1. Všemocná média.....	31
4.4.2. Teorie mocných médií vystavena zkoušce.....	31

4.4.3.	Znovuobjevení mocných médií	32
4.4.4.	Dohodnutý vliv médií	32
5.	Vliv televize	33
5.1.	Historie televizního vysílání.....	33
5.2.	Hledisko vývojové psychologie.....	34
5.3.	Faktory ovlivňující dopad televizního vysílání	36
5.4.	Případové studie negativního vlivu.....	37
5.5.	Případové studie pozitivního vlivu	38
5.6.	Souvislost mezi sledováním televize a agresivitou	40
6.	Závěr	44
7.	Zdroje	47

1. Úvod

Vliv médií je předmětem zájmu sociálních vědců již od dvacátých let minulého století, dodnes však není tato otázka jednoznačně zodpovězena. Shody panují v závěrech, které dokazují, že média mohou mít jak negativní, tak pozitivní účinky na společnost či jedince. Tématem předkládané bakalářské práce je vliv médií na formování osobnosti jedince, tedy působení mediálního vlivu na člověka během ontogenetického vývoje spolu s dopady na jeho povahové charakteristiky. Hlavním důvodem výběru tohoto tématu je možnost uplatnění znalostí získaných během studia žurnalistiky v kombinaci s mým intenzivním zájmem o psychologii, které mi umožňují pohlédnout na problematiku z obou stran pomyslné barikády, tedy z pohledu psychologie osobnosti a vývojové psychologie na straně jedné a z pohledu masové komunikace na straně druhé. Zvolené téma je však třeba vzhledem k rozsahu práce blíže specifikovat. Adam Suchý v knize Mediální zlo – mýty a realita uvádí, že naprostá většina výzkumů mediálních účinků se zabývá souvislostí mezi agresivitou a sledováním pořadů s prvky násilí v televizi. Rozhodla jsem se tedy zaměřit na ostatní mediální vlivy a věnovat jim alespoň přibližně stejný prostor jako agresivnímu chování. Rovněž jsem během vyhledávání příslušné literatury zjistila, že jednoznačně převažují výzkumy zahraniční, v České republice je téma do jisté míry opomíjeno. Na druhou stranu, jak tvrdí někteří autoři, lze výsledky zahraničních studií aplikovat na místní poměry, jelikož skladba pořadů, především komerčních televizí, se čím dál více podobá západoevropskému nebo americkému vzoru.

Práce se tedy bude zabývat vlivy televizního vysílání, které působí na psychiku jedince v období od raného dětství do konce dospívání. Důvody volby právě tohoto média jsou následující. Televize jako starší zástupce masových médií má v naší společnosti již silně zakořeněnou téměř šedesátiletou tradici. Internet, počítače, iPady a jiná média a technologie, jež se rozmohly během posledních několika let, televizi mnohdy konkurují, její pozici však neohrožují, místo v našich obývacích pokojích televizní obrazovce proto ještě nějakou dobu zůstane. Původním záměrem bylo i zkoumání vlivu internetu, pro daný rozsah naší práce však postačí představení jednoho média, což povede ke komplexnějšímu uchopení problematiky. Průzkum internetových vlivů by vzhledem k jeho rozvoji během posledních několika let vystačil na samotnou diplomovou práci. Pro úplnost však budou některé účinky internetu, popř. počítačových her, zmíněny v rámci případových studií. Vyloučena z naší práce jsou tištěná média, jelikož pro cílovou skupinu představují spíše doplňkový zdroj informací. Přihlížím zde také k faktu, že audiovizuální

média, konkrétně tedy televize a internet, mají větší vliv, jelikož je lidé vnímají prostřednictvím dvou smyslů, tedy zraku a sluchu, přičemž vizuální vjem je považován za vlivnější než vjem auditivní. Důraz bude kladen na období, kdy je dítě více náchylné k podlehnutí mediálnímu vlivu. Na tomto místě je nutné upozornit na nejednotnost ve vymezení maximální „míry ohrožení“, představeny tedy budou závěry několika studií. Předpokládaným subjektem bude člověk bez zrakových, sluchových či mentálních poruch.

První kapitola představuje teoretický podklad vymezující pojem osobnost (v tomto případě jen představení jednotlivých koncepcí, jelikož jednoznačně se tento pojem v psychologii dosud nepodařilo definovat), ve druhé části ve stručnosti charakterizujeme vývojová stadia člověka od narození až do ukončení dospívání. Pro úplnost budou pouze vyjmenována i zbývající vývojová stadia, která jsou z tématu vyloučena. Třetí kapitola představuje teoretický podklad mediální části naší práce. Definována budou média (jak média v nejširším slova smyslu, tak média komunikační), charakterizujeme mediální komunikaci a v obecné rovině vymezíme účinky médií. Jádro práce představuje čtvrtá kapitola mapující aktuální stav poznání, uvedeny budou nejvýznamnější výzkumy této problematiky. Cílem naší teoretické práce je souhrnné zpracování vlivů médií, konkrétně tedy televize, na utváření osobnostních charakteristik člověka, a to ve vývojovém období dítěte a během dospívání. Jelikož se jedná o téma s mezioborovým přesahem, bude dalším cílem naplnění jednotlivých dimenzí - psychologické i mediální. Využity budou poznatky z oblasti vývojové (ontogenetické) psychologie a z psychologie osobnosti. Dále se pokusíme o zodpovězení otázek: V jaké životní fázi je jedinec mediálními vlivy ohrožen nejvíce? Jakým způsobem se těmto vlivům bránit? Jaké další prvky do procesu utváření osobnosti médií vstupují a jak významnou zde sehrávají roli?

Z metodologického hlediska se jedná o práci rešeršního typu, konkrétně o systematickou přehledovou stať zaměřenou na aktuální stav poznání. Z tohoto důvodu byly upřednostněny zdroje několika posledních let ve všech případech, kdy to jen bylo možné.

2. Osobnost

2.1. Geneze osobnosti

Je třeba si uvědomit, že osobností se člověk nerodí, nýbrž se jí stává v momentě, kdy se u něj v raném dětství utváří specifická lidská forma organizace a fungování psychiky. *„To je v období vzniku vědomí sociálního já, z něhož se postupně vytváří sebehodnocení a sebepojetí, které se stává vztažným systémem prožívání a chování: z vědomí já vzniká pojetí vlastního já (ego), které není už jen zážitkovou strukturou, ale organizačním a dynamickým činitelem. Ego vytváří rámec pro uspořádávání významných zkušeností, organizuje je v jednotný funkční celek a propůjčuje tomuto celku určitou dynamiku“* (Nakonečný 2009: 83). Geneze osobnosti podle Nakonečného (2009) souvisí se vznikem já a tento vznik já a jeho vývoj k sebepojetí a sebehodnocení (ego) jsou základními předpoklady fungování osobnosti a jejího dalšího utváření, jelikož osobnost funguje jako otevřený systém, který je v neustálém kontaktu se svým životním prostředím. Utváření osobnosti je tedy interakcí vrozených biologických faktorů a zkušeností, které jedinec získává v rámci sociálního a kulturního prostředí. S přibývajícím věkem dochází ke zvýraznění individuality a uplatnění procesu učení, jehož výsledkem by měl být psychosociálně zralý jedinec.

U dítěte se nejprve vytváří vědomí tělesného já, tedy uvědomění si fyzické odlišnosti od vnějšího světa. Pro naše téma je však klíčová fáze druhá a to vědomí sociálního já. Jedná se o vědomí jedinečnosti ve srovnání s ostatními lidmi. K této fázi dochází někdy kolem třetího roku života.

2.2. Teorie osobnosti

2.2.1. Obecně o teoriích osobnosti

„Teorie osobnosti jsou pokusem o popis a vysvětlení toho, jak funguje lidský duševní život jako celek ve svém vnitřním uspořádání a v souvislosti se svou biologickou na jedné a společensko-kulturní determinací na straně druhé“ (Nakonečný 2009: 498). Hledají odpověď na otázku, proč jsou z psychologického hlediska lidé takoví, jací jsou a proč jednají tak, jak jednají. Vycházejí z různých teoretických postulátů a metodologických pozic, a jsou proto značně nejednotné. S tím souvisí i různorodost pojetí psychologie jako vědního oboru, tedy její metodologie a předmětu zkoumání.

Říčan (2010) například vymezuje tři významy slova osobnost. Prvním je osobnost jako hodnotící pojem užívaný především laiky. Druhý význam staví do popředí psychickou

individualitu jedince, osobností se zde rozumí osobitost, odlišnost od ostatních. Ve třetím případě se jedná o strukturu lidské psychiky. Předmětem psychologie osobnosti je psychika ve druhém a třetím významu, prvním pojetím se věda zabývá jen velmi okrajově. Autor tedy psychologii osobnosti charakterizuje jako „*svérázný dvojbor*“, v němž se jednotlivé definice mohou, jak podporovat, tak si navzájem odporovat (Říčan 2010: 15).

2.2.2. Přehled vybraných teorií osobnosti

Vědcům se dodnes nepodařilo vymezit jednu jedinou „nejlepší a všemi uznávanou“ teorii osobnosti. V současnosti tedy existuje celá řada reprezentativních teorií vycházejících ze „tří cest“¹ dnešní psychologie. V rámci těchto tří teoretických kategorií uvedeme jejich nejvýraznější reprezentanty. Mezi jednotlivými teoriemi se vyskytují značné podobnosti, rozdílů je však stále více, proto je dle Halla a Linzeyho (1999) komplexní teorie stále v nedohlednu. Problematika uvedených teorií bude vzhledem k rozsahu práce podána jen stručně.

2.2.2.1. Psychoanalýza

Sigmund Freud, vídeňský psychiatr a tvůrce tohoto revolučního směru, definoval psychoanalýzu jako vědu o nevědomí, které je chápáno jako určující činitel duševní dynamiky a jako podstatný znak a nejširší oblast duševního života člověka vůbec. Zdrojem nevědomí jsou potlačené psychické obsahy (afekty, představy, přání apod.). V psychice člověka se setkává princip slasti a princip reality, z nichž první reprezentuje aktivitu pudů, druhý realitu skutečnosti. Mezi pudovými tendencemi, osobní morálkou a požadavky společnosti tak vznikají spory, které mohou vyústit až v neurotické tendence. V rámci teorie osobnosti² se psychoanalýza zabývá především dynamickou stránkou fenoménu osobnosti. Pro upřesnění uvedeme známý Freudův strukturální model³ psychických instancí složený ze tří částí, které od sebe nejsou ostře odděleny, naopak jsou navzájem v dynamickém vztahu:

¹ Jedná se o zjednodušené pojetí nynější teoretické diferencovanosti psychologie. Vedle psychoanalýzy, behaviorismu a humanisticko-psychologické teorie a jejich variant nově vystupuje kognitivní a evoluční psychologie.

² Freud užíval spíše pojem charakter.

³ Strukturálnímu modelu předcházela model topický, který zahrnoval tři vrstvy: nevědomí, řídící se principem slasti, předvědomí, chránící vědomí před přívalem pudových sil z nevědomí a vědomí. Předvědomí i vědomí se naopak řídí principem reality (Plháková 2006: 172).

- Ono (id)

Nadindividuální pudovost reprezentující princip slasti, jež má tendenci k okamžitému odreagování všech vnitřních tenzí. Jako jediná z těchto částí je přítomna od narození.

- Já (ego)

Vyvíjí se postupem času z id a má za úkol vyrovnávat napětí mezi pudy a osobní morálkou a společenskými normami. Jedná se o zkušeností vytvořený komplex funkcí ovládaný principem reality, který v neurotických konfliktech zajišťuje obranu osobnosti.

- Nadjá (superego)

Superego je stejně jako id impulzivní a iracionální, sílu id se však snaží tlumit. Jeho role je srovnatelná s rolí soudce, jelikož představuje zvnitřnění rodičovských zákazů a příkazů (Kern 1999: 191-196).

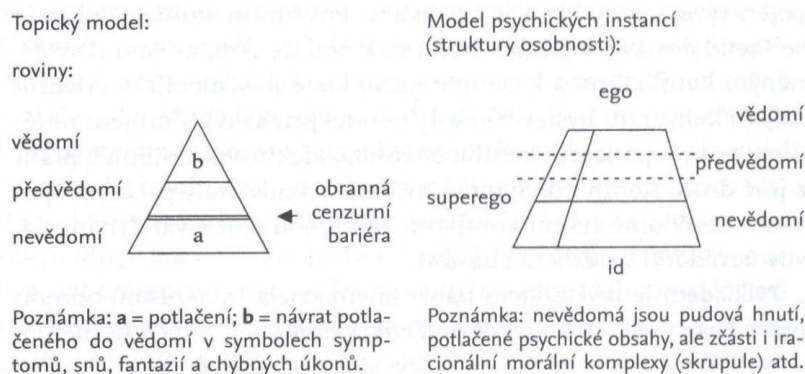


Schéma č. 1: Freudův topický a strukturální model osobnosti (Nakonečný 2009: 508).

Podstatou osobnosti z hlediska psychoanalýzy je tedy teorie dynamiky nevědomí, jež je tvořeno především potlačenými afekty a vytěsněnými představami a je chápáno jako neverbalizovaný psychický obsah vstupující do vědomí ve formě obrazů. Navenek se většinou manifestují jako symptomy s povahou symbolů, tudíž něco zastupují. Extrémem je v tomto případě Freudova teorie chybných úkonů, tedy přisuzování významu přeráznutí, zapomenutí, přehmátnutí nebo rozbití předmětu. Upuštění předmětu je v rámci teorie chybných úkonů vykládáno jako jediné možné řešení, jak se (například darované) věci zbavit, aniž by utrpěla osobní morálka. Obdobně je posuzováno opomenutí návštěvy zubaře či pozdní příchody na schůzky (Kern 1999: 192).

2.2.2.2. Neopsychoanalýza

Díla představitelů, kteří se odklonili od klasické psychoanalýzy, přináší sociologický a filozoficko-antropologický přesah a ubírá libidu na významu. Mezi neopsychoanalytiky patří K. Horneyová, H.S. Sullivan a E. Fromm. Plháková (2006) řadí zmíněné představitele do kulturní psychoanalýzy, kterou definuje jako „*směr neortodoxním způsobem navazující na psychoanalýzu.*“ Cakirpaloglu (2009) označuje jmenovanou trojici jako humanistické psychoanalytiky, a to díky důrazu jejich myšlení na specificky lidské vztahové problémy.

Harry S. Sullivan klade důraz na mezilidské vztahy. Osobnost je v jeho pojetí „*čistě hypotetická veličina, která se nedá pozorovat odděleně od mezilidských vztahů*“ (Fürst 1997: 209).

Karen Horneyová (2007) přikládá sexuálnímu pudu menší význam než samotný Freud. Podle autorky jsou sexuální problémy, ačkoliv mohou někdy ovládat symptomatický obraz, spíše důsledkem než příčinou neurotického charakteru. Kvůli ostré kritice Freudova tvrzení, že dívky zažívají úzkost kvůli absenci penisu, bývá považována za jednu ze zakladelek feministické psychologie (Plháková 2006: 201). Horneyová se však zabývala osobností jako celkem, tedy prožíváním a fungováním; její přístup byl holistický⁴. Zastávala názor, že jednotlivé aspekty osobnosti můžeme studovat jen v jejich vzájemných vztazích. Součástí obrazu lidského bytí jsou podle autorky fyziologické, emocionální a kognitivní okolnosti, sociální, kulturní, duchovní a morální faktory, intrapsychické a interpersonální procesy (Hall, Lindzey 1999: 127).

Erich Fromm, německý psychoanalytik s výraznou humanistickou orientací, si Freuda velmi vážil, přestože je řazen k jeho revizionistům. Základním aspektem jeho díla je hledání souvislostí mezi individuální a skupinovou psychikou a společenskými problémy. Ovlivněn Karlem Marxem, patřil ke kritikům kapitalismu. Je považován za autora teorie dynamického charakteru, která hledá „*základ charakteru ve specifických způsobech, jejichž prostřednictvím se člověk dostává do vztahu ke světu. Tyto způsoby jsou dva: 1. osvojování věcí a asimilace s nimi a 2. utváření vztahů k lidem a k sobě samému*“ (Fromm 1967: 50). Frommova kritika kapitalismu vyvrcholila v tezi o strachu ze svobody, přičemž existuje dvojí význam svobody: 1. člověk se osvobodil od tradičních autorit a stal se individuem, avšak 2. se odcizil sobě samému i druhým lidem, stal se bezmocným nástrojem vnějších účelů, má podkopané a oslabené Já, podřídil se novému druhu otroctví (Fromm 1993: 141).

⁴ Holismus je směr, mající kořeny již u Aristotela, Spinozy a má vztah k německému gestaltismu. Tento směr tvrdí, že organismus se chová jako sjednocený celek a ne jako série od sebe oddělených částí (Hall, Lindzey 1999: 160).

2.2.2.3. Behaviorismus

Americký behaviorismus vznikl na začátku 20. století a usiloval o začlenění psychologie mezi přírodní vědy splňující přísné podmínky vědecké objektivity. Odmítl tradiční pojetí předmětu psychologie jako vědy o vědomí i introspekci jako hlavní metodu. Předmětem psychologie je podle behaviorismu objektivně pozorovatelné chování, hlavními metodami pak pozorování a experiment. Zakladatel, John B. Watson, americký experimentální psycholog, charakterizuje osobnost jako „*sumu aktivit, které mohou být odhaleny průběžným pozorováním chování prováděným po dostatečně dlouhou dobu, z něhož jsou získány spolehlivé informace. Jinými slovy osobnost je konečným produktem našeho systému zvyků*“ (Watson 1924: 220). Znamé Watsonovo paradigma osobnosti S-R⁵ paradoxně neobsahovalo koncept osobnosti, bylo tedy brzy nahrazeno Tolmanovým schématem S-O-R.⁶

Problematika osobnosti je zaměřena především na proces učení, motivaci, měření schopností a vytváření faktorových modelů osobnosti. Otázka podstaty osobnosti, jejího vnitřního uspořádání a jeho vztahu k vnějším projevům je striktně odmítána.

Neobehavioristé navázali na své předchůdce faktorově - analytickými modely osobnosti (Eysenck, Cattell). Analytickou jednotkou osobnosti zůstal zvyk, což souvisí s testováním zvířat v laboratořích (k rozvoji výzkumu lidské osobnosti tyto experimenty příliš nepřispěly). Pokrok v analýze lidského chování představuje dílo B. F. Skinnera, který zavedl pojem operativní chování a odlišil jej od pasivního reaktivního chování. Zdůraznil také důležitost minulých prožitků a jejich vliv na chování v obdobné situaci. Důležitost přikládal především roli odměn a trestů. Osobnost je tedy ve Skinnerově pojetí jen systém naučených vzorců chování. Rovněž zaměňuje termíny organismus a osobnost⁷, své pokusy totiž prováděl výhradně na laboratorních holubech. Přesto jsou mnozí přesvědčeni o vlivu tohoto významného amerického experimentálního psychologa na rozvoj psychologie chování a učení (Nakonečný: 2009: 530-534).

⁵ Stimulus (podnět)-Response (odpověď). Odpovědí na podněty se jedinec v průběhu svého vývoje učí. Chování považovali behavioristé za sled naučených odpovědí. Prožívání odehrávající se ve vědomí, v černé schránce (black box), nepokládali za důležité a nezabývali se jím.

⁶ Organismus (později osobnost) je prostředníkem mezi podněty a reakcemi a způsobuje interindividuální rozdíly v reakcích na tentýž podnět.

⁷ Organismus je jen biologickou složkou osobnosti, přestože je jeho činnost spjatá s emocemi. Zjednodušeně řečeno je organismus biologický, osoba sociologický a osobnost psychologický pojem (Nakonečný 2009: 533).

2.2.2.4. Integrace behaviorismu a psychoanalýzy: John Dollard a Neal E. Miller

Myšlenka spojení behaviorismu s psychoanalýzou vychází z přesvědčení, že neurózy a psychoterapie podléhají zákonům učení: neurózám se člověk učí a pomocí psychoterapie se jím odnaučuje. Konkrétními činiteli učení jsou: popud, reakce, signál a zpevnění. Základní postulát pak zní: *„Lidské chování je naučené. Přesněji: to chování, které se obecně považuje za charakteristické pro člověka jako rozumové bytosti, jako člena daného národa či společenské třídy. Učíme se také úzkosti, pocitu viny, studu a jiným sociálně získaným motivacím, jakož i symptomům a racionalizaci-reakcím, které jsou typické pro normální osobnost, ale výrazněji se projevují v krajní formě jako neuróza“* (Dollard a Miller 1950: 32).

Důležitost přikládají i signálům a popudům a jejich reakcím. *„Popud podněcuje jedince k reakci. Signály rozhodují o tom, kdy, kde a jak jedinec zareaguje“* (Dollard a Miller 1950: 38). Stejně jako Skinner se oba autoři zabývají významem rolí odměn a trestů. Navíc zmiňují pojem vyhasínání, jež chápou jako zánik nezpevňované naučené reakce. Autoři charakterizují osobnost jako soubor návyků, jejich teorie tedy zůstává omezena rámci behaviorismu (Hall, Lindzey 1999: 394-408).

2.2.2.5. Fenomenologická psychologie

Obsah pojmu fenomenologická psychologie pojatý v nejširším slova smyslu zahrnuje jak introspekcionalisticky založenou analýzu psychických fenoménů, tak veškeré směry vycházející z filozofické fenomenologické metody a z témat existencialismu. Jedná se tedy o vnitřně velmi diferencovaný směr, jehož společným jmenovatelem je důraz na vztah člověka k bytí ve světě a analýza zážitků tohoto bytí a existence.

Východiskem fenomenologie je analýza zkušenosti. Husserl se snažil prokázat, jak jsou věci ve světě dány ve vztahu k člověku. Šlo mu o zachycení předmětů ve vědomí, o reflexi pomocí níž dostávají předměty a svět sám smysl. Svým zaměřením na sféru zážitků se tak fenomenologie staví do opozice k přírodovědecky pojatému behaviorismu. Sám Husserl uznává Dithyovu tezi *„Přírodní jevy vysvětlujeme, duševní jevy chápeme“* a vystupuje proti zkoumání duševního života člověka přírodovědeckými metodami. Duševní život člověka je totiž dán vnitřně, nemůže být tedy zkoumán stejným způsobem jako vnější příroda.

Představitel existencialismu Jean Paul Sartre vidí podstatu člověka právě v jeho činech, z nichž každý tvoří v sobě uzavřený celek, takže každým novým činem se podstata jedince znovu utváří. Podle Sartra *„v každém sklonu a v každém chování člověka musíme*

objevit význam, který je předchází. Význam nemůže být nic jiného než individuální tajemství konkrétního bytí ve světě“ (Sartre 2006: 642). Každý čin však v sobě utváří uzavřený celek, člověk jedná, jakoby předtím nic nebylo, neexistuje žádná trvalá psychická struktura, lidské chování tedy nelze dle Sartra předpovídat. Konvenční psychologie osobnosti není proto podle uvedeného filozofa a spisovatele možná. Z uvedených tezí je znatelná úroveň vysoké abstrakce, přínosná z hlediska filozofického či literárního, pro psychologii jako empirickou vědu nemají zásadní význam (Nakonečný 2009: 559-560).

Jinou cestou se ubírala humanistická psychologie v čele s A. H. Maslowem. Humanismus teorie spočívá v pokusu o analýzu lidského potenciálu spojeného s potřebou sebeaktualizace (seberealizace). Dalším významným představitelem tohoto směru je C.G. Rogers, jemuž je věnována následující kapitola.

2.2.2.6. Humanistická teorie osobnosti Carla R. Rogerse

Jeden z nejvýznamnějších představitelů americké psychoterapie a humanistické psychologie C. G. Rogers definoval svou teorii zdravého i narušeného fungování osobnosti v souvislosti s interpersonálními vztahy, neboť právě je považoval za nejdůležitější pole lidské činnosti. Vytvořil tak učení o svobodném rozvoji osobnosti, na kterou se nemá vyvíjet žádný nátlak, ale má se jí poskytnout empatické porozumění. Teorie osobnosti má být dle Rogerse založená na klinických zkušenostech a pozorování.

Výchozím konceptem Rogersovy teorie je sebeaktualizace, důležitou roli hraje i pojem Self (jáství či sebejá). Self je obraz, který si člověk vytváří o sobě samém a shrnuje v něm své vztahy k prostředí a k hodnotám. Ideální Self je ve shodě (je tedy kongruentní) s celkovou zkušeností organismu. V případě inkongruence vzniká stav neuspořádanosti, což může vyústit v neurotické chování nesrozumitelné jedinci samému. Odpovědí bývá v tomto případě obrana ve formě překrucování či úplného popírání zážitku ve vědomí. Může docházet i k reorganizaci sebekoncepce, kdy jsou přijaty charakteristiky, které byly se Self dříve inkonzistentní.

Dalším konceptem je zralé chování projevující se realistickým vnímáním, přijímáním odpovědnosti za odlišnost od ostatních a za své vlastní chování, akceptováním ostatních jedinců a hodnocením sebe i ostatních. Vzájemné interpersonální integrace jsou pak předpokladem bezporuchového vývoje. Člověk má potřebu vzájemně pozitivních interakcí, z nichž se vyvíjí hodnocení, na jehož základě odlišujeme zážitky „úspěšné a neúspěšné“. *„Dítě musí poznat souhlasné i odmítavé reakce rodičů na své chování, aby se naučilo rozlišovat, co je správné a co nikoliv.“* Jedinec se takto učí vnímat, že některé způsoby

chování jsou považovány za pozitivní, byť nejsou uspokojující pro jedince samotného, jiné naopak za negativní a uspokojující. Rogers však zmiňuje, že pro vývoj dětí je nezbytně nutné, aby je rodiče bezpodmínečně přijali za každé situace, tedy i přestože se nechovají podle jejich představ. Rogersova teorie je oproti ostatním fenomenologickým teoriím méně spekulativní a v psychoterapii prakticky využitelná (Plháková 2006: 223-225).

2.2.2.7. Kognitivistická teorie osobnosti George A. Kellyho

Kognitivistické teorie obecně kladou důraz na procesy příjmu, zpracování a používání informací. Kognitivní psychologie vznikla jako opozice behaviorismu na počátku šedesátých let dvacátého století. Člověk představuje v rámci této teorie seberegulující se systém zpracovávající informace prostřednictvím vnitřních kognitivních procesů. Úkolem kognitivistů je právě výzkum toho, co se děje mezi vstupy a výstupy. Určujícím činitelem prožívání a chování je význam podnětů a reakcí.

Osobnost je u Kellyho chápána jako systém konstruktů, vycházejících ze zkušenosti individua. Jedinci v každodenním životě vystupují v roli vědců, kteří konstruují určité koncepty, aby se vyznali ve skutečnosti. Stejně jako vědci se i lidé snaží předvídat a kontrolovat události, které následně zařazují do kategorií situací a vzorců chování. Různí lidé si vytvářejí různé konstrukty psychologických fenoménů. Jedinci však nevytváří jen konstrukty o sobě, ale i o ostatních. V tomto smyslu je každý člověk laickým psychologem. Klíčovým pojmem Kellyho teorie je tedy konstrukt neboli způsob pojetí skutečnosti, jehož funkcí je anticipace událostí. Konstrukty zahrnují podobnosti a rozdíly ve zkušenostech, kategorizaci objektů a vyjadřují představy a pocity vázané k těmto kategoriím. Rozlišovány jsou jaderné, vztahující se k významným objektům a periferní, méně podstatné konstrukty. Kellyho teorii osobnosti je vytýkána ignorace funkce emocí a motivace. Negativně je hodnoceno i zjednodušení osobnosti na systém konstruktů. Teorie je jednoduše příliš redukcionistická, aby mohla apelovat na obecnou teorii osobnosti (Nakonečný 2009: 576-581).

2.2.2.8. Analyticko-psychologická teorie osobnosti Carla G. Junga

Psychologie je pro Junga vědou o duši skládající se z vědomí a nevědomí. K prvku nevědomí však přistupuje jako k „*tvůrčímu a inteligentnímu přístupu, který svazuje jedince s veškerým lidstvem, přírodou a celým vesmírem*“ (Plháková 2006: 192). Jung rozlišoval dva druhy nevědomí: 1. osobní, obsahující komplexy a odpovídající Freudovu pojetí 2. kolektivní, které zahrnuje zkušenosti celého lidstva a je tvořeno instinkty a archetypy.

Instinkty jsou vrozené vzorce chování, archetypy se chovají jako instinkty, ale nejsou vrozené a lze je nahlížet jen nepřímo z obsahu snů a fantazií. Velký význam mají archetypy animus a anima. Vyjdeme-li z předpokladu, že každé pohlaví má v sobě zárodek pohlaví opačného, žena mužské rysy (animus), muž ženské rysy (anima), pak Jung předpokládal existenci animy nebo anima v každé duši. Přenos anima představuje zvláštní problematiku vztahu, kdy žena přenáší na partnera svůj obraz mužství a projikuje tak na něj vlastnosti, které on pravděpodobně ani nemá (Kern 1999: 200).

Obecně uznávány jsou Jungovy typy extraverze a introverze, koncept komplexů, fenomén kolektivního vědomí a výzkum asociací, celkově je však jeho dílo pokládáno spíše za metapsychologii než za empirickou vědu (Nakonečný 2009: 594).

2.2.2.9. Individuálně-psychologická teorie osobnosti Alfreda Adlera

Vídeňský lékař Alfred Adler spatřoval na rozdíl od psychoanalýzy, která považovala za hlavní činitele psychických poruch biologické faktory, příčiny těchto poruch v sociálních činitelích. Zdůrazněno je zde pojetí člověka jako bytosti společenské s vrozeným citem pro sdružování neboli s pocitem sounáležitosti, jež vyvolává základní potřebu všech lidí někam patřit, mít ve společnosti své místo. Startovací čarou lidského života je pocit méněcennosti, objevující se již v raném dětství a vyvolaný touhou po moci. Pocity inferiority jsou podle Adlera naprosto přirozené, jelikož je každý jedinec na začátku života malý a slabý. Adler zastává teleologické pojetí duševního života, lidský život je podle něj předurčen cílem. Dílo je však založeno na subjektivní interpretaci Adlerových psychoterapeutických zkušeností, nedočkalo se proto takového ohlasu jako psychoanalýza nebo Jungova analytická psychologie. Největší zásluha spadá do oblasti dětské vývojové psychologie, v níž se zasloužil o posun v rámci rodinné terapie (Plháková 2006: 190-191).

3. Ontogeneze lidské psychiky

3.1. Vymezení

V nejširším a nejobecnějším slova smyslu je dnes i přes veškerou nejednotnost psychologických směrů psychologie definována jako věda o chování a prožívání, vývojová psychologie pak jako studium změn chování a prožívání v časovém průběhu. Vývojovou psychologii řadíme k základním psychologickým disciplínám (Langmeier 1983: 9).

Vývojová psychologie v širším slova smyslu má mnohostranný význam, neboť zahrnuje vývoj fylogenetický (týkající se historie lidstva), antropogenetický, ontogenetický (vývoj jedince od početí do smrti) a v neposlední řadě se zabývá i studiem aktuální geneze. S účely této práce tedy lépe koresponduje užší vymezení ontogenetické (biodromální)⁸ psychologie zaměřující se na vybrané vývojové fáze. Například Kuric (1986) definuje ontogenetickou psychologii jako „*základní psychologickou disciplínu, která sleduje evoluci a involuci psychických procesů, stavů a vlastností osobnosti ve všech obdobích života.*“ Mluvíme zde o výzkumu změn kvalitativních i kvantitativních. Ontogenetická psychologie v tomto pojetí tedy popisuje, co zákonitě vzniká, rozvíjí se a postupně zaniká v prožívání a chování člověka a celé jeho osobnosti od početí až do smrti, a vysvětluje příčiny, podmínky a mechanismy těchto změn. Z výše uvedeného vyplývá, že v širším pojetí toto vymezení spadá do vývojové psychologie. Přesto jsme na tomto místě považovali za podstatné vymezit tato terminologická specifika.

3.2. Periodizace psychického vývoje

Počátky periodizace lidského života z hlediska vývoje psychických změn souvisí s uznáním kvalitativních odlišností dítěte od dospělého, tedy od překonání názoru, že dítě a dospělý se liší pouze kvantitativně. Dodnes existují dva odlišné pohledy na otázku, podle kterých kritérií by se samotná periodizace měla uskutečňovat. Podle prvního názoru „*je vývoj kontinuitní proces postupného narůstání nebo ubývání a lze jej znázornit plynule vzestupnou nebo sestupnou křivkou. Z hlediska tohoto přístupu vývojová stádia reálně neexistují, jsou to jen badateli vyjádřené abstraktní konstrukce, v nichž není možné jednoznačně oddělit jednotlivé časové úseky*“ (Shaffer 2001: 38). Podle druhého názoru se jedná o proces fázový, stupňovitý. Lze v něm tedy rozlišovat kvalitativně různorodá stádia.

⁸ Pojmu biodromální psychologie užívá např. Vašutová v publikaci *Základy biodromální psychologie* (Vašutová 2010).

Stoupenci názoru o stupňovitém průběhu vývoje poukazují na problémy s dělením. Zprv je zde problém se stanovením kritérií dělení, jelikož jedinec prochází změnami, které jsou výsledky psychologické, biologické a sociální determinace. Například biologická periodizační schémata vycházejí z morfologických a fyziologických znaků (průběh osifikace, změny v tělesné výšce a váze, vývoj nervové soustavy, endokrinních i exokrinních žláz, apod.). Sociální schémata řeší vztah jedince ke společnosti. Psychologická schémata vyčleňují období z hlediska vývoje určité sféry činností. Podle D. B. Elkonina *„je každý systém, který při periodizaci vychází jen z jednoho hlediska, jednostranný. Periodizace tedy nemůže být určena pouze jedním činitelem“* (Kuric 1986: 29). Objevují se tedy tendence spojit všechny tři aspekty. Zadrž nelze jednoznačně určit trvání jednotlivých období, jelikož se každá struktura vyvíjí jiným tempem. Příkladem je zde rozdílná úroveň duševního a fyzického vývoje v období dospívání. Zatřetí nelze opomíjet důležitost individuality. Každý jedinec vyrůstá v jiných společenských podmínkách, preferuje jiný způsob života a má jiné genetické dispozice. Všichni lidé tedy nedosahují určité úrovně ve stejný čas. Následující dělení je tedy spíše výčtem znaků, které jsou pro dané období klíčové a jež posunují jedince vpřed, směrem k následující etapě.

3.2.1. Prenatální období

Prenatální období představuje vývoj jedince od splynutí zralých pohlavních buněk po oplození vajíčka spermií v těle matky až do narození dítěte. U člověka se oplozené vajíčko během pohybu vejcovodem rýhuje, čímž dochází k diferenciaci buněk. Biologická determinovanost je dána kódem deoxyribonukleové kyseliny (DNA). Dochází zde k formování genotypu, což je soubor všech genů jedince a jejich dispozic. V pozdějších obdobích dochází k interakci genotypů a faktorů vnějšího prostředí a vzniká tak fenotyp. Rozdílné faktory vnějšího prostředí mohou i při totožných genotypech podmiňovat vznik rozdílných fenotypů (Kuric 1986: 108-110). Dědičnost tedy podle Vágnerové (1996) nevytváří hotovou, neměnnou vlastnost, ale jen předpoklady určité kvality.

Příhoda (1963) označuje celkové chování embrya a plodu jako prepsychické, čímž myslí jednoduché a nediferencované reflexní pohyby plodu v těle matky. Účastní se na nich především mícha a prodloužená mícha.

O psychice nenarozeného dítěte existuje nespočet dohadů, vědecky potvrzená fakta je však problematické získat. *„Podle starších studií je plod schopen v posledních dvou měsících nitroděložního života těžit ze zkušenosti (vytváření podmíněné spojení mezi zvukem a dotykovým podnětem.“* Rovněž bylo prokázáno, že *„plod nejen reaguje na*

polohu matky tak, že vyhledává svou vlastní nejpohodlnější pozici, ale že je někdy i iniciátorem jejích pohybů“ (Langmeier 1983: 18). Lze tedy říci, že v prenatální fázi jsou položeny základy sociální interakce, lépe řečeno navazování jistého neverbálního dialogu s matkou. Michel (1999) tento závěr potvrzuje novější studií prokazující reakce plodu na matčin hlas. Na rozdíl od ostatních zvuků z vnějšího prostředí, je matčina mluva stimulována také dotekově – pohybem bránice. Vágnerová (1996) uvádí, že je plod schopen nejjednodušších forem učení. Je sice schopen reagovat jen pohybem, konkrétně kopáním, díky orientačně pátracímu reflexu však reaguje na nové a neznámé podněty.

Dříve se poznatky o tomto období získávali nepřímě, především z pozorování chování nezralých dětí ošetřovaných v inkubátoru. Předčasně narozené děti však žijí v jiném prostředí a je tedy vystaveno jiným podnětům – jeho projevy tedy nemusí být totožné se stejně starým jedincem in utero. V současnosti se tedy přistupuje k využití moderní techniky k registraci spontánních aktivit a reakcí na podněty v přirozeném prostředí. Sledují se změny srdeční aktivity plodu, užívá se záznamů pořízených pomocí ultrazvuku, termografie a izotopických technik (Langmeier, Krejčířová 2006: 24).

3.2.2. Novorozenecké období

Časově je období novorozence vymezeno od narození do dvacátého osmého dne, tedy do čtyř týdnů. Pro jedince je období přelomové, jelikož přichází v podstatě z jednoho světa do druhého, přičemž ve světě „novém“ na něj působí nespočet neznámých podnětů. Zároveň roste schopnost novorozence aktivně ovládat prostředí a zapojit se do sociální interakce. *„Novorozenec má vyvinuty všechny základní nepodmíněné reflexy – hledací, sací, polykací, vyměšovací, obranné, orientační, úchopové a polohové, které mu umožňují vyrovnat se s požadavky nového životního prostředí“* (Langmeier, Krejčířová 2006: 33). Zralý novorozenec má schopnost učit se – hledá souvislosti v podnětovém okolí a získává z nich rychlé zkušenosti. Ve svém okolí vyhledává problémy a snaží se o jejich řešení, je tedy vybaven jednoduchými myšlenkovými pochody. Taktéž aktivně vyhledává příjemné a snaží se vyhýbat nepříjemnému. Dítě v tomto období začíná reagovat na lidský hlas, nejvíce na vysoký ženský (Fantz 1963: 296-297). Co se zrakového vnímání týče *„rozlišuje novorozenec základní barvy a dává přednost ostrým kontrastům a složitým vzorcům před jednoduchými, křivkám a lomeným liniím před přímkami a třídimenzionálním předmětům před dvojdimenzionálními. Zvláště přitažlivým objektem je pro dítě především lidský obličej a všechny obrazce, které jej připomínají“* (Langmeier 1983: 33). Zorné pole je však omezeno, statické předměty vzdálené jeden metr a více dítě přehlíží, pohyblivé předměty

však vnímá. Vágnerová uvádí, že dítě v tomto věku postrádá schopnost akomodace, nezvládá tedy stejně dobře vnímat různě vzdálené podněty (Vágnerová 1996: 24).

3.2.3. Kojenecké období

Jedná se o dobu mezi prvním ukončeným měsícem a prvním rokem života. Vágnerová (1996) vnímá toto označení jako nepřesné, jelikož většina dětí není kojena až do jednoho roku. Oproti předchozímu období, kdy dítě vnímalo výrazné, velké předměty jako celek, projevuje se nyní zájem o detaily. Mezi osmým a desátým měsícem se objevuje schopnost porozumět řeči. Tento pasivní způsob ovládání dovednosti je pro nás významný, jelikož některé studie se zabývají i vlivem televizního vysílání na děti mladší dvou let a dokazují, že dítě je schopno učit se jednotlivým verbálním projevům právě prostřednictvím televizních obrazovek⁹. Dítě tedy rozumí většímu počtu slov, ale vlastní mluvení bývá spíše výjimkou. Průměrný roční kojenec vyslovuje asi šest jednoduchých jedno či dvouslabičných slov. V první fázi (od jednoho do čtyř měsíců) začíná jedinec koordinovat své odpovědi, mluví o tom, co jí, vidí, slyší, drží v ruce a podobně. Ve druhé fázi (4.-8. měsíc) dítě začíná předvídat následky své činnosti. V poslední fázi dítě rozlišuje mezi prostředkem a cílem. Během celého období je důležitý pocit bezpečí, který je předpokladem pro zdravý duševní vývoj v následujících letech. Ke konci je dítě „*schopno specificky lidské lokomoce ve vzpřímeném postoji, dovede uchopovat a pouštět záměrně věci, rozvinulo svou praktickou inteligenci, je připraveno pro zahájení řečové komunikace*“ (Langmeier 1983: 31).

3.2.4. Batolecí období

Ve druhém a třetím roce života začíná dítě mluvit a vzpřímeně chodit, což jej odlišuje od ostatních živočišných druhů. Především však dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti, dítě si uvědomuje svou vlastní existenci a její vztah k prostředí, v němž žije (Vágnerová 1996: 67). V oblasti vývoje řeči přechází z tzv. dětského žargonu, což je jakási hantýrka, které rozumí jen rodiče, přes onomatopoické výrazy (napodobování fyzikálních zvuků, hlasu zvířat nebo lidským výkřikům) k plnohodnotným slovům. „*Dítě začíná opravdu chápat symbolický význam slov – mnohem většímu počtu slov rozumí a také jich začíná mnohem více užívat. U dětí stoupá počet slov v aktivní slovní zásobě nejprve pomalu, ale od určité doby nečekaně vzroste. Jednotlivé děti se však odlišují jak v začátku*

⁹ viz. podkapitola 5.2 Hledisko vývojové psychologie a výzkum Hustona a Wrighta.

řeči, tak i v onom bodu exponenciálního obratu. Nejčastěji vykazované normy jsou tyto: Ve 12 měsících užívá dítě kolem šesti slov, v 18 měsících 20 až 30 slůvek a ve dvou letech 200 až 300 slov.“ Dítě si nejdříve osvojuje podstatná jména, poté slovesa a přídavná jména, teprve později dochází na zájmena a ostatní slovní druhy. Avšak „*usuzování je zatím primitivní, ještě prelogické, založené na analogiích, tj. na vnitřní nápodobě činnosti a jejích důsledků. Je tedy zatížené fantazií, která ztroskotává na skutečných logických problémech... systematické sledování projevů dětí v přirozených podmínkách domova také ukázalo, že batolecí období je rozhodující pro osvojení prosociálního (altruistického) chování“* (Langmeier, Krejčířová: 75-83). Vágnerová zde však oponuje a uvádí, že se již po prvním roce života objevují náznaky symbolického uvažování. Problémy již nejsou řešeny metodou pokus omyl. Nahrazeno tak je řešení pomocí faktického zkoušení všech možných alternativ zralejší strategií pomocí jejich ověřování na symbolické úrovni, tj. v mysli. Z hlediska rozvoje osobnosti se v tomto období objevují dva důležité mezníky. Prvním je schopnost separace od matky, druhým pak potřeba sebeprosazení, která má často charakter negativismu (Vágnerová 1996: 73-84).

3.2.5. Předškolní období

V širokém slova smyslu mluvíme o celém období od narození až do vstupu do školy, užším (a pro účely této práce vhodnějším) smyslu hovoříme o „*věku mateřské školy*.“ Dle Matějčka (2000) je samotné označení předškolní věk nepřesné a inklinuje k tomu, že život do šesti let je jen přípravou na školu. Předškolní děti si po třetím roce začínají budovat vztahy ke svým vrstevníkům. S tím souvisí i rozvoj schopnosti spolupráce a souhrnu tzv. prosociálních vlastností, mezi které řadíme družnost, solidaritu, obětavost, toleranci, soucit a soustrast. Současně ustupuje období vzdoru a je nahrazeno fází konformity, kdy chce dítě vypadat jako ostatní. V intelektovém vývoji dochází k pokroku v rámci analytického a syntetického myšlení, jedinec vnímá celky i podrobnosti, dokáže věci skládat i rozkládat (Matějček 2000: 47-56). Říčan (2004) dodává, že je dítě schopno chápat první matematické vztahy, celkově má však myšlení stále nedostatky. Jednou z těchto nedokonalostí je například magičnost, jedinec nedostatečně odlišuje přání a čin. Myšlení předškoláka se navíc vyznačuje antropomorfními rysy, neživé věci mohou mít podle něj stejné vlastnosti i pocity jako lidé a zvířata. Z dalších aspektů zmiňme rozvoj svědomí, důležitost hry a nekonečnou zvědavost a touhu poznávat a pochopit okolní svět (Říčan 2004: 121-133).

3.2.6. Vstup dítěte do školy

Dostáváme se k fázi, jejíž nástup znamená radikální životní změnu. Do každodennosti plné her najednou vstupuje školní práce a s ní povinnosti, což znamená vyšší nároky na kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb, úsilí o výkon i ve chvíli, kdy se dítěti nechce (Říčan 2004: 145). Vágnerová charakterizuje toto období získáním nové role, role školáka. Pro osobní identitu mívá tato role rozdílný význam, jehož hodnota je ve většině případů závislá na informacích a postoji rodičů. Každý jedinec, který dosáhl momentu školní zralosti, jež je autorkou definována „*dílčími schopnostmi a dovednostmi na takové úrovni, aby se mohly stát prostředkem k dalšímu rozvoji*“ se však musí s touto rolí dříve nebo později identifikovat (Vágnerová 1996: 145-155).

3.2.7. Mladší školní věk

Jako mladší školní věk označujeme zpravidla dobu od 6-7 let do 11-12 let, kdy se „*na první pohled se může zdát, že se v tomto období nic neděje, psychoanalytici dokonce mluví o období latence, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka osobnosti drímá nyní až do začátku pubescence, v níž se opět projeví v plné síle*“ (Langmeier 1983: 88). Matějček (1994) užívá rozdílné periodizace, mezi období mladšího a staršího školního věku začleňuje tzv. střední školní věk. Mladší školní věk podle něj tedy končí osmým až devátým rokem.

Vývoj však i přes zdánlivý klid pokračuje podle nejnovějších psychologických studií plynule dál. Langmeier a Krejčířová (2006) označují období jako věk střízlivého realismu. Školák chce pochopit okolní svět takový, jaký doopravdy je, ne takový jaký by „správně“ měl být podle rodičů a ostatních autorit. Rapidně narůstá počet slov v aktivní i pasivní slovní zásobě. Příhoda uvádí, že jedenáctileté dítě zná průměrně 26 486 slov, dítě patnáctileté pak 30 263. Dle Piageta (1966) je jedinec schopen konkrétních logických operací ve věku okolo sedmi let. Myšlení na této úrovni vždy nějakým způsobem operuje s objektivní skutečností. Dítě dokáže posuzovat skutečnost podle více hledisek, je schopné koordinovat několik myšlenkových procesů do jedné operace, například tedy najednou respektuje více charakteristik konkrétní věci, ať už se jedná o barvu, tvar, množství, výšku, šířku apod. Díky této schopnosti je školák schopen uvažovat o množinách objektů, do nichž je možné jednotlivé prvky zařazovat. V poznávacích strategiích dítěte lze pozorovat nové přístupy. Prvním z nich je soustředění se na detaily a na jejich vzájemné vztahy, což pro naše téma představuje významný posun. Neméně podstatným je i přetrvávající učení se nápodobou, ve kterém mohou televizní hrdinové sehrát klíčovou roli. V kognitivním

vývoji školáka nelze opomíjet ani rozvoj tzv. metakognice. Jedná se o schopnost uvažovat o vlastním poznávání (Vágnerová 1996:163-174).

3.2.8. Dospívání

V biologickém smyslu lze dle Langmeiera a Krejčířové (2006) období dospívání vymezit jako životní úsek počínající prvními známkami pohlavního zrání a končící dovršením plné pohlavní zralosti. Věkově tedy mezi 11-12 rokem a 20-22 lety. Kuric (1986) namísto období dospívání vymezuje zvlášť období pubescence a adolescence. Langmeier (1983) nedefinuje pubescenci a adolescenci jako samostatná období, ale jako dvě podfáze celého období dospívání. Vágnerová charakterizuje dospívání jako „*přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí*“ (Vágnerová 1996: 237). Přesné vymezení však komplikuje intraindividuální i interindividuální variabilita. V prvním případě mluvíme o diskrepanci mezi somatickými, sociálními a psychickými změnami. Ve druhém případě jde o rozdíly mezi jednotlivci. Zatímco u některých dívek se první sekundární pohlavní znaky objevují v osmi letech, u jiných nastupují až kolem patnáctého roku (Langmeier, Krejčířová 2006: 142-143). Říčan definuje pubescenci jako „*nejdramatičtější a biodermálně nejzajímavější období*“, adolescenci nazývá „*vrcholem osobního zápasu o identitu*“ (Říčan 2004: 169, 216).

Charakteristickými rysy dospívání jsou emoční nestabilita, časté a nápadné změny nálad, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Vše s patřičnou vyhraněností promítanou optikou černobílého světa. Častý obranný mechanismus představuje pro pubescenta vlastní fantazie, umožňující odpočinek od reality a zdánlivé zvládnutí různých situací. Nejbouřlivější je přístup k sobě samému. Pubescent i adolescent hledá a vytváří svou identitu. Jedná se o aktivní proces, kdy jedinec rozvíjí svou představu o tom, kým by chtěl být a snaží se ji realizovat. Změna pohledu na svět zpravidla vyústí v adolescentní egocentrismus, který se projevuje ve veškerém posuzování. Ve všem nachází ideální varianty, má sklon neustále polemizovat, často se uchyluje k nesmyslným argumentům, čímž se dostává do konfliktu s autoritami (Vágnerová 1996: 237-320).

3.2.9. Ostatní životní stádia

Pro účely naší práce postačí zbývající etapy lidského ontogenetického vývoje pouze vyjmenovat. Přestože dospělost tvoří asi tři čtvrtiny našeho života, empirických studií

zabývajících se těmito pozdními stádii je nesrovnatelně méně oproti obdobným výzkumům v oblasti psychologie dětství a dospívání. Na dospívání navazuje časná a střední dospělost vymezená dvacátým rokem počínaje pětáctým rokem konče. Pozdní dospělost vymezená jako období od čtyřiceti do šedesáti pěti let bývá často popisována jako doba nejzákladnějších krizí, kdy má jedinec tendence bilancovat výsledky dosavadního života. Stárnutím rozumíme souhrn změn ve struktuře a funkcích organismu, které jsou příčinou zvýšené zranitelnosti, snížené výkonnosti a klesající efektivity schopností. Míra projevů stárnutí je ale značně individuální. Období je zakončeno terminálním stádiem, které současná společnost hodnotí negativně nebo o něm nemluví vůbec (Langmeier, Krejčířová 2006: 166-220).

4. Média

Pro potřeby naší práce je třeba definovat pojem média. Výraz **médium** pochází z latiny a znamená prostředek, prostředníka, zprostředkující činitel – tedy to, co něco zprostředkovává, co zajišťuje prostředí, v němž se něco odehrává. S tímto výrazem se tedy nesetkáváme jen v teorii sociální komunikace, ale i v dalších vědách, třeba i ve fyzice, chemii, biologii či výpočetní technice. Avšak právě obory, věnující se projevům mezilidské sociální komunikace, vymezují médium komunikační jako vše, co zprostředkovává někomu nějaké sdělení (Jiráček, Köpplová 2009: 36). Dle Reifové je médium v nejširším slova smyslu „*vše, co je schopno na sebe poutat význam, který je médiem přenášen a na základě sdíleného kódu mu obě strany zprostředkovaného styku rozumí.*“ Médium v užším smyslu pak slouží primárně ke komunikaci, ne však ke komunikaci masové. V nejužším smyslu se jedná o prostředky masové a mediální komunikace (Reifová 2004: 139-140).

4.1. Masová média

Masovými médii se zpravidla rozumí periodický tisk, rozhlasové a televizní vysílání a veřejně dostupná internetová sdělení. V internetovém prostředí se spojují klasická média a tedy i audiovizuální a textové formy prezentace. Dosavadní média se procesem nazvaným konvergence stávají jedním univerzálním médiem (Russ-Mohl, Bakičová 2005: 144). Jiráček a Köpplová uvádějí, že „*masová média mají i přes velkou tvarovou rozmanitost společně to, že jsou obsahově univerzální, mají velkou popularitu a jsou v zásadě veřejné povahy.*“ Rovněž vymezují společné charakteristické rysy masmédií:

1. dostupnost neomezenému množství adresátů a reálná využitelnost velkým počtem těchto adresátů 2. nabízejí uživatelům atraktivní obsahy (např. pro poučení, orientaci ve světě, zábavu) 3. průběžné a pravidelné nabízení těchto obsahů 4. samotná existence masmédií často závisí na zájmu a potřebách uživatelů. V současné době je však dostupnost masmédií pro vyspělé země téměř standardem, klíčovou roli začíná hrát aktuálnost, důležitost a zajímavost (Jiráček, Köpplová 2009: 21). McQuail označuje výrazem masová média „*organizované prostředky komunikace na velkou vzdálenost, s mnoha příjemci a v krátkém čase*“ (McQuail 2009: 16).

4.2. Mediální a masová komunikace

Dle Reifové se jedná o „jednu z rovin sociální komunikace, vyznačující se tím, že veškeré komunikační aktivity se dějí pomocí a prostřednictvím médií“ (Reifová 2004: 102). Jiráček a Köpplová vymezují mediální komunikaci vůči masové komunikaci. Mediální komunikace je v jejich pojetí „každá sociálně – komunikační aktivita, na jejíž realizaci se podílejí (nebo ji přímo iniciují) jakákoli tištěná, vysílací či síťová média.“ Za masovou komunikaci pak považují „takovou mediální komunikaci, na níž se podílejí (nebo ji iniciují) masová média, tedy vysokonákladový periodicky vycházející tisk, rozhlasové a televizní vysílání určené početným skupinám uživatelů a ekvivalenty těchto médií v prostředí internetu“ (Jiráček, Köpplová 2009: 24). V této perspektivě je tedy pojem mediální komunikace nadřazen komunikaci masové. Podle Jiráčka a Köpplové (2009) se masová komunikace v mnoha podstatných rysech liší od komunikace interpersonální. Komunikace tváří v tvář je pevně situačně zakotvená v prostoru a v čase, umožňuje dialog spolu s okamžitou zpětnou vazbou.

4.3. Působení médií

Obecně lze tuto problematiku uvést Jiráčkovými slovy: „Panuje dosti rozšířená víra v to, že média mají moc, a přitom existuje jen velmi malá shoda v tom, jaké povahy tato moc vlastně je.“ Vzápětí autor dodává, že podstatná moc médií spočívá v jejich podílu na socializaci jednotlivce, na jeho včlenění do společnosti, a tím na jeho formování prostřednictvím sociálních vztahů. Média také dokážou ovlivnit jednání a uvažování lidí (Burton, Jiráček 2001: 23-24).

Dle Jiráčka a Köpplové je na předpokladu existence mediálních účinků založeno studium celé masové komunikace. Mediím přisuzují významný dopad na jednotlivce i na společnost: „média ovlivňují chování, postoje, či názory jedinců, mohou jako prostředek osvěty rozšiřovat obzory poznání, vzdělávat, pomáhat v politickém (i spotřebitelském) rozhodování, ovlivňovat životní styl a tím i zdraví, ale také děsit, vyvolávat napětí, navádět ke společensky nežádoucím jednáním či uvádět v omyl, mohou posilovat i ohrožovat stabilitu společnosti, podporovat nebo naopak brzdit společenské změny všeho druhu...mohou přesvědčovat i manipulovat.“ Představy o tom, co všechno lze do mediálních vlivů zahrnout, tvoří dnes sice rozsáhlou, avšak nepřehlednou a nesoudržnou oblast empirického poznání, myšlení, úvah a spekulací (Jiráček, Köpplová 2009: 321).

Jirák a Köpplová (2009) uvažují spíše o předpokládaných účincích médií, jelikož si uvědomují obtíže spojené s prokazatelností příčinných vztahů mezi médii a dopady na jednotlivce či společnost. Tentýž mediální obsah může mít zcela rozdílný (mnohdy i protichůdný) dopad na příjemce. Autoři uvádí tři zdroje této nejistoty: 1. Různost pohledů na média a mediální komunikace-tedy kdo vnímá 2. Společenská povaha mediální komunikace -neoddělitelnost od ostatních spolupůsobících faktorů 3. Proměňující se povaha samotných médií-zejména technologický rozvoj přinášející nové možnosti.

Odborně zaměřené představy o působení médií můžeme rozdělit na dvě překrývající i doplňující se oblasti. Prvními jsou sociální teorie, tedy oblast „*poučeného uvažování o způsobech poznávání sociálního života*“ (Harrington 2006: 32). Týkají se převážně celospolečenské úrovně a jsou tedy zobecňující a převážně deduktivní. Další problém představuje nedostatečné množství snah o ucelenou, kompletní sociální teorii médií¹⁰. Druhou oblast představují různé empiricky podložené studie zaměřující se často na „*působení sledovaného aspektu mediální komunikace na postoje a chování uživatelů médií jako občanů (např. volební chování), spotřebitelů (např. účinek reklamy) nebo lidských bytostí žijících ve společnosti druhých (např. na nárůst agresivity a úzkost)*“ (Jirák, Köpplová 2009: 325). S tím souvisí i rozlišování pojmů vliv, role, efekt a účinek médií. Jemné nuance mezi těmito pojmy objasní schéma č. 2. Zjednodušeně lze rozdíly v uvedených pojmech shrnout takto: úvahy o vlivu a roli se hodí spíše v případě nezáměrného působení médií a pojí se se sociální teorií a jednotlivými školami, zjišťování efektu a účinku pak inklinuje k měření plánovaného, záměrného působení tam, kde jde o empirické výsledky či interpretace.

¹⁰ Jeden z mála pokusů o sociální teorii navrhl John Thompson v knize Média a modernita (2004).

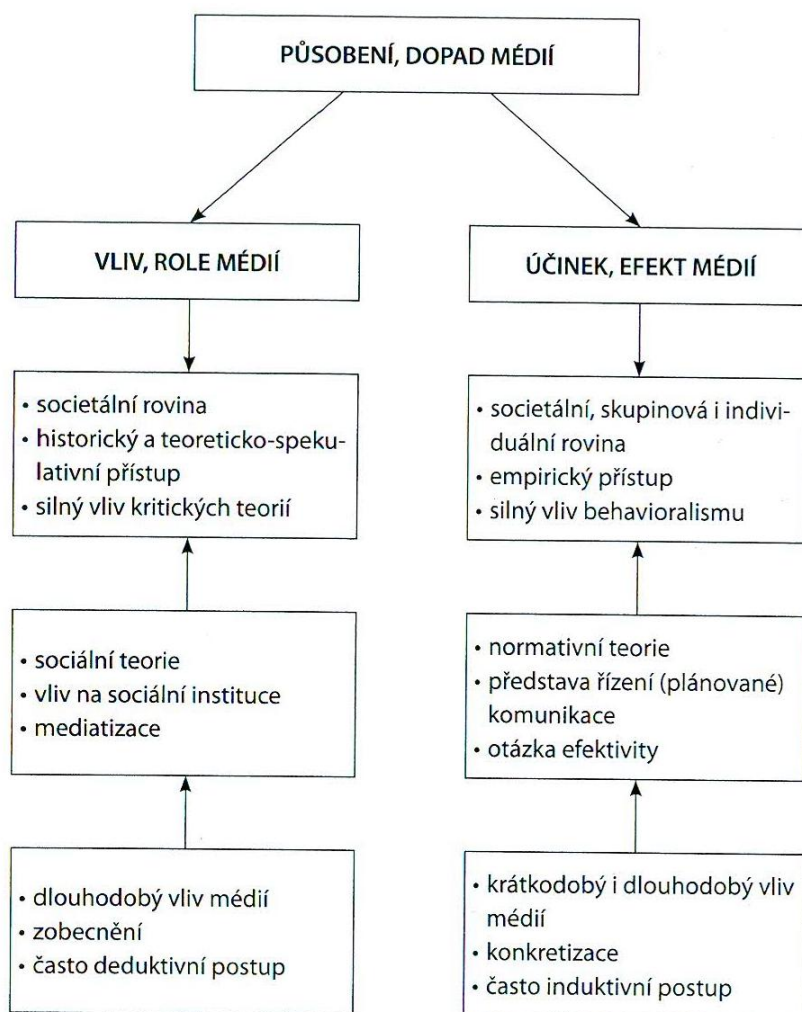


Schéma č. 2: Dopad, role, vliv, účinek a efekt médií (Jiráček, Köpplová 2009: 328)

4.3.1. Typy působení médií

Nejprve je třeba rozlišit mezi jednotlivými úrovněmi výskytu účinků, jinými slovy určit cílového příjemce, který je mediálním působením ovlivňován. V tomto smyslu rozlišujeme úroveň jednotlivce, skupiny nebo organizace, společenské instituce, celé společnosti a kultury. Působením masové komunikace může být zasažena každá z těchto úrovní zvlášť nebo všechny najednou. Často také platí, že účinky na vyšší úrovni vedou k účinkům na úrovních nižších (McQuail 2009: 478). V rámci naší práce se budeme zabývat výhradně úrovní jednotlivce.

Při dalším sestavování typologie mediálních vlivů a účinků nám pomohou následující rozlišující parametry: 1. časový rozměr dopadu působení médií, dělící účinky na krátkodobé a dlouhodobé; 2. otázka, zda podnět působí přímo nebo zprostředkovaně (např. prostřednictvím opinion leaderů); 3. zda jde o záměrné či nezáměrné působení

(Jiráček, Köpplová 2009: 332). McQuail rozlišuje účinky kognitivní (týkající se poznávání a tvorby názorů), afektivní (vztahují se k postojům a pocitům) a dopady na jednání (McQuail 2009: 478). Klapper (1960) vyjmenovává tyto kategorie mediálních účinků: konverzi, menší změnu a posílení. „*Prvně jmenované znamená změnu názoru nebo víry podle záměru komunikátora. Druhý termín označuje změnu ve formě nebo intenzitě poznávání, přesvědčení nebo chování. Třetí pojem pak znamená utvrzení příjemce v dosavadní víře, názoru či způsobu chování.*“ Lang a Langová poukazují ještě na další typy pozorovaných účinků jako je bumerangový efekt, reciproční účinky a účinky na třetí stranu. Bumerangový efekt působí opačným směrem, než bylo komunikátorem zamýšleno. Reciproční účinky vyvolávají důsledky pro osobu nebo instituci, na kterou je upnuta mediální pozornost. Okolnosti události se často mění právě kvůli faktu, že se o ní mluví v televizi. Účinek na třetí stranu pramení z víry, že my být ovlivněni nemůžeme, ostatní však ano (Lang, Langová 1981: 650-671).

4.3.2. Pravdivost versus bulvarizace informací

V dnešní době se závažným problémem stává fenomén nedocení pravdivosti a přesnosti informací na úkor zábavní funkce sdělení. Zpráva bez emočního náboje se stává nezajímavou. Dle Ramoneta „*musejí mít informace dnes hlavně tři kvality: být snadné, rychlé a zábavné*“ (Ramonet 2003: 220). Vlivem infotainmentu (postup vyzdvihující zábavní funkci nad funkcí informační) si příjemce vytváří zjednodušené a zkreslené představy o světě. Na novináře je navíc vyvíjen tlak, aby informace byla podána co nejrychleji, požadovány jsou autentické záběry, jejichž absence bývá nahrazována počítačovými animacemi...to vše na úkor pravdivosti sdělovaného (Ramonet 2003: 9-19).

Janíček (2005) analyzoval hlavní zpravodajské relace jednotlivých českých televizních stanic a v průběhu týdne zaznamenal u TV NOVA 60%, u PRIMY 40% a u ČT¹¹ 17% zpráv zábavného charakteru. Trivializace obsahu hromadného sdělování se netýká jen českého prostředí. V soutěži o pozornost posluchačů, diváků a čtenářů se banalizují a „ozábavňují“ i obsahy dosud seriózních novin, rádií i televizí a možnosti výběru náročného příjemce se rapidně zužují (Možný 2002: 187). Výsledky studie Petra Saka (2000) v této souvislosti potvrzují, že objem času strávený u televize souvisí s dosaženou úrovní vzdělání. Vzdělanější lidé sledují televizi podstatně méně. Trefně se k problematice souvislosti vzdělání a sledování televize vyjadřuje Nowak: „*Televize vzdělává nejvíc ty,*

¹¹ Od 1. 4. 2012 bychom jistě došli k většímu procentu (pozn. autora).

kdo už jsou vzděláni, a ti také nesledují jen ji. Naproti tomu minimálně vzdělává nevzdělané, kteří navíc sledují jen ji“ (Nowak 1977, citováno dle Blažek 1995: 145-146). Intelaktuálně nenáročné obsahy, kterým rozumí každý bez ohledu na vzdělání či společenskou třídu, jsou tedy dostupné všem a naplňují tak podmínku masovosti.

4.4. Teorie mediálního vlivu

První diskuze o vlivu médií se objevili již v polovině devatenáctého století. V souvislosti s vývojem uvažování o mediálních účincích je možno říci, že prošel určitými fázemi a má tedy svou vlastní historii. McQuail (2009) uvádí následující čtyři fáze vývoje výzkumu a teorie mediálních účinků:

4.4.1. Všemocná média

Počáteční etapa sahá od přelomu devatenáctého a dvacátého století do pozdních třicátých let století dvacátého. V těchto letech se médiím přisuzovala moc téměř neomezená. Tyto názory ale nebyly podloženy vědeckými výzkumy, usuzovalo se tak z mimořádné popularity tisku a nových médií-filmu a rozhlasu, která tehdy pronikala do každodenního života i veřejného dění. Zejména ve válečných a meziválečných dobách pramenila tato všemocnost z propagandistických tendencí a ze zneužívání médií diktátorskými silami. Tehdejší teorie magické střely, jak bylo tomuto období často přezdíváno) předpokládala, „že mediální obsahy jsou přijímány jednotným způsobem všemi příjemci a podnět spustí okamžité a přímé reakce“¹² (Suchý 2007: 40).

4.4.2. Teorie mocných médií vystavena zkoušce

Pozdější atitudinální model uznal, že účinek není vrozeným rysem a připustil vliv výchovy a biologických dispozicí.¹³ Počátek druhé fáze je dokumentován studiemi Paynova fondu ve Spojených státech, který se zabýval vlivem filmu na děti a mladistvé. Tato epocha výzkumu trvala až do začátku šedesátých let. Strhla se vlna dílčích výzkumů účinků médií, převážně zaměřena na nástup televizního vysílání v padesátých letech. V průběhu let se rozvíjely metody, výzkumníci přicházeli se stále novými proměnnými, jež bylo třeba zohlednit. Ukázalo se, že mediální působení je závislé na stávající struktuře sociálních vztahů a konkrétního společenského a kulturního kontextu. Klapper shrnul závěr tohoto období větou „*masová komunikace obvykle neslouží jako nezbytná ani dostatečná*

¹² Teorie korespondovala s S-R modelem behavioristického pohledu na osobnost člověka.

¹³ Teorie korespondovala s S-O-R modelem neobehaviorismu.

příčina účinků na publikum, ale funguje v tomto procesu spíše jako soubor zprostředkujících činitelů“ (Klapper 1960: 8).

4.4.3. Znovuobjevení mocných médií

Třetí fáze se zrodila spolu s vlnou nesouhlasu některých badatelů s teorií minimálních účinků médií. Jedni z nich byli například Lang a Langová (1981) argumentující, že závěr o nulových účincích je pouze jednou z interpretací. Vzápětí přišla Noelle-Neumannová s požadavkem „návratu k teorii mocných masových médií“. Další z příčin váhavého přijetí nulových mediálních vlivů byl v padesátých a šedesátých letech nástup televize, u níž se předpokládaly (a později potvrdily) značné celospolečenské důsledky.

4.4.4. Dohodnutý vliv médií

Čtvrtý pohled bychom dle Gamsona a Modiglianiho mohli nazvat „sociálně konstruktivistickým“. Tato teorie totiž vidí nejvýznamnější účinek médií v konstruování významu a v systematickém nabízení těchto významů publiku, které pak tyto významy včleňuje do osobních významových struktur. Novou teorii mediálních účinků je možné shrnout do dvou bodů. Za prvé, média rámuji obrazy reality a tím předvídatelným způsobem konstruují sociální procesy. Za druhé, publikum samo pro sebe konstruuje nabízený obsah podle svých interpretačních rámců, dochází tedy k jakémusi „dohadování“ mezi oběma subjekty.

5. Vliv televize

Bude-li následující kapitola pojednávat o vlivu televize, je nezbytné nejprve vymezit, co se pod tímto pojmem vlastně rozumí. Podle Postlera lze televizní přijímač definovat jako „zařízení schopné přijímat zvuk i obraz“ (Postler 2003: 19). Televize nám tak umožňuje vyjádřit děj v pohybu, a tak působí na více smyslů lidského mozku zároveň, na zrak i sluch. McQuail staví televizi vedle rozhlasu a konstatuje: „*Stejně jako rozhlas vyrostla z technologií, jež existovaly před ní-z telefonu, telegrafu, pohyblivé i nehybné fotografie a nahrávání zvuku*“ (McQuail 2009: 46).

5.1. Historie televizního vysílání

Prvopočátky televize lze datovat do první poloviny dvacátého století. První pohyblivý obraz se podařilo přenést v roce 1925 Charlesi Francisi Jenkinsovi z Washingtonu DC do Philadelphie (cca 200 km). V roce 1929 začala v Londýně stanice BBC s pokusným televizním vysíláním. První pravidelné televizní vysílání bylo zahájeno v roce 1935 v Berlíně. V roce 1949 byla v USA vyvinuta elektronická barevná televize.

Co se českých zemí týče, uskutečnil se první bezdrátově šířený televizní přenos 4. července 1948 z XI. všesokolského sletu v Praze. Studená válka však následně rozvoj televize utlumila. Na jaře 1952 začala vláda náhle požadovat okamžité spuštění televizního vysílání. Motivem tohoto rozhodnutí byla především snaha předstihnout v počtu televizních přijímačů západní kapitalistický svět, dále zabránit signálu ze západního Německa a z Rakouska pronikat na naše území. Pravidelné zkušební vysílání poté zahájila v Čechách televize 1. května 1953 v osm hodin večer, moravské vysílání z Ostravy-Hošťálekovic v roce 1955. Zpočátku se vysílalo jen některé dny v týdnu, od prosince 1958 již každodenně. Nejprve byla televize organizačně součástí rozhlasu, až zákon č. 18/1964 přinesl televizi legislativní základy. Vybavenost domácností televizí a rozhlasem se však vyrovnala až na konci šedesátých let.

Z hlediska programové skladby přebírala Československá televize zpravodajství z rozhlasu. Nejstarší vlastní zpravodajský pořad Branky, body, vteřiny byl spuštěn na jaře 1956. Významnou změnu přinesla přestavba autobusu v první přenosový vůz, který dovolil televizním kamerám opustit studio (Končelík, Večera, Orság 2010: 157-164).

Polovina šedesátých let přinesla vlnu cenzury ale i spolupráci se zahraničními televizními stanicemi, například s rakouskou ÖRF a francouzskou ORTF. 70. léta znamenala kromě personálních čistek a programových změn i zahájení vysílání druhého

programu a barevné vysílání na obou programech. V roce 1987 bylo již pokrytí našeho území prvním programem kompletní, druhým více než ze sedmdesáti procent (Končelík, Večera, Orság 2010: 238-241).

5.2. Hledisko vývojové psychologie

Jedním z faktorů odlišného vnímání televize je věk dítěte spolu se souvisejícími vývojovými aspekty. Děti totiž nepředstavují jednodlitou skupinu a v každém z vývojových období se zaměřují na jiné prvky vysílání. Dle Hustona a Wrighta se jedinci do věku dvou let soustředí především na vizuální stránku televizního vysílání a občas zachytí jednotlivá slova. Jejich teorie tvrdí, že se význam obsahu zvyšuje s rostoucím věkem a význam vizuálních efektů naopak klesá (Huston, Wright 1983: 35-48). Greenfieldová v této souvislosti hovoří o rozvoji divácké gramotnosti, což je jakási schopnost soudného diváctví (Suchý 2007: 34). Analogicky zmiňují Bakičová či Burton s Jirákem tzv. mediální gramotnost.

Jiráček a Köpplová (1998) uvádějí, že o samostatném užívání médií je možno uvažovat zhruba od třetího roku života, tedy od ukončené separace-individuace a zrození psychologického já. Blažek (1995) tuto hranici potvrzuje a dodává, že *„tříleté až pětileté děti mají vnímání filmu zaměřeno na jednotlivosti. Mohou věrně reprodukovat detaily, často se jim ale do vyprávění mísí zkušenosti. Nejvíce je zajímají jednotlivé scény, do kterých si mohou promítat svou osobní zkušenost. S věkem stoupá schopnost participace na ději, která se projevuje poznámkami, výkřiky, mimikou, gesty a fyziologickými projevy.“* Ve čtyřech letech se vývoj inteligence dostává z předpojmového (symbolického) myšlení na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Právě v tomto věku se objevuje nápodoba zobrazovaných aktivit. Pokud hraje televize v domácnosti roli třetího rodiče, hrozí přejímání viděného chování.

Výzkum Leony Jaglomové a Howarda Gardnera prokázal, že děti teprve ve věku tří až čtyř let chápou, že je svět v televizní obrazovce nemůže zasáhnout, tedy že postavičky nemají schopnost vylézt z televize do jejich obývacích pokojů (Jaglom, Gardner 1981: 9-30).

Šestileté až osmileté děti jsou již schopny chronologického řazení zhlédnutých scén, nedají se již natolik strhnout dějem. Často však s postavami soucítí, dokáží se s nimi ztotožnit a sledování televize pak doprovází mimickými a posturologickými projevy. Teprve mezi devátým a desátým rokem života se rozvíjí schopnost komplexnějšího

porozumění filmu. Jedinec rozlišuje jednotlivé typy realismu a chápe princip fikce (např. že jeho oblíbená postavička opravdu nezemřela podesáté). Osvojuje si i schopnost rozpoznat hlavní dějovou linii od vedlejší. Schopnost distancovat se od děje a vystihnout podstatu příběhu se rozvíjí až o rok později, tedy přibližně kolem jedenáctého roku. Kognitivní vývoj dosahuje stádia formálních operací, dítě pracuje s abstraktními pojmy, hledá alternativní řešení, vytváří domněnky a přemýšlí o myšlení televizních hrdinů. Teprve ve věku jedenácti až dvanácti let vnímá dítě televizi přibližně stejně jako dospělý jedinec. Důležitým aspektem je i funkce kolektivu. Mezi devátým a třináctým rokem si dítě buduje postavení mezi spolužáky a orientace v mediálním světě, především vyprávění o zakázaných pořadech, mu přináší respekt a uznání mezi vrstevníky. Samozřejmě by dítěti nemělo být povoleno sledovat veškeré pořady, Musil (2003) však striktně odmítá zakazování televize se zdůvodněním, že neschopnost zapojit se do konverzace může poznamenat dětské sebevědomí, v horším případě zapříčinit vznik komplexu méněcennosti¹⁴.

Giles (2003) přikládá význam identifikaci adolescentů s filmovými a televizními postavami. Právě v průběhu dospívání má jedinec tendence k uznávání idolů, celebrit a osobních vzorů obecně. Vytváření vzorů koresponduje s charakteristickým rysem období dospívání, tedy s budováním a formováním vlastní identity.

Pokud bychom měli vyslovit závěr, kdy jsou děti z věkového hlediska ohroženy mediálními sděleními nejvíce, narazíme na rozdílné výsledky. Suchý (2007) vymezuje toto období velice široce, nejvíce ohroženy jsou podle něj děti do dvanácti let. Podle Paika a Comstocka (1994) jsou k vlivům nejnáchylnější děti mladší šesti let. Dle Wilsonové lze obecně říci, že mladší děti podléhají více než ty starší. Rozhodně však nelze tvrdit, že starší děti a teenageři jsou zcela imunní. Například vysoce abstraktní mediální obsahy, ovlivní spíše starší jedince, jelikož malé děti nemají dosud plně vyvinuté schopnosti potřebné pro porozumění obsahu sdělení (Wilson 2005: 88). Marie-Louise Maresová a Emory Woodard (2005) vymezují „věk maximálního ohrožení“ třetím až sedmým rokem, přičemž vrchol nastává právě v sedmi letech, jelikož předtím není dítě schopno kompletně porozumět veškerému televiznímu obsahu. Naopak pokles vnímání mediálních vlivů přichází spolu s obdobím adolescence před šestnáctým rokem.

¹⁴ viz. individuálně-psychologická teorie osobnosti Alfreda Adlera (kapitola 2.2.2.9).

5.3. Faktory ovlivňující dopad televizního vysílání

Dva naprosto totožné mediální obsahy pravděpodobně nebudou mít stejný dopad na dva odlišné jedince. Roli zde kromě věku recipienta sehrávají i další proměnné. Wilsonová uvádí, že vnímání mediálního vlivu se může lišit dle pohlaví, věku i podle toho, jakou jim děti přisuzují reálnost a do jaké míry se ztotožní s postavami na obrazovce (Wilson 2005: 87). Giles (2003) v této souvislosti upozorňuje na nedocení vlivu televizních postav na socializaci dítěte v odborné literatuře.

Marie-Louise Maresová a Emory Woodard (2005) zkoumali vzorek pěti tisíc dětí a došli k závěrům, že prosociální efekty závisí na věku, na socioekonomickém statusu, ale ne na pohlaví. V případě vlivů negativních přisuzují někteří autoři větší citlivost dívkám, což ale může být jen důsledek socializačních tlaků. Prosociální účinky jsou podle zmíněných autorů patrnější u dětí z vyšší nebo střední třídy než u dětí z nižších společenských tříd.

Významným faktorem je i rodinné prostředí, především to, jestli jedinec vyrůstá ve funkční, afunkční nebo dysfunkční rodině. Velkým problémem je také fakt, že rodiče často své děti „odkládají“ k televizi. Podle Wilsonové hrají rodiče v tomto procesu významnou roli. V jejich možnostech je totiž jak minimalizace negativních účinků, tak maximalizace účinků pozitivních. Stačí jen kontrolovat a mít přehled o tom, co dítě sleduje, ideální variantou je společné sledování televize spojené s vysvětlováním rozporupných, těžko pochopitelných a v jiných smyslech náročných obsahů, kterým je jedinec vystavován (Wilson 2008: 109).

Jeden z nejaktuálnějších výzkumů tvrzení Wilsonové podporuje. Pedük (2012) dělí na sledování televize na kontrolované a nekontrolované, přičemž první zmíněné podle něj inklinuje spíše k pozitivním účinkům, druhé v pořadí je spjato s vlivy negativními. Giles (2003) zde rozlišuje mezi mladšími dětmi a adolescenty, kteří se chtějí dívat na televizi izolovaně, což rodičům kontrolu sledovaného obsahu znesnadňuje.

Nesmíme však opomenout problematiku tzv. fragmentárního diváctví. Některé děti (ale i dospělí) mají televizi puštěnou jako zvukovou kulisu, při které se věnují jiným činnostem. Zejména pro výzkumy zohledňující celkové množství času u obrazovky, přináší tento poznatek značné zpochybnění kvantitativních údajů.

5.4. Případové studie negativního vlivu

„Dnešní děti žijí ve světě, kde zažívají některé z prvních pocitů prostřednictvím obrazovek. Ať už se jedná o první strach prožívaný u hororu nebo první projevy sympatií k oblíbenému hrdinovi. První známky empatie se u většiny dětí objevují v momentě, když spolu s oblíbeným protagonistou prožívají jeho dobrodružství...děti mladší šesti let tráví více času sledováním televize než hraním si venku s ostatními. Sociální zkušenosti mnohých z nich již téměř neobsahují interakci tváří v tvář.“ Citovaný úryvek textu pochází ze studie Barbary Wilsonové. Naším úkolem bude pohlédnout na problematiku negativních účinků z několika stran a vyvodit závěr, zda je situace opravdu tak dramatická.

Říčan a Pithatrová vnímají televizi ryze negativně a dávají jí za vinu úbytek aktivní rekreace, sportu a turistiky. Taktéž upozorňují na nebezpečí tzv. náhradního života. *„Člověk před obrazovkou ztrácí sám sebe v tisících příběhů, které se mu zdají zajímavější, šťastnější, správnější-a nakonec i skutečnější než ten jeho vlastní. Zejména dětem také hrozí vytvoření si falešného obrazu světa“* (Říčan, Pithatrová 1995: 26-29).

Joanne Cantorová a Kristen Harrison provedli výzkum dlouhodobého vlivu televize mezi stopadesáti vysokoškolskými studenty na dvou univerzitách, v němž pomocí dotazníkové metody zkoumali souvislost strachu a televizního vysílání. Devadesát procent dotázaných bylo schopno popsat film nebo televizní program, který je vyděsil a ze kterého měli strach ještě dlouho poté. Většina uvedla, že tyto děsivé scény viděli během dětství či adolescence. Padesát dva procent uvedlo následné poruchy v jídle či spánku, téměř čtyřicet procent dotázaných se poté snažilo vyhýbat podobným situacím v reálném životě (Cantor, Harrison 1999: 97-116).

Několik studií prokázalo, že sledování katastrof v televizních zprávách (především jejich obrazová složka) zvyšuje u dětí úzkost a strach. Porucha se projevuje strachem, bezmocí, dezorientovaným a rozrušeným chováním. Příznaky a strach se zvyšují, pokud bydlí jedinec blízko od katastrofy (Wilson 2008: 94). Starší děti na základní škole jsou ovlivněny více než mladší jedinci, protože lépe chápou obsah informací i abstraktní pojmy v nich (Cantor, Nathanson 2002: 7-26).

Přestože se většina autorů shoduje, že celkové množství času stráveného před obrazovkou není rozhodujícím faktorem míry ovlivnění, určitou maximální hranici je nutné vymezit. Podle Owense (1999) může vést sledování televize více než 6 hodin denně až ke klinickým projevům deprese, stresu a úzkosti. Nebezpečné je i sledování televize těsně před spaním, děti pak nemohou usnout nebo mají noční můry.

Johnson (2004) potvrzuje souvislost mezi sledováním televize a problémy se spánkem u skupiny adolescentů ve věku čtrnáct, šestnáct a dvacet dva let. Ti z nich, kteří televizi sledují tři a více hodin denně ve věku čtrnácti let mají prokazatelně větší problémy s usínáním a s probouzením se během noci ve věku šestnáct a dvacet dva let. Studie však nebrala v potaz obsah, který adolescenti sledovali a výzkum zohledňující i tento aspekt nebyl dosud proveden.

Statistiky dle Burtona s Jirákem uvádějí, že v evropském průměru strávíme dvě hodiny denně koukáním na televizi. To je 730 hodin ročně (Burton, Jirák 2001: 27). Pedük (2012) pokládá dvě hodiny sledování televizního vysílání denně za horní hranici, po jejímž překročení již jednoznačně převažují negativní účinky na dítě. Míra vlivu médií na dětské publikum však závisí podle Wilsonové spíše na typu sledovaného mediálního obsahu, který připadá dětem atraktivní než na celkovém množství času stráveném před obrazovkou (Wilson 2008: 87).

5.5. Případové studie pozitivního vlivu

Jak již bylo zmíněno v kapitole zabývající se negativními účinky, bylo by příliš zjednodušující označit média jako ryze škodlivá nebo naopak vyzdvihovat jen jejich pozitivní vlivy. Giles (2003) navíc pozitivním účinkům přisuzuje větší rozmanitost, než jakou lze pozorovat u vlivů antisociálních. Zatímco negativní dopady se omezují většinou na agresivní chování a násilí, pozitivní vlivy zkoumají altruismus, sdílení, empatii, postoje vymezené proti rasové či genderové diskriminaci a další. Jedna z prvních studií médií a prosociálního chování měla obdobný průběh jako průzkumy antisociálních účinků. Baran, Chase, a Courtright (1979) rozdělili děti ve věku sedm až devět let do tří skupin. Každá z těchto skupin zhlédla jinou verzi příběhu obsahující buďto kooperující, nekooperující nebo neutrální chování. Následně vešel do místnosti člověk nesoucí hromadu knih. Bylo zaznamenáno, jestli děti samovolně nabídly pomoc, jak rychle a jak reagovali při pobídce k pomoci. Osmdesát jedna procent dětí z „kooperující“ skupiny nabídlo pomoc ochotněji a rychleji než ostatní. Nicméně děti z „nekooperující“ skupiny pomáhali horlivěji než skupina „neutrální“ (Giles 2003: 76). Prosociální obsahy bývají rovněž často těsně spjaté s dějovou linií, jsou tedy hůře identifikovatelné než na první pohled viditelné násilné obsahy.

Dle Wilsonové (2008) může mít sledování edukativních programů a pořadů cílených na mladé, naopak prosociální účinky jako například zvýšení tolerance, schopnosti spolupráce s ostatními a pozitivní vliv na rozvoj altruismu.

Nedávná studie mapovala náhodně vybraný týdenní vysílací program osmnácti televizních kanálů. Vzorek obsahoval přes dva tisíce pořadů zábavného charakteru. Téměř tři čtvrtiny (73%) podporovalo nejméně jeden z prosociálních efektů. Průměrně tedy mohli diváci vidět tři projevy altruismu během hodiny, nejčastěji v situačních komediích a v dětských show. Americké dítě dívající se na televizi průměrně tři hodiny denně podle výše popsané Smithovy teorie uvidí ročně 4380 projevů altruismu a 15330 násilných prvků (Smith 2006).

V porovnání s násilnými programy obsahují prosociální pořady méně akce a více dialogů a právě ty mohou děti prostřednictvím vedlejších i hlavních dějových linií vyzývat k projevům altruismu. Výzkumy dokazují, že děti mladší osmi let často poselství z těchto rozhovorů nejsou schopny pochopit (McKenna, Ossoff 1998: 53-68).

Studie Wilsonové rovněž uvádí, že děti jsou schopny učení se emocím prostřednictvím oblíbených televizních hrdinů. Vývoj dětských emocionálních a sociálních schopností představuje komplexní proces složený z mnoha činitelů. Pro úspěšné začlenění do společnosti si jedinci musí osvojit normy, pravidla a zásady, které jim umožní utvářet vztahy k rodině, vrstevníkům i k celé společnosti. V populárním rodinném sitcomu, jež Wilsonová využila ke své studii dětské mentální reprezentace, figurovala jedna z negativních emocí: strach mladého chlapce ze zemětřesení 2. strach mladého chlapce z jízdy na kole, protože při posledním pokusu spadl. Polovina zkoumaných dětí se dívala na verzi, do které byla přidána humorná vedlejší linie. Tyto děti poté neprezentovaly zemětřesení ani pád z kola jako tak strašnou a krutou věc jako druhá polovina dětí, které se dívali na verzi bez vtipné vedlejší linie. Studie dokazuje, že i krátkodobé vystavení se mediálnímu obsahu může ovlivnit dětskou mentální reprezentaci a schémata emocionálních událostí. Zmíněná vedlejší linie však bránila mladším dětem pochopit citový náboj hlavního sdělení, starší děti s tím neměly problém, což opět potvrzuje význam mediální gramotnosti (Weiss, Wilson 1996: 4-29).

Nedávný výzkum Raymonda Mara zaměřený na dospívající ukázal, že jedinci, kteří sledují sci-fi jsou více empatičtí. Nelze však určit, zda empatičtí jedinci vyhledávají sci-fi nebo zda sci-fi tuto empatii vyvolává (Mar 2006: 697-712).

Wilsonová se rovněž zabývá souvislostí mezi akademickými úspěchy a sledováním televize. Závěry dokazující souvislost mezi množstvím času stráveného před televizí

a úspěchy ve škole jsou podle autorky problematické hned z několika důvodů. Jednou z možných interpretací totiž je, že úspěšné děti, např. adolescenti studující vysokou školu, nevolí televizi jako jednu z volnočasových aktivit. Na problém mohou mít vliv i další faktory, jako například finanční zázemí rodiny dítěte. Rodiny s nižším příjmem volí televizi častěji než děti ze z rodin z vyšších nebo středních tříd, pro které je akademické vzdělání více dostupné. Opět zde platí závislost na vnímaném mediálním obsahu i na věku recipienta.

5.6. Souvislost mezi sledováním televize a agresivitou

Otázku, zda existuje přímá souvislost mezi konzumací mediálního násilí a následným agresivním chováním, se do dnešní doby dle Suchého pokusilo zodpovědět více než tři tisíce vědeckých studií. Mimořádný zájem o tuto problematiku je jedním prvním z důvodů, proč agresivnímu chování a agresi obecně věnujeme samostatnou kapitolu. Druhým důvodem je rozporuplnost, jež nedovoluje zařadit tento fenomén ani mezi čistě negativní ani mezi pozitivní vlivy mediálních účinků. Například Kunczik uvádí názor, že *„násilí zobrazované v médiích umožňuje uvolnit zadržovanou a nahromaděnou agresivitu a odrazuje od násilného chování v reálném společenském styku“* (Kunczik 1995: 221). Zmíněná rozporuplnost vyústila ve dvě hlavní teorie agresivity zobrazované v médiích. První je teorie sociálního učení, vycházející z Bandurova předpokladu, že agrese je naučená. Televize v tomto případě poskytuje vzor vhodný k napodobení a dítě jej převezme. Druhá, tzv. katarzní teorie, podporuje spíše pozitivní účinek zobrazovaného násilí v médiích, a to ve smyslu vybití diváka u sledování agresivního chování prostřednictvím televizní obrazovky. Dítě tak uspokojí své agresivní sklony fantazijně a nemá potřebu projevovat násilí v reálném životě. O katarzní tezi se opírají například Blažek a Jiráček, jednoznačně ji uznávají producenti násilných televizních pořadů. Rovněž Sigmund Freud užíval tzv. katarzní terapii, v níž se používá hypnózy k překonání překážek proti vystoupení nevědomého, a tím k možnosti uvolnění potlačovaných afektů (Suchý 2007: 41-43).

„Údaje pro Českou republiku říkají, že dnešní třináctileté dítě vidělo v televizi asi 52 tisíc vražd, znásilnění, ozbrojených loupeží a přepadení, přičemž v průměru stráví dítě nejméně 25 hodin týdně před obrazovkou (Američané uvádějí příklad jedenáctiletého dítěte, které zhlédlo v televizi 8 tisíc vražd a 100 tisíc dalších násilných činů.“ Pro uvedení do problematiky zmiňme ještě další údaje, jež uvádí Suchý. *„Podle Washingtonské*

univerzity by v USA ročně ubylo 10 tisíc vražd a 70 tisíc znásilnění, kdyby násilí zmizelo z obrazovek...jeden z nejnovějších amerických průzkumů tvrdí, že televizní diváci v USA vidí každé čtyři minuty násilnou scénu. Zatímco v padesátých letech bylo 16 procent hlavního vysílacího času věnováno násilí, v současnosti je to již 70 až 80 procent“ (Suchý 2007: 13).

Studie The National Television Violence Study trvala tři roky a posoudila více než tři tisíce programů a zjistila, že se v šedesáti procentech z nich na dvaceti šesti kanálech vyskytuje fyzické násilí. Průměrně obsahuje jedna hodina vysílání šest násilných scén. Druhy násilí se však značně liší podle druhu a žánru kanálu. Studie rovněž došla k překvapivému závěru – dětské programy, především animované seriály obsahují více násilí než ostatní typy programů (Wilsonová 2005: 99).

Říčan a Pithartová rovněž zastávají názor, že násilí v médiích je pro mladé, především pro dětské publikum, jednoznačně škodlivé, byť je agrese prezentována v měkčí formě. „*Je tu méně vražd, méně krve, přesto je v pořadech pro nejmenší nejvíc násilí. Rvačky, výprasky, honičky, nadávky výhrůžky... toť násilí přiměřené věku, které ovšem může vést k nápodobě, oslabení schopnosti soucitu či k bázlivosti stejně jako ostatní tvrdší formy.*“ Uvedení autoři však dodávají, že pokud je násilí citlivě podáno, vhodně zasazeno do příběhu (dobro zvítězí nad zlem) může vést k pozitivním účinkům. Vhodně vyprávěný příběh o ukřižování může dojmut, aniž by ublížil. Chlapec si bude představovat, jak jednou bude bojovat proti zlu, stejně jako princ v pohádce bojuje proti drakovi. Problém ale nastává, pokud zlo vítězí a dobro je po zásluze potrestáno (Říčan, Pithartová 1995: 18-19). Pedúk (2012) uvádí obdobný závěr. Animované pořady jsou vysílány po celý den, takže jsou dětem neomezeně dostupné. Za největší problém autor považuje, že násilí je v nich prezentováno jako běžná věc.

Marina Krcmar a Stephen Curtis (2003) rozdělili děti ve věku od pěti do čtrnácti let náhodně do tří skupin. První skupina zhlédla kreslený seriál, kde účinkovali postavy souhlasící s násilím, někdy se dokonce i zapojovali. Druhá skupina sledovala stejný seriál, jen s rozdílem, že ty samé postavy raději scénu opustili, než aby se angažovali v násilné činnosti. Třetí skupina se nedívala na televizi vůbec. Poté děti vyslechli čtyři násilné příběhy a měly za úkol je hodnotit. Děti z první skupinky ohodnotili násilí jako morálně přijatelné častěji než děti z ostatních dvou skupin. Výzkum tedy prokázal vliv násilných scén na krátkodobé morální hodnocení.

Většina dosud provedených zahraničních i domácích výzkumů je zaměřena právě na krátkodobý bezprostřední efekt. Longitudinálních studií je k dispozici velmi málo, což

problematizuje závěry ohledně agresivního jednání zkoumaného jedince v pozdějším věku. Jejich další úskalí spočívá v neustálém rozvoji médií, jelikož například dvacetiletý výzkum nedokáže zahrnout měnící se stupeň vývoje nových technologií. Bezprostřední vliv mediální agrese je oproti vlivu dlouhodobému snadněji pozorovatelný.

Z longitudinálních studií zmiňme jednu z nejznámějších, tedy Centerwallovu studii o kanadském městečku Notel (pracovní název psychologů), kde obyvatelé získali televizní signál až v roce 1973. Po dobu dvou let byly objektivně měřeny projevy agresivity v této vesnici a ve dvou dalších, kde televize vysílala již delší dobu. U dětí z Notelu vzrostla agresivita o 160 procent, u ostatních se téměř nezměnila (Suchý 2007: 46). Atkinsonová uvádí ještě dlouhodobější výzkum a ojedinělou studii z roku 1972, kdy bylo po dobu deseti let pozorováno 800 dětí ve věku osmi až devíti let. Výsledkem byla přímá úměra mezi sledováním násilných televizních programů a agresivitou v devatenácti letech (Atkinsonová 1995: 460).

McNair naproti tomu tvrdí, že *„některý psychopat může film využít jako inspiraci k vlastnímu protispoločenskému jednání (...) u naprosté většiny psychicky zdravých jedinců je však krajně nepravděpodobné, že pod vlivem Scorseseho nebo Tarantinových filmů spáchají násilný čin - brání jim v tom společenské bariéry. Naopak platí, že ti, kdo neuznávají etická a morální pravidla společnosti, se ke svému protispoločenskému chování nepotřebují inspirovat filmem“* (McNair 2004: 43).

Z dlouhodobého hlediska se na problém televizní agrese zaměřila Cumnisová, která dokládá, že lidé, jež v dětském věku sledovali nejnásilnější scény, se při výchově vlastních dětí více spoléhali na tělesné tresty.

Vyvstává tedy otázka, co se stane, pokud bude dítě vystavováno násilné zábavě? Wilsonová nabízí dvě teorie: První sociálně kognitivní, která zastává stanovisko, že si děti osvojují hodnoty, názory, emoce i chování pozorováním ostatních jedinců v sociálním prostředí. Děti pak napodobují jak své bezprostřední okolí, tak postavy, které vidí v médiích. Více však napodobují chování, které bývá odměněno než chování, za které je rodiče či jiné autority trestají. Ve velké míře je napodobováno a upevněno i chování, které se nedočká žádné odpovědi, absenci trestu mohou totiž jedinci pojmout jako tichý souhlas.¹⁵ Atraktivnější pro nápodobu jsou pro děti postavy, které se jim podobají nebo jim jsou sympatické.

¹⁵ Viz podkapitola 2.2.2.3. - role odměny a trestu u Skinnera.

Pro účely výzkumu dlouhodobých mediálních účinků sociálně je vhodnější teorie Rowelal Huesmanna – teorie informačního procesu. Hovoří zde o vývojových scénářích, tedy o rutinních postupech známých událostí, které jsou uloženy v lidské mysli. Děti si tyto scénáře vytváří na návštěvy doktorů, na ukládání do postele, na přípravu do školy. Huesmann (2003) tedy souhlasí, že pokud je dítě vystavováno ve velké míře násilí, ať už v reálném životě nebo prostřednictvím médií, přijme skripta kategorizující agresi jako možnou cestu řešení problémů. Začínají pak tato skripta používat pro širší záběr situací a okolností. Výzkum potvrzující existenci těchto skript dokázal, že intenzivní vystavování se televiznímu násilí v dětství předurčuje zvýšenou psychickou agresi v dospělosti.

Podle Blažka (1995) je hlavním problémem fakt, že média předvádějí násilné činy jako podívanou, aniž by informovala o příčinách a důsledcích. Válka je v televizi často prezentována jako show a problém televizních zpráv je o to větší, že je zde často nedbalá a chybějící lokalizace místa a data bojů, bojujících stran či preferování jedné ze stran. Nežádoucí jsou také záznamy dopravních nehod a agresivní výjevy z vězení. Televizní násilí je navíc díky satelitům mezinárodní a přímá cenzura je minimalizována. Násilí ale nemusí nutně mít na děti negativní účinky, je-li dětem prezentováno v kontextu, který těmto jevům dává smysl v daném kulturním rámci (Matoušek 1998: 103).

Závěrem však můžeme konstatovat pouze fakt, že je televizní násilí spojeno s agresivním chováním, nemůžeme jej však vzhledem k ostatním výše zmíněným faktorům působícím v procesu masové komunikace a dalším problémům s vymezením mediálních účinků, označit za příčinu agresivního chování. Jak dokazují výše zmíněné studie, vyvozování závěru ohledně krátkodobých účinků je méně problematické.

6. Závěr

Panuje všeobecně rozšířené přesvědčení hraničící s jistotou, že masová média jsou mocným nástrojem, který má na člověka jako jednotlivce i na celou společnost obrovský vliv. Současně je ale velmi obtížné nejen předvídat účinky, ale i dokázat, že se po určité události skutečně projeví a že byly opravdu projevem mediálního působení. Na povahu a rozsah tohoto působení bychom jen stěží hledali dva naprosto shodné názory. Přestože nám každodenní zkušenost nabízí nesčetné množství drobných mediálních vlivů, ať už se jedná o ranní oblékání dle předpovědi počasí, návštěvu kina dle nabízených premiér v novinách či koupi pracího prášku podle televizní reklamy, nejsme schopni vidět ani předvídat výsledek, natož posoudit do jaké míry ovlivnila konečný efekt právě média. McQuail na podporu těchto tvrzení uvádí, „že média budou jen zřídka kdy jedinou nebo dostatečnou příčinou určitého efektu a je neobyčejně těžké stanovit jejich relativní přispění“ (McQuail 2009: 469).

S takto neurčitým a nic neříkajícím závěrem se však nespokojíme. Máme-li naše poznání na základě uvedených výzkumů stručně vyjádřit pomocí několika vět, uzavřeme práci následujícím souhrnem. Rozhodujícím činitelem není tedy množství času strávené před televizní obrazovkou, ale spíše mediální obsah, jemuž je jedinec vystavován. Rozdíly ve vnímání medií zapříčiňuje nepřeborné množství dalších proměnných. Jednou z nejvýznamnějších je věk a s ním spojený stupeň dosažené vývojové úrovně. Děti do dvou let jsou televizním vysíláním ovlivněny v minimální míře, jejich kognitivní schopnosti nejsou totiž natolik rozvinuté, aby sdělovanému obsahu dokázali plně porozumět. Jak bylo uvedeno v rámci vymezení počátečních fází lidského vývoje, novorozenci rozlišují základní barvy a dávají přednost ostrým kontrastům a složitým vzorcům před jednoduchými, křivkám a lomeným liniím před přímkami a třidimenzionálním předmětům před dvojdimenzionálními. Zorné pole je však omezeno, statické předměty vzdálené jeden metr a více dítě přehlíží. Vizuální stránka televize tedy možná na chvíli upoutá pozornost novorozence, rozhodně však není schopna formovat jeho osobnost. Kojenci naopak projevují zájem o detaily a jsou schopni rozšiřovat svou slovní zásobu právě prostřednictvím televizních obrazovek. Batole již chápe význam slov, tudíž nastává doba, kdy by rodiče měly hlídat, jakým mediálním obsahům je dítě vystavováno. Negativistická fáze je v předškolním věku nahrazena konformitou, potřebou být součástí kolektivu. Jedinci se předhánají, kdo může sledovat televizi déle do večera, dítě si pomocí televize buduje společenskou prestiž. Není tedy doporučeno sledování televize zakazovat úplně,

jelikož hrozí vyčlenění ze sociálních interakcí spojené s pocity méněcennosti. Školák ve věku kolem osmi let již dává do souvislosti vnímané detaily, je tedy například schopen pochopit vedlejší dějové linie sledovaných televizních pořadů. Stále převládá nápodoba jako jeden ze způsobů sociálního učení, i zde je tedy kladen důraz na kontrolu nad sledovaným obsahem. Ve věku šestnácti let naopak míra ohrožitelnosti rapidně klesá. Jedinec je již mediálně gramotný a dokáže se alespoň částečně manipulaci bránit. V tomto věku má však tendence uznávat filmové a televizní postavy jako své vzory. Významným aspektem je tedy i míra ztotožnění se s mediální postavou, to jak je jedinci daná osobnost či filmová postava sympatická a jakou reálnost pořadu přisuzuje. Dalším nesporným faktorem, který do situace vstupuje, je rodinné či společenské prostředí. Na rodiče je apelováno, aby dohlížely na televizní programovou skladbu svého dítěte. Formování dětského pohledu na svět převzatého z televizních pořadů může být dokonce více ovlivněno vhodným vysvětlením a zasazením do kontextu než samotným zhlédnutým obsahem. Dále jsme zmínili genderové rozdíly, kterým se však přisuzuje jen minimální vliv, někteří autoři hovoří o nulovém dopadu.

Agresivní a násilné prvky prezentované v médiích mohou přispět k agresivním sklonům, u zdravého jedince však samy o sobě nemají moc vyvolat násilné chování. Sledování násilných pořadů je tedy spíše jedním z vnitřních a vnějších socializačních činitelů. Opět je zde nutné připomenout vhodné zasazení do kontextu.

Pohled na vliv médií se v jednotlivých obdobích našich i zahraničních dějin lišil v závislosti na politických i historických událostech, technologickém vývoji a na postojích sociálních vědců. Čtyři fáze vývoje výzkumu a teorie mediálních účinků jsme vymezili v rámci kapitoly 4.3. Dále byly uvedeny významné výzkumy, jak negativních, tak pozitivních mediálních vlivů s vědomím, že se jedná o nepřiliš přesné vymezení, jelikož většinu účinků lze alespoň částečně zařadit do obou kategorií. David Giles (2003) přirovnává výzkum mediálních účinků k návštěvě lékaře, kam lidé chodí jen v případě, že je něco bolí. Stejně tak vědci zkoumají dopady médií, jen když se objeví nějaký problém. Výzkumů zaměřených na pozitivní mediální vlivy je tedy podstatně méně než studií zabývajících se negativními účinky, přičemž zde jednoznačně převládá zkoumání agresivity a násilí v médiích.

Problematika se spolu s technologickým vývojem médií neustále posouvá vpřed, práce tedy není schopna postihnout kompletní výčet výzkumů zabývajících se mediálními vlivy na námi vymezenou cílovou skupinu. Média jsou jedním ze socializačních činitelů, mohou tedy ovlivnit osobnostní charakteristiky dětí a dospívajících v pozitivním i negativním

smyslu. Většina uvedených studií se shoduje, že dítě je mediálními vlivy nejvíce ohrožitelné kolem sedmého roku života. Účinky však nelze zkoumat osamoceně, je třeba brát ohled na ostatní spolupůsobící faktory. Cílem naší práce byla sumarizace aktuálního stavu poznání, dané tematické rámce jsme tedy naplnili. Neustálý technický vývoj nových technologií však znesnadňuje, ba dokonce znemožňuje realizaci dlouhodobých výzkumů, jinými slovy televize dnes je naprosto jiný předmět než televize před deseti, dvaceti, třiceti lety. Vyslovení jednoznačných závěrů je tedy v případě longitudinálních studií mnohem více problematické než zkoumání krátkodobých mediálních vlivů. Otázkou proto zůstává, zda je vůbec možné tento vývoj ve své rychlosti zachytit. Téma lze dle potřeby rozšířit, v budoucnu se například nabízí navázat magisterskou diplomovou prací doplněnou praktickou částí, resp. vlastním výzkumem vybraného aspektu mediálních vlivů.

7. Zdroje

Literatura:

ATKINSONOVÁ, Rita L. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995, 863 s.
ISBN 80-856-0535-X.

BLAŽEK, Bohuslav. *Tváří v tvář obrazovce*. SLON, 1995, 199 s. ISBN 80-85850-11-7.

BURTON, Graeme a Jan JIRÁK. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister, 2001, 390 s.
ISBN 80-859-4767-6.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.

ČMEJRKOVÁ, S. *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda, 1999, 256 s. ISBN 80-859-2769-1.

DOLLARD, J. a N. E. MILLER. *Personality and psychotherapy*. New York, 1950.

FANTZ, R.L. Pattern vision in newborn infants. *Science*, 140, 1963.

FROMM, Erich. *Člověk a psychoanalýza*. Praha: Svoboda, 1967.

FROMM, Erich. *Strach ze svobody: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Překlad Vlastislava Žihlová. Praha: Naše vojsko, 1993, 158 s. Spektrum (Portál).
ISBN 80-206-0290-9.

FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997, 263 s. ISBN 80-719-8199-0.

GILES, David. *Media psychology*. 2003, 324 s. ISBN 08-058-4049-4.

HALL, Calvin S. a Gardner LINDZEY. *Psychológia osobnosti*. 2. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1999. ISBN 80-08-03001-1.

HARRINGTON, Austin. *Moderní sociální teorie: základní témata a myšlenkové proudy*. Překlad Hana Antonínová. Praha: Portál, 2006, 495 s. ISBN 80-736-7093-3.

HORNEY, Karen. *Neurotická osobnost naší doby: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Praha: Portál, 2007, 182 s. Spektrum (Portál), 52. ISBN 978-807-3672-195.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Masová média*. Praha: Portál, 2009, 413 s. ISBN 978-807-3674-663.

KERN, Hans. *Přehled psychologie*. 3. vydání. Překlad Magdalena Valášková. Praha: Portál, 2006, 287 s. ISBN 80-736-7121-2.

KLAPPER, J. *The Effects of Mass Communication*. New York: Free Press, 1960.

KONČELÍK, Jakub, Pavel VEČEŘA a Petr ORSÁG. *Dějiny českých médií 20. století*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3676-988.

KUNCZIK, Michael. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1995, 307 s. ISBN 80-718-4134-X.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

LANG, G. a K. LANG. *Mass communication and public opinion: Strategies for research*. New York: Basic, 1981.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983. ISBN 08-081-83.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MATEJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000, 143 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8494-X.

MATOUŠOVÁ, M. a kol.: *Rešerše - úvod do teorie a organizace rešeršních služeb*. ÚVTEI, Praha 1988.

MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 2009, 640 s. ISBN 978-80-7367-574-5.

MICHEL, George F a Celia L. MOOREOVÁ. *Psychobiologie. Biologické základy vývoje chování*. Praha: Portál, 1999, 478 s. ISBN 80-717-8116-9.

MOŽNÝ, I. *Česká společnost*. Praha: Portál, 2002, 207 s. ISBN: 80-7178-624-1.

MUSIL, J. *Elektronická média v informační společnosti*. Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-157-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 2009, 624 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006, 328 s. ISBN 80-247-0871-X.

POSTLER, M. *Média v reklamě: televize, rozhlas, tisk*. Praha: Oeconomica, 2003.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN, 1963.

RAMONET, I. *Tyranie médií*. Praha: Mladá Fronta, 2003, 226 s. ISBN: 80-204-1037-6.

REIFOVÁ, Irena. *Slovník mediální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 327 s. ISBN 80-717-8926-7.

SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000, 291 s. ISBN: 80-7229-042-8.

SUCHÝ, Adam. *Mediální zlo-mýty a realita: souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*. Praha: Triton, 2007, 176 s. ISBN 978-807-2549-269.

RUB-MOHL, Stephan. *Žurnalistika: komplexní průvodce praktickou žurnalistikou*. Praha: Grada, 2005, 292 s. ISBN 80-247-0158-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-717-8829-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 208 s. ISBN 978-802-4731-339.

ŘÍČAN, Pavel a Drahomíra PITHARTOVÁ. *Krotíme obrazovku: jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Praha: Portál, 1995, 62 s. ISBN 80-717-8084-7.

SARTRE, Jean-Paul. *Bytí a nicota: pokus o fenomenologickou ontologii*. Překlad Oldřich Kuba. Praha: Oikoymenh, 2006, 717 s. ISBN 80-729-8097-1.

SHAFFER, David R. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 6. vydání. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning, 2001. ISBN 05-345-7214-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1996, 353 s. ISBN 80-718-4317-2.

WATSON, J.B. *Behaviorism*. Překlad Vlastislava Žihlová. New York, 1924, 158 s.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Základy biodromální psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010, 374 s. ISBN 978-807-3689-346.

VLASTNÍK, J. *Televizní násilí a zákon. Vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho právní úprava*. Olomouc: Votobia, 2005.

Elektronické zdroje:

FERGUSON C., CRUZ A., MARTINEZ D., RUEDA S., FERGUSON D., NEGY C.
Personality, Parental, and Media Influences on Aggressive Personality and Violent Crime in Young Adults. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma [serial online]. December 2008;17(4):395-414. [Cit. 9.4.2012] Dostupné z:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=9&sid=a923c5ff-9808-4c6a-8637-578117f90285%40sessionmgr13>

HARRISSON Kristen and CANTOR Joanne. *Tales from the Screen: Enduring Fright Reactions to Scary Media*. Media Psychology. no. 2 (1999). s 97-116. [Cit. 7.3.2012]

Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/toc/hmep20/1/2>

HUESMANN L. Rowell and others. *Longitudinal Relations between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood*. 1977-1992. Developmental Psychology 39. no 2 (2003). s. 21-201. [Cit. 7.3.2012]

Dostupné z:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=9&sid=a923c5ff-9808-4c6a-8637-578117f90285%40sessionmgr13>

A.C. HUSTON, J.C. WRIGHT. *Children's Processing of Television: The Informative Functions of Formal Features*. New York: Academic Press. 1983. s. 35-68. [Cit. 9.4.2012]

Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1129371?seq=2>

JANGLOM L., GARDNER H.. *The Preschool Television Viewer as Anthropologist*. in Viewing Children through Television: New Directions for Child Development, edited by H. Kelly and H. Gardner (San Francisco: Jossey-Bass, 1981). s. 9-30. [Cit. 1.5.2012]

Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cd.23219811303>

JANÍČEK, J. *Vliv médií na vznik a rozvoj rizikového chování* [on-line]. Kompletní text příspěvku, jehož část byla přednesena na II. ročníku celostátní konference Primární prevence rizikového chování v Praze 28.11.2005. [Cit. 2.3.2012]

Dostupné z: <http://www.jeronymjanicek.cz/texty/vliv-medii-navznik-a-rozvoj-rizikoveho/>

JOHNSON Jeffrey and others. *Adolescence and Early Adulthood* [online]. 2004
[Cit. 2.3.2012]

Dostupné z:

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=9&hid=9&sid=a923c5ff-9808-4c6a-8637-578117f90285%40sessionmgr13&bdata=Jmxhbm9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=sih&AN=13441859>

KIRKORIAN, H., WARTELLA, E., ANDERSON, D. Media and young children's learning. *The Future of Children* [serial online]. 2008;18(1):39-61.[Cit. 1.5.2012]

Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/10.2307/20053119>

MAR Raymond and others. *Bookworms versus Nerds: Exposure to Fiction versus Non-Fiction, Divergent Associations with Social Ability and the Simulation of Fictional Social Worlds*, *Journal of Research on Personality* (2006). s 694-712.[Cit. 22.4.2012]

Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S009265660500053X>

MARES, Marie-Louise a Emory WOODARD. *Positive Effect of Television on Children's Social Interactions: A Meta-Analysis*. [online]. 2005, s. 22-301 [Cit. 9.3.2012]

Dostupné z: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532785XMEP0703_4

OWENS Judith and others. *Television-viewing Habits and Sleep Disturbance in School Children*. *Pediatrics* 104 (1999).[Cit. 1.5.2012]

Dostupné z:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&hid=9&sid=a923c5ff-9808-4c6a-8637-578117f90285%40sessionmgr13>

PACHEV, Ramona-Cristina. *Harmful Effects of the Mass: Media on the Human Personality*. *Petroleum : Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*. 2010, Vol. 62 Issue 1A, p107-113, 7p, s. 107-113.[Cit. 22.4.2012]

Dostupné z:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=18&hid=9&sid=a923c5ff-9808-4c6a-8637-578117f90285%40sessionmgr13>

PAIK, Haejung a George COMSTOCK. *The Effects of Television Violence on Antisocial Behavior: A Meta-Analysis*. [online]. 1994, s. 516-46 [Cit. 1.5.2012]

Dostupné z: <http://crx.sagepub.com/content/21/4/516>

PEDŮK, S. *A Study on Characteristics of Parents TV Viewing and Children's Opinions on the Cartoons They Watch*. *International Journal of Business a Social Science*, 3(1), 224-233. [Cit. 1.5.2012]

Dostupné z:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=111&sid=993b22a3-fa97-4856-ac42-f2ebb7a073a8%40sessionmgr104>

SMITH Sandy and others. *Altruism on American Television: Examining the Amount of , Context Surrounding, Acts of Helping and Sharing*. *Journal of Communication* 4 (2006). s 27-707. [Cit. 1.5.2012]

Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x/full>

WEISS Audrey and WILSON Barbara. *Emotional Portrayals in Family Television Series That Are Popular among Children*. *Journal of Broadcasting Electronic Media* (1996), s. 1-29. [Cit. 22.4.2012]

Dostupné z:

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=a923c5ff-9808-4c6a-8637-578117f90285%40sessionmgr13&vid=22&hid=9&bdata=Jmxhbm9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=9606216430>

WILSON, Barbara. *Media and children's aggression, fear, and altruism*. *The Future of Children* [serial online]. 2008;18(1):87-118. [Cit. 9.3.2012]

Dostupné z:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=24&hid=9&sid=a923c5ff-9808-4c6a-8637-578117f90285%40sessionmgr13>

