

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Studium humanitní vzdělanosti

Emoční kreativita a videohry

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2020

Autorka práce: Veronika Veverková

Vedoucí práce: Ing. Inna Čábelková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

.....

Veronika Veverková

Poděkování

V prvé řadě patří mé poděkování především vedoucí této bakalářské práce paní Ing. Inně Čábelkové, Ph.D. Děkuji za vedení bakalářské práce, trpělivost, cenné rady a čas, který mi v průběhu této práce věnovala. Mé poděkování také patří všem účastníkům výzkumu za jejich čas a vyplnění dotazníku, který jsem k výzkumu potřebovala. Nakonec bych také ráda poděkovala všem, kdo mi v průběhu psaní této práce byli oporou, a to mé rodině a blízkým.

OBSAH

ABSTRAKT

1. ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
2. EMOČNÍ KREATIVITA.....	8
2.1 Vymezení emoční kreativity	10
2.2 Složky emoční kreativity	12
2.2.1 Novost (novelty)	12
2.2.2 Efektivita (effectiveness)	13
2.2.3 Autentičnost (authenticity)	13
2.2.4 Připravenost (preparedness)	13
2.3 Měření emoční kreativity.....	16
2.4 Emočně kreativní člověk	14
2.5 Emoční kreativita ve vztahu k emoční inteligenci	15
2.6 Korelace emoční kreativity	17
3. VIDEOHRY	20
3.1 Emoce ve videohrách	21
4. VIDEOHRY A AFEKTIVNÍ PROŽÍVÁNÍ.....	23
4.1 Závislost.....	24
4.2 Násilí a agrese	25
4.3 Učení.....	28
4.4 Prosociální chování a empatie.....	30
4.5 Morální rozhodování	32
4.6 Kreativita a další kognitivní procesy	32
5. EMOČNÍ REGULACE, EMOČNÍ INTELIGENCE, POZITIVNÍ EMOCE A VIDEOHRY.....	35
6. EMOČNÍ KREATIVITA A VIDEOHRY.....	38
EMPIRICKÁ ČÁST.....	41
7. CÍL PRÁCE.....	41
8. METODA	42
8.1 Sběr dat	42
8.2 Struktura a charakteristika dotazníku	42
8.3 Popis výzkumného souboru	43

9. HYPOTÉZY	45
9.1 Centrální hypotéza.....	45
9.2 Pracovní hypotézy	45
9.3 Výběr indikátorů:	46
10. ANALYTICKÉ POSTUPY	47
11. VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	49
11.1 H1: Složka EK „novost“ se liší podle času stráveného hraním	49
11.2 H2: Složka EK „připravenost“ se liší podle času stráveného hraním.	50
11.3 H3: Složky EK „efektivita“ a „autentičnost“ se liší podle času stráveného hraním	53
11.4 H4: Celková emoční kreativita se liší podle času stráveného hraním	54
12. DISKUZE	56
13. LIMITY VÝZKUMU	60
14. ZÁVĚR	61
LITERATURA	62
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	70
PŘÍLOHY	71

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá emoční kreativitou a videohrami a tím, zda mezi uvedenými existuje nějaký vztah, zda existuje rozdíl v době strávené hraním, tedy zda lidé mají, nebo nemají podle času, který stráví hraním, predispozice k prožívání nových, neobvyklých a upřímných emocí. Teoretická část představuje emoční kreativitu jako doposud neprozkoumaný pojem, složky emoční kreativity, jak vypadá emočně kreativní člověk a doposud prozkoumané korelace emoční kreativity. Následně se práce přesouvá k videohrám, emocím ve videohrách a afektivnímu prožívání ve spojitosti s videohrami. Vzhledem k tomu, že podle autorce dostupných zdrojů nebyl doposud proveden výzkum na toto téma, práce představuje důvody, proč by mělo být žádoucí zkoumat emoční kreativitu spolu s videohrami. V empirické části je prezentován kvantitativní výzkum, jenž byl uskutečněn pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo celkem 454 respondentů. Jeho záměrem bylo prozkoumat, zda se emoční kreativita a její jednotlivé složky – připravenost, novost, autentičnost a efektivita liší podle času stráveného hraním videoher. Ze čtyř hypotéz se potvrdila pouze jedna, a sice že složka emoční kreativity „připravenost“ se liší podle času stráveného hraním.

Klíčová slova:

Emoční kreativita, emoce, emoční prožívání, videohry, novost, efektivita, autentičnost, připravenost

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with emotional creativity and video games, trying to find out whether there is a relationship of some kind between these concepts. It is also about whether people are more predisposed to experiencing novel, unusual and authentic emotions based on how much time they spent playing games. The theoretical part is about emotional creativity – which as a concept is not explored properly so far, various elements of emotional creativity, what an emotionally creative person is like and the correlations of emotional creativity already examined. Subsequently, the work shifts to video games, emotions in video games and how can affective experiences connected with video games. According to the author there has not been conducted any research on this topic, therefore the work presents reasons why it should be desirable to further examine possible relation between emotional creativity and video games. The empirical part presents a quantitative research, which was conducted using a questionnaire survey attended by a total of 454 respondents. The main goal of the research was to find out if emotional creativity and its individual components - preparedness, novelty, authenticity and effectiveness - differ according to the time spent playing video games. In the end only one of the four hypothesis was confirmed – „preparedness“, which means that this component of emotional creativity actually does differ according to the time spent playing.

Key words:

Emotional creativity, emotions, affects, videogames, novelty, effectiveness, authenticity, preparedness

1. ÚVOD

Všichni lidé nejsou stejní, neprožívají stejné emoce v určitých chvílích a stejně tak nejsou ani stejně emočně kreativní, jako nejsou stejně kreativní v oblasti umělecké (Averill, 2002). Emoce jsou důležitou součástí člověka, určují kvalitu našich životů a vyskytují se ve vztazích, na nichž nám záleží. Mohou být užitečné, nebo naopak mohou působit v našich životech značné škody. Někteří lidé jsou schopni vyjadřovat rozdílnější a neobvyklejší emoce než jiní lidé, někteří svým emocím a emocím ostatních rozumějí více než jiní, dokážou se z nich učit a pracovat s nimi. Videohry mají zase vliv na hráče bezprostředně po hraní, uvádějí hráče do situačních a emočních zážitků (Villani a kol., 2018), které v běžném životě mnohdy ani nemá šanci zažít, a mohou rozvíjet takové aspekty, na něž jsou zaměřeny (Rogers, 2016).

S nárůstem obrazkového času (televize, počítač, videohry) přibývá i řada studií zabývajících se problematikou videoher, neboť s nárůstem nových médií řada lidí tráví volný čas u obrazovky televize či počítače. Například ze statistik vychází, že na konci roku 2014, deset let po vydání, si hru *World of Warcraft* předplácelo stále 10 milionů hráčů (Blizzard Press Center, 2014). *Fortnite*, multiplayerový free-to-play battle royale¹ z roku 2017 aktivně hraje kolem 12.3 milionů hráčů (Loveridge a James, 2020). Je proto logické, že se vzrostl i zájem videohry studovat, a to zejména jejich pozitivní a negativní vlivy na hráče. Nelze jednoznačně určit, zda má hraní videoher více pozitivních, či negativních dopadů, velmi záleží na žánru dané videohry, času stráveném hraním, motivaci ke hraní i intenzitě prožívání či kvalitě hraní. Každá videohra je postavena na různých aspektech, na které se soustřeďuje, například FPS hry (z anglického First-Person Shooter – střílečky z první osoby) mohou mít pozitivní vlivy na kognitivní funkce a percepci (soustředění a multitasking) (Bavelier a kol., 2011). Různé RPG (z anglického Role-Playing videogames – hry na hrdiny) nebo akční adventury jsou postavené na příběhu a vyvolávají v hráčích řadu rozličných emocí. Existuje mnoho různých her, mnoho různých motivací, proč lidé videohry hrají, hraní videoher se může lišit kvalitativně i kvantitativně, v posledním případě je tím myšlena doba strávená hraním, na niž se v práci zaměřuji.

Tématem bakalářské práce je emoční kreativita a videohry a jejím cílem je prozkoumat souvislost emoční kreativity a videoher. Zajímá mě, zda existuje souvislost mezi hraním videoher a emoční kreativitou; zda existuje rozdíl v době strávené hraním;

¹ Online hry založené na průzkumu, přežití a soupeření, nejčastěji se jedná o FPS hry, kdy vyhrává poslední žijící hráč.

zda lidé mají, nebo nemají podle času, který stráví hraním, predispozice k prožívání nových, neobvyklých a upřímných emocí. Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. V teoretické části představuji emoční kreativitu. Vymezuji pojem emoční kreativity, uvádím způsob, jakým se měří, definuji složky emoční kreativity „připravenost“, „novost“, „efektivita“ a „autentičnost“. Popisuji, jak má podle Averilla a Thomas-Knowlesové (1991) vypadat emočně kreativní člověk, a na závěr kapitoly uvádím korelace emoční kreativity. Další část je věnována videohram, emocím ve videohrách a následně afektivnímu prožívání ve videohrách, tedy jejich možným vlivům. Volila jsem takové aspekty, na které mohou mít videohry vliv, zároveň se vztahují k emocím či emoční složku obsahují, a tedy mohou souviset s emoční kreativitou.

V poslední části se snažím uvést, proč by mělo být žádoucí zkoumat videohry a emoční kreativitu dohromady, ačkoli podle zdrojů, které jsou mi dostupné, nebyl doposud proveden žádný výzkum na toto téma. Emoční kreativita oproti emoční inteligenci je doposud neprobádanou oblastí, i přesto se již korelovala s řadou proměnných, jak uvádím v první kapitole. Videohry již byly dávány do souvislosti s emoční stránkou jedince, emoční inteligencí nebo regulací emocí, na což představuji literaturu a výzkumy. A vzhledem k tomu, že se nedá lidí rozlišovat jen na hráče a nehráče, ve svém dotazníku, který jsem pro svou empirickou část zvolila na základě již existujícího dotazníku ECI (Averill a Thomas-Knowles, 1991; Averill, 1999), rozdělují hráče na několik skupin podle času stráveného hraním.

Jak jsem nastínila, druhá část práce se věnuje výzkumu, pro nějž jsem zvolila dotazník emoční kreativity ECI, který jsem doplnila o otázky týkající se času stráveného hraním a sociodemografické údaje. V empirické části se již zabývám tím, zda videohry mohou emoční kreativitu ovlivňovat, konkrétně porovnávám jednotlivé složky emoční kreativity (hypotézy) s časem stráveným hraním, což provádím pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu – ANOVA.

TEORETICKÁ ČÁST

2. EMOČNÍ KREATIVITA

Existuje mnoho definic emocí, například Nakonečný (2000) se domnívá, že z psychologického hlediska je vymezení pojmu emoce téměř nemožné, a ve své knize shrnuje řadu možných definic, pro mé účely ale uvedu definici emocí podle Averilla a Thomas-Knowlesové: (1991, s. 269, překlad autora): „*emoce jsou biologicky primitivní a relativně pevné reakce, nad nimiž máme malou kontrolu.*“ Významově se podle Nakonečného (2000) emoce pojí k cítění a to je dále spojeno s motorickými, biochemickými a vegetativními změnami a procesy. Emoce jako procesy odpovídají na určité životní situace spojené s fyziologickými změnami a aktivací organismu (Nakonečný, 2000). Znamená to, že například situace vyvolávající strach vede k určitým fyziologickým změnám, jako je například změna srdečního tepu, a k aktivaci organismu, jakou je například útěk. Vznikají spontánně, ale lidé určité emoce zažívat chtějí a naopak některé zažívat nechťejí. Je však možné si je navozovat například vzpomínkami či určitými akty či zážitky (jedením jídla, zhlédnutím filmu, setkáním se s oblíbenou osobou, s koupí předmětu...). Emoce jsou tak reakcí na vnější i vnitřní podněty či stavy (Nakonečný, 2000). Přímo je vyvolávat nelze, lze je ale kontrolovat nebo regulovat. Nepříjemné emoce se lze zbavit jen tím, že ji nahradíme emocí příjemnou (Nakonečný, 2000), například smutek či frustraci lze zmírnit sledováním komedie či hraním oblíbené videohry (Granic, Lobel a Engels, 2014).

Na emoce se většinou pohlíží negativně, je však těžké si představit život bez nich, a to i bez těch negativních. Podle Averilla (2002; 2004) se emoce v souvislosti s kreativitou považují spíše za její vedlejší produkt, než aby byly považovány za kreativní produkty samy o sobě. V jednom z prvních zveřejnění emoční kreativity dávají Averill a Thomas-Knowlesová (1991) emoce do kontrastu s kreativitou; tento vztah emocí a kreativity je složitý a ambivalentní (Averill 2002; 2004), ale i přesto existuje řada lidí, zejména umělců, kteří uvádějí, že jejich emoční stránka má velký vliv na jejich kreativitu (St-Louis a Vallerand, 2015).

Stejně jako emoce můžeme i kreativitu definovat několika způsoby. Vzhledem k emoční kreativě jsem vybrala definici podle Ullricha, který ji definuje jako „*schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem (originalita, nová kombinace), smysluplně je používat neobvyklým způsobem (flexibilita), vidět nové*

problémy tam, kde zdánlivě nejsou (senzitivita), odchylovat se od navyklých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné (proměnnost) a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí (nonkonformismus), jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti“ (Nakonečný, 1995, s. 107).

Americká psycholožka Amabileová pak pojímá kreativitu jako řešení úkolu, které je nové, užitečné, správné, přínosné a heuristické (Žák, 2004). Jedná se o produktivní způsob myšlení, který je spojen s emocemi několika způsoby. Emoce jsou facilitátory, inhibitory, mediátory i produkty kreativity (Averill, 2005).

Pokud jsou emoce primitivní a oddělené od vyšších myšlenkových procesů, pak je kreativita naopak něco vysoce ceněného, souvisí s intelektuálním procesem, jehož je úspěšným výsledkem (Averill a Thomas-Knowles, 1991; Averill, 2002). Mnoho umělců říká, že se během svého kreativního procesu nechává vést svými emocemi, někteří říkají, že lépe tvoří na základě depresivních událostí, smutku, radosti nebo že jim emoce pomáhají k inspiraci. Například studie „A successful creative process“ (St-Louis a Vallerand, 2015) se zabývala rolí emocí a vášně během kreativního procesu a podle ní sehrávají pozitivní emoce a harmonická (nikoli posedlá) vášně během kreativního procesu důležitou roli. Předchozí výzkumy uvádějí, že pozitivní emoce zvyšují kognitivní flexibilitu, což má pozitivní vliv na úspěšný kreativní proces.

Emoce jsou důležitou součástí člověka, určují kvalitu našich životů a vyskytují se ve vztazích, na kterých nám záleží, bez nich bychom nebyli lidmi. Mohou být užitečné, nebo naopak mohou působit v našich životech problémy. Lidé prožívají a vyjadřují emoce různými způsoby, někteří lidé svým emocím rozumí více než ostatní, dokážou se z nich učit a pracovat s nimi. Jsou nezbytnou součástí lidského života a porozumění svým emocím a práce s nimi má pozitivní dopad na lidský život (Salovey a Mayer, 1990). Oriol a kol. (2016) uvádí, že emoční kreativita může hrát zásadní roli v celkové spokojenosti a v zájmu o vlastní proces učení studentů; podle nich se současná společnost neustále mění, vyžaduje inovace a neustálé změny, na což člověk reaguje přizpůsobením se. V takovém životě je složité prožívání emočního života stále více žádané.

Společnost od lidí vyžaduje, aby rozuměli svým emocím, aby s nimi uměli pracovat, a lidé, kteří to dokáží, jsou ostatními lépe hodnoceni. Společnost vyžaduje i určitou kreativitu, jež je vysoce ceněná, a jak jsem uvedla, souvisí s intelektuálním procesem (Averill a Thomas-Knowles, 1991; Averill, 2002). Rozvoj emoční kreativity může být součástí psychické odolnosti během obtížných situací a tím pádem i celkového well-beingu (Frolova a Novoselova, 2015). Rozumět svým emocím, pracovat s nimi, rozvíjet je – to je

nutné při jakékoliv práci s lidmi, například ve zdravotnických, terapeutických, vzdělávacích, právnických profesích, manažerských či zábavních činnostech, během práce pod nátlakem, ale i v rodinném systému, kdy osobnostní charakteristiky rodičů mají vliv na vývoj osobních vlastností potomků – Béla Buda (1985, cit. dle Nakonečný, 2000) se domnívá, že empatie se rozvíjí především láskyplným pečováním matky, nebo že asertivita u chlapců a pozitivní sebepřijetí u dívek jsou volně rozvíjeny vysokou emoční kreativitou matek (Frolova a Novoselova, 2015). Zkrátka emoce jsou přítomny ve všech mezilidských vztazích a je žádoucí umět s nimi pracovat.

2.1 Vymezení emoční kreativity

Lidé nejsou stejní, neprožívají stejné emoce stejně intenzivně, nedosahují stejné míry kreativity, stejného intelektu a stejně tak i emoční kreativity. To podnítilo Averilla a Thomas-Knowlesovou (1991) otestovat konstrukcionistické hledisko pojetí emocí k prozkoumání individuálních rozdílů v emoční kreativě. Averill vidí v emoční kreativě „rozšíření sociálně-konstrukcionistického pohledu emocí“ (2002, s. 173, překlad autora), které jsou neobvyklé (novel), účinné (effective) a pravé (authentic) (Averill a Thomas-Knowles, 1991). Konstrukcionistickým hlediskem rozumí tři předpoklady emocí:

„emoce jsou složité vzorce odpovědí nebo syndromů; žádná složka (např. výraz obličeje, fyziologické vzrušení, subjektivní zkušenost) není nutná nebo dostatečná pro přisuzování emocí; společenská pravidla, nikoli genetické programování, jsou hlavními principy organizování emočních syndromů“ (Averill, 1980, cit. dle Averill 2004, s. 230, překlad autora).

K tomu, abychom pochopili emoční kreativitu, je nutné pochopit emoční syndromy, jejich původ, vývoj a také následky (Averill a Thomas-Knowles, 1991); strukturu emočního chování prezentují na grafu č. 1 – volně podle Averilla a Thomas-Knowlesové (1991).

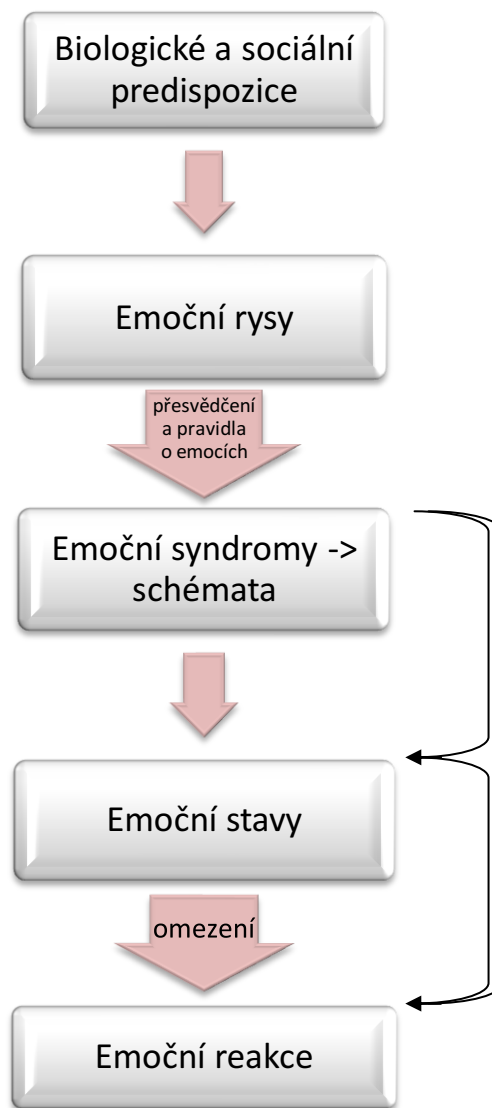
Vzorec představuje biologické, sociální a psychologické původy emocí, a jak se následně projeví v chování člověka. Na počátku vzorce vidíme určité biologické predispozice člověka, které se rozvíjejí sociálním prostředím. Jedinec v průběhu života přijímá určitá přesvědčení a pravidla relevantní pro určité emoce, která se přetvářejí v emoční schémata. Žádný člověk nemá totožné sociální postavení, temperament, osobnostní rysy, míru socializace s jiným člověkem, v důsledku toho i emoční syndromy každého člověka jsou utvářeny odlišnými způsoby nebo odlišnou mírou proměnných,

neboť právě pravidla a přesvědčení, které utvářejí emoční syndromy, také podléhají různé míře proměnných. Důsledkem je to, že *„každý člověk pak prožívá různé emoce různými způsoby, nikdo neprožívá emoce naprosto stejně jako někdo jiný“* (Averill, 2002, s. 174–175, překlad autora). V posledních úrovních vzorce jsou pak uvedené emoční reakce, které jedinec projevuje pomocí emočních stavů, tj. to, co člověk udělá (např. určité fyziologické změny či aktivace organismu), omezené situačními proměnnými (Averill, 2002; Averill a Thomas-Knowles, 1991). Emoční kreativita se pak vytváří pozměněním přesvědčení a pravidel, což následně utvoří emoční stavy, nebo rovnou pozměněním chování, jak ukazuje šipka vpravo (Averill, 2002, 2004; Averill a Thomas-Knowles, 1991).

Emočními syndromy tedy můžeme rozumět určité vzorce reakcí, které běžně nazýváme láska, zlost, smutek, radost apod., popisují chování lidí, kteří se v těchto stavech nacházejí symbolickými formami (Averill, 1999, 2002; Averill a Thomas-Knowles, 1991).

„Emoce zčásti podléhají sociálním normám a pravidlům, jež se mohou měnit, a pokud dojde ke změně, změní se i reakce i její projev“ (Gutbezahl a Averill, 1996, s. 328, překlad autora). Averill (2004) také uvádí že *„emoční syndromy jsou podobné krátkodobým nebo přechodným sociálním rolím. V situacích, kdy normální (tj. úmyslné) reakce nejsou dostatečné, společnost poskytuje způsoby zvládnání, které jsou interpretovány jako vášně (věci, které se nám stávají) spíše než jako akce (věci, které děláme)“* (Averill, 2004, s. 230, překlad autora).

Graf 1 Původ emocí. Vlastní úprava na základě vzorce emocí



Zdroj: Averill a Thomas-Knowlesová, 1991.

2.2 Složky emoční kreativity

Averill a Thomas-Knowlesová (1991) uvádějí tři kritéria – „novost“, „efektivitu“ a „autentičnost“ – která určují, zda je emoční reakce kreativní. Aby mohla být nějaká emoční reakce považována za kreativní, měla by splňovat tři uvedená hlavní kritéria, a další kritérium „připravenost“, které J. R. Averill přidal na základě stadia běžného kreativního procesu podle Wallase (1926; cit. dle Averill a Thomas-Knowles, 1991).

2.2.1 Novost (novelty)

Nejdůležitější kritérium pro kreativní reakci je její „novost“; to znamená, že reakce, která má být považována za kreativní, by měla být nová, neobvyklá, má se nějakým

způsobem odlišovat od běžných reakcí (Averill a Thomas-Knowles, 1991) a nezáleží na tom, pokud je to v porovnání s jedincovými minulými prožitky, nebo v porovnání s běžným prožíváním celkové společnosti (Averill, 1999).

2.2.2 Efektivita (effectiveness)

Dalším kritériem, které musí obsahovat kreativní reakce, je „efektivita“. Ne všechny reakce, které můžeme považovat za nové, jsou nutně kreativní, některé jsou jen výstřední, to znamená, že *„emočně kreativní reakce musí být nějakým způsobem výhodná nebo cenná pro jedince nebo společnost“* (Averill a Thomas-Knowles, 1991, s. 276, překlad autora). Důležité jsou pro efektivitu dlouhotrvající účinky reakce, některé reakce mohou být výhodné nebo cenné z krátkodobého hlediska, ale naopak z dlouhodobého spíše nevýhodné, nebo reakce výhodné a cenné pro jedince nemusí být výhodné a cenné pro společnost a naopak (Averill, 2002; Averill a Thomas-Knowles, 1991).

2.2.3 Autentičnost (authenticity)

Třetí kritérium pro kreativní reakce se nazývá „autentičnost“. To znamená, že reakce jedince by měly být pravé, autentické; měly by reflektovat jedincovy vlastní hodnoty a přesvědčení o světě (Averill a Thomas-Knowles, 1991). Emoční reakce mohou být nové i efektivní, ale jen originalita a pravost může být kreativní, stejně jako okopírovaný obraz nemůže být pojímán za autentický (Averill, 1999). Podle autorů jsou lidé kolikrát autentičtí a kreativní, když se přizpůsobí představám společnosti, než když se od nich snaží odlišit.

2.2.4 Připravenost (preparedness)

Podle Wallase (1926; cit. dle Averill a Thomas-Knowles, 1991) existují 4 stadia kreativního procesu: příprava (preparation), inkubace (incubation), iluminace (illumination) a ověření (verification). Člověk těmito stadii běžně prochází v průběhu kreativního procesu. Nejdříve si musí připravit potřebné podklady, nápady, dále je odloží stranou, věnuje se jiným věcem, dokud nedojde jednoho dne k osvícení, díky němuž může dojít k sestavení, ověření a zakončení kreativního procesu. Podle Averilla (1999) emoce začínají na prvním stupni kreativního procesu a následně se přesouvají k poslednímu stupni, kde dochází k ověření, zda se jedná o kreativní reakci, či nikoli. Mnoho lidí totiž o svých emocích přemýšlí, považuje je za velmi důležitou součást svého života a takové lidi můžeme považovat za emočně připravenější (prepared) než lidi, kteří nevěnují své emoční stránce pozornost.

Na základě toho můžeme vymezit kritérium emoční kreativity „připravenost“ jako „*schopnost rozumět a schopnost učit se ze svých emocí a emocí jiných lidí*“ (Averill, 1999, s. 1, překlad autora).

Jak jsem uvedla, pokud „připravenost“ náleží prvnímu stadiu kreativního procesu a pokud se o kreativitě reakce rozhoduje v posledním stadiu, pak kritéria emoční kreativity „novost“, „efektivita“ a „autentičnost“ náležejí právě do tohoto posledního stadia ověření. Složka „připravenost“ tak charakterizuje určitou emoční připravenost jedince, o kreativitě emočních reakcí se pak rozhoduje pomocí 3 kritérií – „novost“, „efektivita“ a „autentičnost“.

2.3 Měření emoční kreativity

Averill (1999) uvádí, že složky emoční kreativity se mohou lehce definovat, ale těžce změřit, neboť každý prožívá emoce jinak a pro každého to znamená něco jiného, je to relativní jak k sobě samému, tak i k situaci, a proto pro měření emoční kreativity Averill s Thomas-Knowlesovou (1991) sestavili dotazník emoční kreativity. Dotazník je vhodný především proto, že jedinec sám vyhodnocuje své emoční zážitky. Odpovědi dotazníku pak porovnávali s výkonem různých úkolů, vytvořené na základě Torrancova testu kreativity. Jednou z prvních studií emoční kreativity byla psychometrická studie, která měla kromě prozkoumání individuálních rozdílů v emoční kreativě a kognitivní kreativě stanovit emoční kreativitu jako další z oblastí psychologických šetření (Averill a Thomas-Knowles, 1991).

Dotazník byl navržen speciálně pro výše uvedenou psychometrickou studii, a to tak, aby jedinec sám posoudil emoční prožívání ve svém každodenním životě (Averill a Thomas-Knowles, 1991). Averill využil Wallasovu stupnici kreativního procesu, kterou pro účely své studie pozměnil. Vynechal prostřední dvě stadia a ponechal pouze stadium první a poslední, tedy stadium přípravy a ověření. Na základě teorie složil dotazník z 30 otázek. První ze stadií hodnotilo otázky věnující se tomu, jakou pozornost věnují subjekty emočním prožitkům, obsahovalo otázky na složku emoční kreativity „připravenost“; druhé ze stadií hodnotilo složky emoční kreativity, tedy „novost“, „efektivitu“ a „autentičnost“ emocí (Averill a Thomas-Knowles, 1991). Následně otázky rozdělil do tří aspektů podle faktorové analýzy. První aspekt obsahoval otázky zaměřené na „připravenost“, druhý otázky na „novost“ a třetí vzhledem k tomu, že je v dotazníku obtížné od sebe rozlišit „efektivitu“ a „autentičnost“, vyhodnocuje tyto dvě složky spolu.

V roce 1999 provedl Averill sérii šesti studií „Individual differences in emotional creativity: structure and correlates“, pro něž použil výše uvedený upravený dotazník „the Emotional Creativity Inventory“ (ECI), na jehož základě chtěl prozkoumat emoční kreativitu a její 4 složky. Obsahoval 30 otázek, 14 otázek se týkalo složky „novost“, 7 otázek složky „připravenost“, 5 otázek bylo na složku „efektivita“ a 4 otázky na „autentičnost“. Na jednotlivé otázky respondenti odpovídali na škále od jedné do pěti, kde 1 = nesouhlasím s tvrzením a 5 = souhlasím s tvrzením. Přeložený dotazník uvádím v příloze.

Lidé, kteří dosahují vysokých skóre v ECI, jsou považováni za emočně kreativní. Respondenti, kteří dosahovali vysokých skóre v první studii, byli pojímáni za emočně kreativnější než respondenti s nižšími skóre. Ti, kteří dosahovali vyšších skóre ve druhé studii, byli svými vrstevníky vnímáni jako emočně kreativnější než ti s nižšími skóre, pro kontrolu měli účastníci napsat příběhy a nakreslit obrázky emočně relevantních událostí. Třetí, čtvrtá a pátá studie byly zaměřené na vztah emoční kreativity k ostatním proměnným osobnosti (Big Five osobnostní rysy, mysticismus, sebeúcta, autoritářství, copingové strategie, locus of control, alexithymie a studijní výsledky) a poslední studie byla zaměřená na emoční kreativitu a předchozí traumatické zkušenosti (Averill, 1999).

2.4 Emočně kreativní člověk

Kreativita v jedné oblasti neznamena kreativitu v jiné oblasti a neznamena ani to, že je emoční kreativita limitována jen na extrémní zážitky (Averill, 2002). Na základě výše uvedených testů a studií sestavili autoři profil emočně kreativního člověka, tedy takového, který dosahoval vysokého skóre v ECI.

Emočně kreativního člověka lze posoudit na základě sedmi vlastností stanovených Averillem a Thomas-Knowlesovou (1991, s. 291–296, překlad autora):

1. *„Emočně kreativní lidé jsou schopnější v integrování a vyjadřování svých emocí v symbolických formách.*
2. *Emočně kreativní lidé provádějí složitější odhady, berou v úvahu větší škálu podnětů a méně pravděpodobně dosáhnou unáhlených závěrů.*
3. *Emočně kreativní lidé hluboce zkoumají smysl svých emočních zážitků.*
4. *Emočně kreativní lidé berou zřetel na pocity a chování ostatních lidí.*
5. *Emočně kreativní lidé neposuzují podle osobních a sociálních měřítek, ale jsou tolerantnější k protikladným vlastnostem/rysům ostatních i vlastních.*
6. *Emočně kreativní lidé se odchyľují od prototypických rysů běžných emocí.*
7. *Emočně kreativní lidé vidí výzvu v tom, kde ostatní lidé vidí hrozbu.“*

Emočně kreativní jedinec je na základě Averillova dotazníku zkrátka člověk, který se zajímá o svou emoční stránku, snaží se porozumět svým emočním reakcím, což mu pomáhá vyrovnat se s neznámými a novými situacemi (připravenost); člověk, který zažívá neobvyklé a originální emoce (novost); rozumí svým emocím a chápe, jak mohou ovlivnit jiné lidi (efektivita); člověk, který prožívá své emoce hluboce a vyjadřuje jimi to, kým opravdu je (autentičnost) (Averill a Thomas-Knowles, 1991), emočně kreativní člověk se odchyľuje od běžných emočních zážitků.

2.5 Emoční kreativita ve vztahu k emoční inteligenci

Popularizovanějším termínem je emoční inteligence, a proto je důležité tyto dva termíny porovnat a od sebe odlišit, jako to udělal v jednom ze svých děl J. R. Averill (2004). Termín emoční inteligence se poprvé v literatuře objevuje ve 2. pol. 20. st. a zavedli ho Mayer a Salovey. Na rozdíl od emoční kreativity ji definují jako součást sociální inteligence, *„která zahrnuje schopnost sledovat své vlastní emoce a pocity a emoce a pocity druhých lidí, rozlišovat je a tyto informace pak používat ve svém myšlení a jednání“* (Salovey a Mayer, 1990, s. 189, překlad autora). Emoční inteligence obsahuje 4 složky: složku regulace emocí, tedy účinného zvládnutí dané emoční reakce; složku porozumění, rozpoznání a analyzování emocí; složku emočního usnadnění myšlení a rozpoznávání důležité informace; složku vnímání, posouzení a vyjádření emoce (Mayer a Salovey, 1997) a měří se testem MSCEIT – (Mayer-Salovey-Caruso Test of Emotional Intelligence).

Z definice emoční inteligence vyplývá, že stejně jako emoční kreativita obsahuje složku „připravenost“, tedy určitou připravenost a znalosti emocí k pochopení svých i cizích emocí, a ze složek emoční inteligence vyplývá, že je třeba emoce účinně („efektivita“) zvládat a vyhodnocovat a také autenticky („autentičnost“) emočně reagovat. Hlavní rozdíl mezi emoční kreativitou a emoční inteligencí spočívá v tom, že lidé s vysokou emoční kreativitou se distancují od běžných reakcí a vytvářejí originální a pravé („novost“) emoční reakce (Averill, 1999). To znamená, že emoční kreativita vyžaduje i určitou míru emoční inteligence, opačně to ale neplatí, neboť se emoční inteligence měří testy MSCEIT a ty měří spíše „*konvergentní než divergentní emoční inteligenci*“ (Averill, 2004, s. 232, překlad autora).

To nás přivádí ke studiím emoční kreativity a emoční inteligence Ivcevice, Bracketta a Mayera (2007), kteří zkoumali jejich vzájemný vztah, a zda oba konstrukty predikují kreativní reakce. Autoři studie tvrdí, že oba konstrukty kombinují emoce a intelekt, emoční inteligence spočívá v rozpoznání a zvládnutí emoce a nejlepší možné odpovědi na emoční situaci, zvládnání a redukování emocí negativních a naopak zvyšování emocí pozitivních. Kdežto emoční kreativita vyžaduje vyvolání jedinečné a nové reakce a není třeba se nutně se zážitkem či emoční reakcí vyrovnat, aby byla reakce považována za emočně kreativní (Ivcevic, Brackett a Mayer, 2007).

2.6 Korelace emoční kreativity

Emoční kreativita již byla korelována s několika proměnnými, například s genderem (Averill, 1999), kdy ženy dosahují vyšší schopnosti porozumění, schopnosti učit se z vlastních emocí, dosahují vyšší schopnosti ve vyjadřování pravých a upřímných emocí, a jsou také schopnější než muži ve využívání svých emocí k dosažení vlastních cílů; co se týče pětifaktorového modelu osobnosti ve studii Averilla, emoční kreativita značně koreluje s otevřeností vůči zkušenostem a přívětivostí, a naopak celková emoční kreativita nekoreluje s neuroticismem a extroverzí. Z Averillovy studie (1999) dále vyplývá, že emoční kreativita koreluje s mystickými zkušenostmi; emočně kreativní lidé více věří vlastním schopnostem a méně podléhají zvykům a autoritám; během stresujících situací používají copingové strategie, zejména ty, které zdůrazňují sebekontrolu, plánované řešení úkolů, sociální podporu a pozitivní přehodnocení; emočně kreativní lidé mají také někdy problémy s vyjadřováním svých pocitů jako alexithymističtí lidé jen ve smyslu, že pro své bohaté emoční zážitky nenacházejí adekvátní reakci; a nakonec dřívější trauma

může predisponovat člověka k emoční kreativě. Emoční kreativita také pozitivně koreluje s emočními zážitky, jako jsou traumatické události, potíže, zklamání apod. (Averill, 1999), nebo kreativitou, kdy respondenti ve studii individuálních rozdílů v emoční kreativě (Gutbezahl a Averill, 1996) měli popsat své emoční zážitky pomocí kresby či příběhu.

Ve studii, která porovnávala emoční kreativitu u nadaných a nenadaných studentů a studentek, dosahovali nadaní studenti vyšších skóre ve složkách emoční kreativity „novost“, „efektivita“ a „autentičnost“ než nenadaní studenti. K podobným výsledkům se došlo i v případě genderu. Nadaní chlapi dosahovali vyšších skóre ve složce „efektivita“ a „autentičnost“, dívky naopak dosahovaly vyšších skóre v případě „novosti“ a „připravenosti“ (Jenaabadi, Marziyeh a Dadkan, 2015). Studie D. Sharmy a R. Mathura (2016) našla pozitivní vztah mezi vírou/nadějí, emoční kreativitou a pozitivními afekty. Bylo také zjištěno, že pozitivní afekty plně zprostředkují cestu mezi vírou a emoční kreativitou (Sharma a Mathur, 2016). Další studie vedená Songem (2016) se zabývala porozuměním mechanismu účinků paternalistického vedení supervizorů na efektivitu výuky učitelů. Emoční kreativita učitelů pozitivně zmírnila vztah mezi paternalistickým vedením supervizorů a efektivitou výuky učitelů (Song, 2016). Studie Oriola a kol. (2016) zkoumala vztah emoční kreativity jako dispozičního rysu s motivací a akademickou angažovaností. Výsledky studie pak prokázaly, že *„vysoká emoční kreativita zvyšuje pozitivní emoce, jako jsou vděčnost, láska a víra ve třídě“* (Oriol a kol, 2016, s. 6, překlad autora), kromě toho emoční kreativita predikuje vyšší motivaci i akademickou angažovanost, pokud studenti zažívají uvedené pozitivní emoce. Studie emoční kreativity zaškolujících se učitelů během zaučování a zaškolujících se učitelů v zaměstnání ukázala, že školící se učitelé v zaměstnání prokazují vyšší emoční kreativitu než teprve zaškolující se učitelé, a to zejména v oblasti „efektivity“ a „připravenosti“ (Singh a Kumar, 2010). Emoční kreativita souvisí spíše s intrapersonálními než interpersonálními emočními kompetencemi, neboť podle gruzínské studie (Martskvishvili a kol., 2017) se lidé spíše vypořádají s vlastními emocemi než s emocemi v mezilidských situacích. Studie také zjistila korelaci mezi emoční kreativitou a kreativitou, ale jen za předpokladu, že je pro kreativní činnosti vhodné emoční zapojení (Martskvishvili a kol., 2017).

Emoční kreativita také hraje roli v psychické odolnosti a celkovém well-beingu člověka, neboť vyšší emoční kreativita matek je pozitivně spojena s asertivním chováním, sebedůvěrou a vyšším hodnocením dovedností a kvalit potomků, jak vyplývá ze studie Frolova a Novoselova (2015). Z další studie Frolova (2016) vyplývá, že rozvoj a vyšší emoční kreativita je spojena s větší flexibilitou v chování a osobnostních vlastnostech,

což je potřeba k sociálnímu a psychologickému přizpůsobení. Rozvoj emoční kreativity také pomáhá s rozvojem copingových strategií, nebo regulací emocí, neboť kreativní a flexibilní přetvoření negativních emocí v emoce přijatelnější pro společnost snižuje možnosti negativního chování, jako je například agrese (Frolova, 2016).

Uvedené studie prokazují pozitivní korelace s uvedenými proměnnými, nicméně podle mně dostupných zdrojů nebyla doposud provedena žádná studie, jež by se zabývala vztahem emoční kreativity a hraní videoher. Cílem této kapitoly bylo uvést pojem emoční kreativita, jak vypadá emočně kreativní člověk a s čím se emoční kreativita již dávala do souvislostí a s čím již byla korelována.

3. VIDEOHRY

Hry k životu patří, už od pradávna si lidé vymýšleli různé hry a způsoby, jak se zabavit, jak zkrátit dlouhé chvíle či jak se uvolnit od běžných životních starostí. Tradiční hry slouží k rozvoji sociálních interakcí a podle Eriksona (1977) také k rozvoji emočních stavů. Není proto překvapením, že s vývojem prvních počítačů došlo i k vývoji prvních videoher. Videohry a tradiční hry si jsou velmi podobné, některé jsou konkurenční, některé kooperativní, nabízejí nepředvídatelnost a pocit uspokojení po dosažení daných cílů (Granic, Lobel a Engels, 2014). To umožňují i videohry, ale jen s tím rozdílem, že je k tomu třeba dalšího zařízení.

Dnešní doba je doba zrychlená, lidé mají své každodenní plány, na pohovorech se nás ptají – „kde se vidíte za pět, deset let?“ Člověka to tak nutí mít život rozplánovaný na několik let dopředu, a pokud se nedaří žít život podle svého organizovaného plánu, lidé podléhají stresu a upadají do depresí. Filmy a knihy jsou formou relaxace, únikem z každodenního shonu do často smyšlených příběhů a stejně tak je tomu i s hrami. A co je to, co nás drží u obrazovky? Co nás nutí pokračovat v příběhu, ať už se jedná o jednu z nejúspěšnějších plošinových arkádových videoher *Maria* nebo o nejúspěšnější akční střílečku *Grand Theft Auto*? Koster (2013) tvrdí, že je to jejich nepředvídatelností, jelikož skutečný svět je předvídatelný a videohry nám nabízejí výzvy a místa, v nichž se můžeme bez ohrožení učit novým věcem. Videohry jsou nepředvídatelné balíky, díky nimž se dostaneme do smyšleného světa risku, a to bez jakýchkoliv důsledků (Koster, 2013).

V současnosti jsou videohry důležitou součástí našich životů, ale i našich ekonomik stejně jako knihy nebo filmy. Například Microsoft (Persson, 2019), společnost vyvíjející produkty k počítačům, uvedla, že do roku 2019 prodala 176 milionů kopií videohry *Minecraft*. Ale co to videohry vůbec jsou? Videohry jsou na rozdíl od ostatních médií, jako jsou knihy, filmy a televize interaktivní, hráči se aktivně zapojují do hry, příběhu, do systému; hry reagují na hráčovo chování a poskytují mu zpětnou vazbu (Granic, Lobel a Engels, 2014). Ve videohrách je hráč s postavami psychologicky i sociálně spojen, čímž se odlišují od ostatních médií, která umožňují příjemci pouhé pasivní přijímání (Rogers, 2016). Některé videohry jsou navrhovány především k tomu, aby bouraly zeměpisné, kulturní, věkové, ale i jazykové vzdálenosti (Granic, Lobel a Engels, 2014).

Podle Granicové, Lobela a Engelse (2014) téměř všechny americké děti a adolescenti (97 %) usedají alespoň na hodinu denně k nějaké videohře. V současnosti se videoherní trh čím dál více rozšiřuje. Vznikají nové a lepší technologie, herní počítače, konzole i virtuální realita, které poskytují hráči mnohem větší prožitek. Mění se i videohry, a to ať už svou komplexností, rozmanitostí, realističností nebo sociální povahou. Videohry mají takovou sílu, jelikož nabízí silnou vizualizaci, vytvářejí iluzi vnoření se do virtuálního světa, nabízí interaktivitu, možnost rozhodování a velkou komunitu lidí, což ostatní média se svou pasivitou neumožňují. Média jako televize vykreslují průměrného hráče stereotypně a v nehezkém světle. Podle nejnovějšího průzkumu Entertainment Software Association (2018) však hraje 60 % americké populace nějakou hru každý den. Z toho 39 % procent tvoří ženy a průměrný věk hráčů je 34 let.

3.1 Emoce ve videohrách

Velmi důležitým prvkem, který videohry obsahují, jsou emoce. Těžko si lze představit život bez emocí, podobně by tomu tak bylo i v případě videoher. Každá hra je mimo jiné postavena na tom, aby v hráči vyvolávala nějaké emoce. Těžko by pak hráč trávil čas hraním hororové videohry, která nevyvolává strach, nebo hrál silně emotivní příběh, pokud by necítil s postavami. Například videohra *F.E.A.R.*, jak už z názvu vyplývá, je jednou z nejznámějších hororových her, která je založena na tom, aby se hráč bál po celou dobu hraní. Nebo videohra *The Last of Us*, zasazená do postapokalyptické Ameriky, je založena na tom, aby hráč s postavami soucítil. Podle mnoha hráčů se jedná o hru s jedním z nejlepších videoherních příběhů a v hráčích vyvolává řadu rozličných emocí po celou dobu hraní. Hra získala řadu ocenění, mimo jiné i za nejlepší příběh a hru roku 2013. Další silně emotivní hrou je *Life is Strange*, která nutí hráče do silně emočních a morálních rozhodnutí, která ovlivňují samotný děj hry. Hráč se mnohdy pod tlakem času musí rozhodnout pro nejlepší morální a emoční volbu, která s sebou ale nese další úskalí. Například na konci hry se hráč dostává do minulosti a musí se rozhodnout, zda zachrání svého otce. Pokud se hráč rozhodne pro záchranu otce, svoji kamarádku, jež hráče doprovází během hraní, posléze nachází na vozíčku. Kamarádka pak hráče prosí, aby ukončil její trápení a odpojil ji od přístrojů, které ji drží při životě. Hra umožňuje sdílet své herní statistiky s ostatními hráči a diskutovat o nich.

Videohry jsou navrhovány tak, aby hráče vtáhly do děje, aby se ztotožnil s postavami, aby s nimi soucítil, aby měl nutkání hrát a došel s nimi mnohdy do jednoho z možných konců; jsou navrhovány tak, aby působily na emoční složku hráče, k tomu pomáhá i například hudba, která se v průběhu hry mění. Podobně to funguje i u filmů. Oliver (cit. dle Rogerse, 2016) provedl studie týkající se toho, podle čeho si lidé volí žánr filmu. Zjistil, že smutní lidé preferovali smutné filmy, dramata, zatímco lidé, kteří se cítili být šťastní, preferovali komedie. Rogers (2016) uvádí, že podobně si i hráči volí videohry, důležitá je v tomto ohledu zpětná vazba, úspěch a ponoření se do příběhu, kdy se hráči cítí být postavou ve hře. Tyto klíčové prvky podle něj mohou „*naplňovat psychologické potřeby, které umožňují hráči efektivně zvládat své nálady*“ (Rogers, 2016, s. 72, překlad autora). „*Několik studií také uvádí, že hraní oblíbené videohry může zlepšit náladu či nárůst pozitivních emocí (např. Russoniello, O'Brien a Parks, 2009; Rian, Rigby a Przybylski, 2006*“ (cit. dle Granic, Lobel a Engels, 2014, s. 6, překlad autora).

Kromě pozitivních emocí mohou videohry vést k negativním emocím, videohry smutné nebo obtížné mohou vyvolávat smutek, frustraci či úzkost. Dobře navržené videohry mají schopnost manipulovat s našimi emocemi a motivacemi; různé zážitky během her vedou k různým emocím od štěstí přes sebejistotu až po frustraci nebo stud (Geher, 2018). Pokud lze emoce do určité míry navozovat (Nakonečný, 2000) vzpomínkami či zhlédnutím filmu, pak videohry, které umožňují přímé zapojení hráče do hry a do situací, které mnohdy nemá šanci zažít v běžném životě, by měly umožňovat silnější prožívání pozitivních i negativních emocí.

Podobně jako u her tradičních i videohry umožňují bezpečný prostor pro trénování kontroly či regulace negativních emocí (Granic, Lobel a Engels, 2014), zejména přijetí, řešení problémů či přehodnocování, pozitivně ovlivňují sociální podporu, snižují negativní dopad a také deprese (Aldao, Nolen-Hoeksema a Schweizer, 2010, cit dle. Granic, Lobel a Engels, 2014). „*Hraní her může podporovat schopnost pružně a efektivně přehodnocovat emoční zážitky, učí hráče výhodám vypořádávání se s frustracemi a úzkostmi adaptivními způsoby*“ (Granic, Lobel a Engels, 2014, s. 7, překlad autora), o čemž se podrobněji rozepisují v následující kapitole.

4. VIDEOHRY A AFEKTIVNÍ PROŽÍVÁNÍ

V posledních letech přibývá řada studií, které dokazují pozitivní i negativní vlivy hraní videoher. Nelze jednoznačně určit, zda má hraní videoher více pozitivních, či negativních vlivů, velmi záleží na době strávené hraním a také žánrem her. Každá hra je stavěna na různých systémech a hráče podporuje v rozličných směrech. Rogers (2016) uvádí, že videohry mohou poskytovat zážitky podle toho, jaké atributy zdůrazňují. Každý žánr her, podobně jak je tomu s filmy, je postaven na různých systémech, je potřeba je také hrát jinými způsoby a různé žánry jsou také oblíbené u různých typů hráčů. Herodotou, Kambouri a Winters (2011) říkají, že mnoho hráčů hraje videohry proto, že poskytují jedinečný, bezpečný a virtuální svět pro vyjádření svých emocí. Někteří také hrají videohry, aby unikli z reálného světa do světa smyšleného (Wood, 2008), nebo aby se uvolnili od stresu a rozveselili se (Villani a kol., 2018). Lidé hrají zábavné videohry, aby se potěšili, ale i obohatili příjemnými zážitky (Villani a kol., 2018).

Negativní vlastnosti jsou spojovány zejména s agresivitou a násilím, závislostí a řadou zdravotních problémů. Pozitivní pak se vzděláváním, morálním rozhodováním, prosociálním chováním, kreativitou apod. Kromě zmiňovaných rozdílů mezi žánry hraných her je důležitá i intenzita či prožívaný flow během hraní, neboť i podle toho se může lišit prožívání člověka. Řada výzkumníků se zaměřuje na dlouhodobé či krátkodobé hraní videoher v laboratorních podmínkách (např. Funk a kol., 2003; Ferguson a Rueda, 2010; Greitemeyer a Osswald, 2010) nebo na průměrný čas strávený hraním v dotazníkovém šetření (např. Seo, Kang a Chae, 2012; Herodotou, Kambouri a Winters, 2011). Intenzita prožívání videoher se může odvíjet od délky strávené hraním, někomu stačí 10 minut, aby se do hry ponořil, někomu déle, důležitá je také motivace a důvody, které má hráč pro hraní. Různé herní zážitky vedou k různým emocím, jak uvádí Geher (2018), například buggy (softwarové chyby), nedostatečná odměna, silný soupeř, nepomáhající spoluhráč, zobrazení násilí, smutné scény vedou především k negativním emocím; naopak úspěšné dokončení úkolu či cíle, plynulá hra, pomáhající spoluhráč, dosažení žádoucího předmětu, šťastné či vtipné scény vedou především k pozitivním emocím ve hře (Geher, 2018). V této kapitole představuji videohry v návaznosti na afektivní prožívání člověka, všímám si, jakým způsobem mohou videohry působit na emoční prožívání člověka.

4.1 Závislost

Řada hráčů videoher zná slova „ještě poslední mise“, „ještě poslední úkol“, dokud si neuvědomí, že uplynulo několik hodin. Závislost na videohrách podobně jako gamblerství začíná zábavou. Závislost je „skupina fyziologických, behaviorálních a kognitivních fenoménů, v nichž užívání nějaké látky nebo třídy látek má u daného jedince mnohem větší přednost než jiné jednání, kterého si kdysi cenil více“ (Nešpor, 2000, s. 14).

„Grusser a kol. (cit. dle Nešpora a Csémyho, 2007, s. 248) vytvořili na základě definic závislostí a patologického hráčství Mezinárodní klasifikace nemocí a americké DSM-IV novou diagnostickou kategorii, kterou nazvali excesivní hraní počítačových her a videoher.“ Podle Nešpora (2000) jsou nejvíce rizikovou skupinou dospívající, riziky této závislosti jsou zejména: zanedbávání školy, zaostávání v sociálních dovednostech, rizika pro zdravý vývoj dospívajícího, problém násilí a riskování v mnohých videohrách, virtuální nevolnost apod. Na rozdíl od gamblerství se nejedná o závislost na hazardních hrách, hraní není podmíněno financemi a hráč nehraje, aby zvýšil jejich objem, ačkoliv závislost na videohrách mezi patologické hráčství řada odborníků klasifikuje, neboť řada her obsahuje tzv. mikrotransakce nebo dokonce možnost hazardního hraní v rámci některé hry. Aktuálně je největším problémem zejména sázení skinů² na zápasy do videohry *Counster-Stike* na různých internetových stránkách, které lze nakupovat a prodávat za reálné peníze.

Nešpor a Csémy (1999) uvádí, že společné všem závislostem, ať už na návykových látkách, automatech, práci či hrách, je bažení. Van den Brink (1997, cit dle Nešpor a Csémy, 1999, s. 5) definuje bažení podle Světové zdravotnické organizace jako „*touhu pociťovat účinky psychoaktivní látky, s níž měla osoba dříve zkušenosti*“. Isbell (1955, cit. dle Nešpor a Csémy, 1999) uvádí, že je třeba rozlišovat tělesné a psychické bažení, neboť to „*psychické může být obranou proti nepříjemným pocitům*“ (s. 5). Bažení je pak podmíněné emocemi, například negativní emoce zvyšují sílu bažení (Nešpor a Csémy, 1999). Nešpor a Csémy dokonce bažení nazývají velmi silnou a specifickou emocí, může buď navazovat na nějaké emoční stavy, nebo může vznikat i nezávisle na jiné emoci. Podle autorů mohou závislí jedinci zmírňovat negativní emoce, jako jsou úzkost a strach, činností, na niž jsou závislí, která jim poskytuje dočasné ulevění od těchto emocí. Závislí se také mohou snažit o umocnění pozitivních pocitů, jako jsou štěstí a radost, které

² skin – vzhled, zejména se jedná o různé druhy vzhledu svých avatarů, zbraní a jiných předmětů; každý skin má různou vzácnost a cenu

zažívají při této činnosti. Jedinci také mohou pociťovat vinu, že si nic takového nezaslouží, a to posléze může vyvolat bažení. (Nešpor a Csémy, 1999).

Podle Gentilea (2009) vykazuje patologické hraní videoher 8,5 % dospívajících v Americe; výzkum zjistil, že závislost ovlivňuje jejich školní výkon, narušuje interakce s rodinou a přáteli a má negativní vliv na zdraví. Nešpor a Csémy (2007) uvádí, že lidé trávící nadměrné množství času u počítačů vykazují také problémy s duševními nemocemi, manželskými konflikty a syndromem vyhoření. Závislí obecně, především závislí na alkoholu, vykazují vyšší míru hněvu a agrese (Nešpor a Csémy, 1999). Seo, Kang a Chae (2012) zjistili, že jedinci závislí na online videohrách vykazují nižší emoční kompetence, jako jsou vyjadřování emocí, emoční inteligence a pozitivní emoce než běžní hráči. K podobnému zjištění došla i jiná studie, z níž vyplývá, že příliš časté hraní videoher má negativní vliv na sebepojetí hráčů během sociálních a emočních problémů v běžném životě (Herodotou, Kambouri a Winters, 2011). Seah a Cairns (2008) uvádí, že ke zvýšené touze a závislosti vede ponoření se do herního zážitku a funkce odměňování za herní zážitky spolu s hráčovou predispozicí propadat herním zážitkům. Wood (2008) uvádí, že mnoho náctiletých se uchýlí do světa videoher z důvodu situačních proměnných, z nichž se snaží uniknout, např. neschopnost se vypořádat s problémy, jako jsou smrt blízkého, šikana, domácí násilí atp.

Problémem se jakákoliv činnost stává, pokud negativně zasahuje do jedincova života. Nadměrné až závislé hraní videoher může vést k dalším negativním důsledkům, jako je zvýšená míra agrese a násilí.

4.2 Násilí a agrese

V poslední době se často hovoří o násilných hrách ve spojitosti s násilnými činy. Carnagey, Anderson a Bushman (2007, s. 1, překlad autora) uvádějí, že „více než 85 % videoher obsahuje nějakou formu násilí a přibližně polovina z nich násilné chování závažného charakteru“. Média spojují videohry se skutečným násilím, a to mnohem aktivněji po střelbách v amerických školách (zejména na střední škole Columbine – 1999 nebo aktuálněji na základní škole Sandy Hookové – 2012) nebo po známé střelbě v Norsku (Rogers, 2016). Nelze spekulovat o tom, že videohry obsahují násilí, některé videohry jsou vyloženě na násilí postaveny, zejména videohra *Mortal Kombat*, která je považovaná za jednu z nejnásilnějších a nejkrvavějších her, v níž je hráč k násilí vybízen a následně je za něj odměňován. Za další násilnou videohru je považována videohra *Doom*,

kteřá spočívá ve vraždění démonů prostřednictvím různých zbraní od motorové pily až po raketomet. Už s vývojem prvních videoher se vedly debaty o jejich vlivu, například ve hře z roku 1972 *Space-Invaders* měl hráč odolávat útoku mimozemšťanů a podporované byly nenásilné videohry jako například *Pac-Man*.

Oproti například jiným médiím jsou hráči videoher účastníky násilí. Problém násilí ve videohrách spočívá zejména v jejich realističnosti (Gentile a Anderson, 2003). Hráč se musí pro vykonání násilí rozhodnout, stlačit klávesnici či tlačítko na myši a posléze následky své činnosti sám vidí. K tomu se přidává čím dál více realističtější grafika videoher, a tak je logické, že se řada výzkumů zaměřuje na násilí ve videohrách a následnou agresi hráčů. Nešpor a Csémy (2007) mezi riziky videoher kromě zdravotních problémů uvádí především zvýšenou agresivitu a zhoršené prosociální chování.

Agresi lze nejjednodušeji charakterizovat jako záměrné ubližování, způsobování negativních důsledků, které jsou zdrojem nějaké frustrace (Nakonečný, 2000). „*Je to chování, které má za následek ublížení, poškození, nebo k němu vede, směřuje*“ (Lovaš 2008, s. 267). „*Násilí je pak jistá forma agrese, konkrétněji se násilí definuje jako fyzická agrese s těžkými důsledky*“ (Anderson a Huesmann, 2003, cit. dle Lovaš, 2008). To, co agresi podněcuje, je nějaká negativní stimulace. Negativní stimulace či překážka vyvolá vrozenou reakci – hněv, jeho slabší forma je rozzlobení, silnější pak vztek (Nakonečný, 2000). Podle frustrační hypotézy agrese je „*frustrace ve vzájemném vztahu s agresivním chováním. Jakmile negativní stimulace vyvolá negativní emoci, situační aspekty – jako je přítomnost zbraně nebo expozice násilí – nás podněcují změnit emoci v čin*“ (Kassin, 2007, s. 504–505). Expozici násilí můžeme rozumět násilné filmy či hraní násilných videoher. Pokud se člověk účastní násilí ve videohrách, může jej to otupit vůči násilí v běžném životě, na což byla provedena řada výzkumů, jak uvedu níže (Anderson a kol, 2010; Anderson a Dill, 2000; Bartholow, Bushman a Sestir, 2006; Carnagey, Anderson a Bushman, 2007; Ferguson a kol, 2008; Gentile a Anderson, 2003).

Podle teorie sociálního učení se děti učí také napodobou, proto pokud je hraje dítě, které není schopné rozlišit zlé chování od toho nezlého a uvědomit si jeho následky, mohou být některé prvky videoher problematické. Z tohoto důvodu bylo zavedeno PEGI age rating³ a například zmiňovaná vysoce násilná videohra *Mortal Kombat* je doporučována až od 18 let. Nejproblematictější je v tomto ohledu právě násilí. Z hlediska učení se násilí je nejproblematictější to, které lze v běžném životě lehce napodobit, dále je

³ PEGI Arge rating – (Pan European Game Information) je evropský věkový hodnotící systém videoher, který informuje o obsahu a od jakého věku je pro hráče vhodná (Pegi age rating, 2017).

také větší problém pokud se hrdinové chovají násilnický, než násilné záporné postavy (Bushman a Huesmann, cit. dle Nešpora a Csémyho, 2007). Mnoho her pak nabízí řadu morálních otázek, do jaké míry je chování postav hrdinské, například ve hře *The Last of Us* hraje hráč za kladnou hlavní postavu, která se snaží pomoci dívce v postapokalyptické Americe. Na konci hry však hráče čeká překvapení v podobě proměny hrdiny v násilnou postavu (více o morálních otázkách ve stejnojmenné podkapitole).

Carnagey, Anderson a Bushman (2007) uvádějí, že násilí ve videohrách je problematické z toho důvodu, že pokud dítě hraje hru pro vyšší věkovou kategorii, dochází ke vzniku necitlivosti vůči násilí, což vede k podceňování závažnosti zranění, k nižšímu soucitu s oběťmi, přesvědčení, že násilí je normální, to pak vede k nižší ochotě pomoci obětem násilí a také k agresivnějšímu chování. Gentile a Anderson (2003) připouštějí, že videohry mohou být i velmi dobrými pomocníky při vzdělávání dětí a dospívajících, jak uvádím v následující podkapitole, ale problém tkví v tom, že pokud videohry mohou učit děti zdravému chování nebo různé simulátory učí „jak se co dělá“, otázkou je, zda se mohou z her simulujících násilí a vraždy naučit totéž (Gentile a Anderson, 2003).

Studie zaměřené na tento negativní aspekt se často liší, například studie dospělých jedinců Andersona a Dillové z roku 2000 objevila spojitost mezi hraním násilné videohry a agresivním chováním. Ti, kteří hráli násilnou videohru (*Wolfenstein 3D*), se projevovali agresivněji vůči oponentům, a to jak v laboratoři, tak i v běžném životě, než ti, kteří hráli nenásilnou hru (*Myst*). Na druhou stranu Ferguson a kol. (2008) provedli podobnou studii za použití novějších programů a neuvádí spojitost mezi hraním násilné videohry a následnou agresí. Z jejich výzkumu totiž nevyplývá, že by jedinci hrající násilnou hru (*Medal of Honor*) byli agresivnější než ti, kteří hráli nenásilnou videohru (*Myst III*). Z jejich následné studie pak vyplývá, že spíše než hraní násilné videohry vede k agresí a násilným činům vystavení domácím násilí nebo gender. Studie vedená Fergusonem a Ruedou (2010) zaměřená na vztah násilné videohry a nálady, v níž byly použity násilné videohry jako *Hitman: Blood Money* nebo *Call of Duty 2* a nenásilná hra *Madden NFL 07*, neuvádí spojitost mezi hrou a násilím. Naopak uvádí, že i násilná videohra může sloužit ke zlepšení nálady, snižovat depresi a frustraci z reálného světa a dokonce i nepřátelství vůči ostatním hráčům. Metaanalýzy Andersona a kol. (2010) zase potvrzují spojitost agrese a násilí s vystavením násilným videohrám. Časté hraní násilných videoher snižuje schopnost empatie a prosociálního chování (Anderson a Bushman, 2001; Anderson a kol., 2010) a může vést ke snížení citlivosti vůči násilí a vnímání bolesti a utrpení (Bartholow, Bushman a Sestir, 2006; Carnagey, Anderson a Bushman, 2007).

Mnohdy videohry neobsahují násilí jako jedinou a hlavní složku hry. Například akční multiplayerová střílečka *Counter-Strike* obsahuje důležitou sociální složku, spoluhráči spolu musí komunikovat a spolupracovat, aby došli k vítězství.

Násilí ve videohrách je určitě problematické, měly by se mu vyhnout zejména děti, a k tomu již dnes slouží, jak již bylo uvedeno, PEGI rating. Gentile a Anderson (2003) nabízí ve své studii rady rodičům, jak určit, zda je videohra vhodná pro jejich děti.

4.3 Učení

Základním činitelem učení je odměna a trest (Nakonečný, 2000) a v takovémto pojetí učení hrají roli pozitivní i negativní emoce. Úspěch je spojen s příjemnými pocity, a tedy s touhou jej zopakovat, naopak neúspěch je spojen s negativními pocity a touhou jej neopakovat (Nakonečný, 2000). Mowrer (1947, 1956, 1960, cit dle Nakonečný, 2000) přisuzuje emocím ve své dvoufaktorové teorii učení klíčový význam, podle něj podmiňují vytváření asociací S-R (podnět a reakce), což je podstata učení, upevňování úspěšné reakce a naopak potlačení reakcí neúspěšných, právě emoce. Během učení člověka se uplatňují i vyšší kognitivní funkce, Nakonečný (2000) jmenuje abstraktní myšlení „*kteřé umožňuje dokonalejší analýzu stimulace a na základě toho např. další vývoj situace, odložení reakce, aktivní zásah do situace atd.*“ (s. 69), dále jmenuje i sebezpevňování, čímž myslí sebeodměňování a sebetrestání. „*Emoce jakožto podstata zpevňování fungují jako podstatné faktory učení, odpovídající za učení se apetencím a averzím, a tak rozhodují o zaměřování chování*“ (Nakonečný, 2000, s. 70). Zkrátka během osvojování si jakýchkoliv vědomostí a dovedností se uplatňují emoce (Nakonečný, 2000).

Není pochyb, že na trhu existuje řada her založených na vzdělávání nebo řada her, které obsahují prvky učení. Videohry se vzdělávacími prvky „*umožňují hráčům intelektuální a sociální rozvoj, který si z dlouhodobého hlediska hráči vštěpují do svého repertoáru učení*“ (Squire, 2011, s. 80, překlad autora).

Díky svým zkušenostem s hraním mohu tvrdit, že některé videohry skutečně pozitivně přispívají ke vzdělávání určitých dovedností. Videohry mi pomohly zvýšit mé dovednosti angličtiny, ať už tím, že byly v anglickém jazyce, nebo dorozumíváním se s jinými anglicky mluvícími spoluhráči. Díky hrám *Call of Duty* nebo *Medal of Honor* jsem získala znalosti o druhé světové válce nebo díky sérii *Age of Empires* jsem si vytvořila stručné povědomí o vybraných historických událostech, o něž se hra opírala.

Videohry mohou být užitečné zejména díky tomu, že jsou pro děti dostatečně motivující, děti se jich aktivně účastní, videohry udrží jejich pozornost a poskytují jim okamžitou zpětnou vazbu (Gentile a Anderson, 2003). Rogers (2016) uvádí, že je třeba rozlišovat mezi vážnými a nevážnými hrami. Zatímco ty nevážné jsou určeny k zábavě, ty vážné jsou považovány za edukativní (Connolly a kol., 2012, cit. dle Rogers, 2016). Aby mohly videohry něco předávat, je třeba, aby splňovaly několik kritérií. Podle Squira (2011, s. 81, překlad autora) musí:

„Být dílem spolupráce mezi designéry a pedagogy; měly by být zábavné a zároveň akademicky přesné, měly by hráče bavit, ale zároveň mu dát vhled do problému; být sofistikované s osvědčenými technikami designu; měly by umožňovat skupinové interakce, vzbuzovat o ně zájem a inspirovat kreativní myšlení.“

Pokud jsou videohry navrhovány tak, aby něco předávaly, dají se k výuce využít a hráče mohou učit různým dovednostem, chování i postojům (Gentile a Anderson, 2003). Vzdělání může být i jen vedlejším produktem hry, jako je tomu například u videohry *Call of Duty*, která je určena především k zábavě, ale reflektuje také povědomí o dané historické události (Rogers, 2016). Existuje řada her, které reflektují historické události, uvedla jsem již velmi populární videohry o druhé světové válce, jako je například *Call of Duty*, *Medal of Honor*, videohry o první světové válce *Battlefield 1*, videohry o období ve středověku *Medieval III: Total War* nebo *Stronghold*. Aktuálně je velmi populární hra *Kingdom Come: Deliverance*, hra od českého studia Warhorse zasazená do roku 1403 za vlády Václava IV, kdy české země sužuje občanská válka. Dále existují simulátory vytvořené za účelem simulovat určité skutečné a pro hráče zajímavé aspekty či činnosti života, zejména simulátory letecké, řídicí, farmářské apod., nebo také k natrénování dovedností jako například lékařské simulátory (Rogers, 2016) nebo hry založené na zlepšení cizích jazyků. Gee (2003) uvádí, že organizace jako je rodina, práce, školy se mohou od her leccos naučit a měly by se takto používat. Některé MMO videohry (z anglického Massively Multiplayer Online games) učí spolupráci, nabádají k sociální interakci (Gee, 2003; Granic, Lobel a Engels, 2014), která je v takovýchto hrách mnohdy nezbytná.

Některé videohry jsou navrhovány přímo k tomu, aby podněcovaly děti ke zlepšení zdravotní péče; gameplay (hratelnost) některých her uvědomuje hráče o bezpečných sexuálních praktikách nebo vede k procvičování znalostí do školy (Griffiths, 2002). Gee (2003) dokonce tvrdí, že videohry mohou být mnohdy lepšími učiteli pro budoucí moderní práci než samotné školy. Umožňují lidem se přetvářet ve virtuálním světě, pobavit se a učit se zároveň (Gee, 2003).

4.4 Prosociální chování a empatie

Na předchozích stranách jsem uváděla literaturu a studie, které zkoumaly násilí a agresi spojenou s hraním. Nelze spekulovat o tom, že videohry jsou násilné, ale řada her naopak podporuje nápomocné a prosociální chování, záleží na tom, jaké atributy zdůrazňuje (Rogers, 2016). To znamená, že pokud člověk hraje hru s obsahem prosociálního chování, může to umocňovat i prosociální chování hráče ihned po ukončení videohry (Greitemeyer a Osswald, 2010).

Nejprve by bylo vhodné si definovat, co to prosociální chování je: „*Prosociální chování zahrnuje širokou škálu akcí určených k prospěchu jedné či více osob více než k prospěchu vlastnímu, např. nápomocné chování, uklidňování, sdílení a spolupráce*“ (Batson a Powell, 2003, s. 463, překlad autora). Z toho můžeme odvodit, že prosociální videohry jsou takové, které nás nutí k tomu, abychom ostatním postavám pomáhali nebo abychom spolupracovali s ostatními hráči. Motivací k takovému chování či činům je vcítění se do druhé osoby (empatie) či vnímání potřeb druhé osoby, ale také jí mohou být i negativní emoce nebo pocity spojené s vinou (Zášková, 2009). To, zda člověk někomu pomůže, záleží na emočním zážitku. Empatie, soucit, pocity viny vedou k tomu, že se člověk bude chovat prosociálně a emoce založené na nepřátelství, jako je odpor, vedou naopak k tomu, že se člověk tak chovat nebude (Zášková, 2009). To znamená, že pokud mohou videohry ovlivňovat negativní emoce, jako jsou hněv, agrese, které mohou přerůst v násilí, mohou videohry s prosociálním obsahem ovlivňovat i pozitivní emoce vedoucí k prosociálnímu chování.

Existuje řada her, které je možné dohrát jen za pomoci jiné osoby, jedná se o tzv. co-op videohry (kooperativní hry), v nichž gameplay spočívá ve vzájemném pomáhání si. Dnes už můžeme najít kooperativní prvky téměř v jakékoliv hře. Například jednu z nejznámějších MMO her *World of Warcraft* můžete hrát sami, ale každý hráč potvrdí, že s přáteli je to větší zábava. Některé úkoly jsou dokonce zpřístupněné jen pro skupiny hráčů a jejich splnění je podmíněné vzájemnou spoluprací. Ve hře také lze zakládat gildy (společnosti hráčů) a v nich spolupracovat, z čehož plynou ceněné výhody. Mnozí hráči také uvádějí, že si ve hře našli nové přátele. Nicméně se ale jedná o hru, která obsahuje i násilné prvky. Dalším příkladem je hra *Dark Souls*, jež je založená na eliminování nepřátelských monster a v níž existuje prvek, díky němuž můžete upozornit jiného neznámého hráče na past, skrytý poklad nebo dokonce můžete vyvolat speciální znak

a požádat jiné hráče o pomoc. I násilné videohry obsahují prvky, které mohou podporovat prosociální chování.

Greitemeyer a Osswaldová (2010) na základě svých výzkumů zjistili, že i desetiminutové hraní prosociální videohry zvyšuje prosociální chování, pomáhající chování a naopak snižuje nepřátelské chování vůči druhým.

Empatie

Empatie byla v minulosti pojímána jako sympatie nebo jako vcítění se do jiné osoby, nyní ji různí psychologové a různé směry pojímají různými způsoby, například empatie jako vlastnost, stav, proces, pečování nebo speciální vztah (Zášková, 2009). Empatie má důležitou sociální i emocionální funkci a Nakonečný (2000, s. 275) ji definuje takto: „*Empatie či vcítění, tj. obrazně řečeno vpravení se do citového stavu druhé osoby, jakési spoluprožívání tohoto stavu, ovšem v zeslabené míře, např. spoluprožívání smutku.*“ Je důležité pochopení druhého, vnímání mimického výrazu druhé osoby, pozorování chování apod. (Nakonečný, 2000). Může být spontánní, nebo se může jednat o snahu pochopit druhé osoby. Podle Bély Budy (1985, cit. dle Nakonečný, 2000) se schopnost empatie rozvíjí především v rodinném prostředí, výchovou a přístupem matky během různých emočních problémů.

Zášková (2009) uvádí, že silnější schopnost empatie vede k většímu prosociálnímu chování. Řada her je opět vytvářena speciálně k tomu, aby hráč s postavami soucítí, videohry manipulují s našimi emocemi (Geher, 2018). Uváděla jsem příklad her a příběhů, které vyvolávají v hráčích pocity soucitu, empatie, smutku i radosti.

Ze zjištění studie Funkové a kol. (2003) vyplývá, že dlouhodobé hraní násilných videoher má negativní dopad na již nízkou empatii některých dětí (zejména snížení citlivosti). Nejvíce jsou ohroženy malé děti s nedokončeným morálním vývojem, násilníci a oběti násilníků nebo děti náchylnější k negativním vlivům videoher, které jsou lehce frustrované nebo mají problémy své emoce regulovat (Funk a kol., 2003). Časté hraní násilných videoher snižuje schopnost prosociálního chování (Nešpor a Csémy, 2007) a empatie (Anderson a Bushman, 2001; Anderson a kol., 2010) u ohrožených jedinců (Funk a kol., 2003).

Naopak existují i výzkumy, které dokládají, že některé videohry mohou zvyšovat míru empatie a snižovat míru škodolibosti vůči ostatním lidem (Greitemeyer, Osswald a Brauer, 2010). S mírou empatie také souvisí morální dilemata a ztotožnění se s postavami videoher.

4.5 Morální rozhodování

Dalším z prvků, který videohry obsahují nebo na němž jsou vyloženě postaveny, jsou morální dilemata (Rogers, 2016). Ve videohrách jsou postavena na soucítění (empatii) s postavami i touze prožívat pozitivní, či negativní emoce po úspěšném, či neúspěšném dohrání videohry. Hráči se mnohdy musí mezi možnostmi rozhodovat během několika vteřin a nést důsledky všech svých rozhodnutí. Některé videohry sledují morální rozhodnutí hráče a od toho se pak odvíjí příběh. Například hra *Mass Effect* sleduje morálku hráče a podle toho, jaká rozhodnutí činí, je pak hráč označován za „hrdinu“ či „odpadlíka“ a podle toho má zpřístupněny další volby a rozhodnutí a může ovlivnit i konec hry. Bývalý cinematic designer BioWare, John Ebenger na svém Twitteru odhalil, že 92 % hráčů si zvolilo cestu hodné verze svého hrdiny ve hře *Mass Effect*. Což ukazuje, že pokud si má hráč vybrat mezi zlými a dobrými činy a akty ve hře, primárně si vybírá cestu „správných“ rozhodnutí. Většina hráčů hledá cestu, jak dojít ke šťastnému konci, jak zachránit svět a nikomu neublížit. Někdo se ztotožní s hranou postavou a rozhoduje se podle toho, jak by se daná postava rozhodla. V sérii *Witcher* je mnoho možností, jak lze ovlivnit hru, podle diskusních fór se mnozí hráči rozhodovali na základě toho, jak by se zachovala hlavní postava – zaklínač Geralt, kterého znají z knih o zaklínači od Andrzeje Sapkowského. Ve hře *Dishonored* se hráč může rozhodnout projít hru bez jediného zabití nepřítele, nebo se naopak nepřátel zbavovat, podle čehož se také odvíjí konec hry – pokud hráč nevraždí, na konci jej čeká kladný konec, naopak pokud se dopouští násilných činů, poslední cut-scéna⁴ by se dala označit za špatný konec. Některé výzkumy opět dokazují, že je možné prostřednictvím empatie rozvíjet prosociální chování i morálku (Zášková, 2000), z jiných výzkumů vyplývá, že děti náchylné k negativním vlivům videoher jsou ohrožené i v oblasti morálky (Funk a kol., 2003).

Jak ale uvádí John Ebenger, většina hráčů primárně hraje videohry tak, aby došla pokud možno k „dobrým“ koncům, lze však i uvažovat o negativním vlivu morálního rozhodování za účelem „špatných“ konců.

4.6 Kreativita a další kognitivní procesy

Emoce a kognitivní procesy se vzájemně doplňují (Nakonečný, 2000). Nakonečný (2000) uvádí, že pokud jsou kognitivní procesy pojímány jako procesy, které zpracovávají

⁴ Cut-scéna – krátká nehratelná scéna/video posouvající příběh dál, či sloužící jako videozobrazení určitého děje odehrávajícího se ve hře.

informace, můžeme za kognitivní procesy pojímat i emoce. Jakýkoliv úspěch (Nakonečný, 2000) je doprovázen pozitivními emocemi a pocity, v opačném případě je doprovázen nelibostí. Pomocí kognitivních procesů můžeme emoce vyburcovat, ale i potlačit, Nakonečný (2000) má v prvním případě na mysli určité představy, vzpomínky, důsledky určitých událostí apod., ve druhém případě se jedná o „tlumivý vliv myšlení na emoce“, „což slouží k lepší kontrole jednání... ta emoce zmenšuje... a může to vést i k tomu, že emoce totálně zmizí“ (Nakonečný, 2000, s. 76).

Některé MMO a FPS videohry mají i pozitivní vlivy na kognitivní funkce a percepci, jako jsou soustředění a multitasking a prostorové rozlišení (Bavelier a kol., 2011; Granic, Lobel a Engels, 2014) nebo na zlepšení schopnosti prostorové vizualizace (Subrahmanyam a Greenfield, 1994, cit. dle Griffiths, 2002).

Hráči akčních videoher (FPS) „jsou schopnější rozdělovat svoji pozornost a účinněji filtrovat nepodstatné informace než nehráči“ (Bavelier a kol., 2012 cit. dle Granic, Lobel a Engels, 2014, s. 3, překlad autora).

Stejně jako hlavolamy i logické videohry, jako je *Portal* nebo *Q. U. B. E.*, pomáhají trénovat logické myšlení, prostorovou orientaci a vizualizaci. Uvedené videohry jsou založené na tom, aby lidský mozek potrápily. Jedná se o manipulaci s portály v prvním případě nebo s kostkami ve druhém tak, aby hráč dosáhl cíle. Pro řadu lidí tyto videohry představují výzvu a velkou dávku frustrace.

Kreativita

V první kapitole jsem uváděla, že kreativita je považována za vyšší proces než emoce, ale i ta vyžaduje značnou dávku emocí (Averill a Thomas-Knowles, 1991). Uváděla jsem také čtyři stadia kreativního procesu – příprava (preparation), inkubace (incubation), iluminace (illumination) a ověření (verification) (Wallas, cit. dle Averill a Thomas-Knowles, 1991). V prvním stadiu dochází k vytvoření emoce a v posledním ke zhodnocení emoce (Averill a Thomas-Knowles, 1991). Z prvního stadia autoři odvodili složku emoční kreativity – „připravenost“ – jak člověk uvažuje o svých emocích a emocích ostatních, tzn., jde o určitou připravenost k emočnímu prožívání. Z toho můžeme odvodit, že kreativita souvisí jak s intelektuálním procesem (Averill a Thomas-Knowles, 1991; Averill, 2002), tak i s emocemi, které hrají velkou roli v kreativním procesu (St-Louis a Vallerand, 2015), s čímž pracují i studie (např. studie individuálních rozdílů v EK vyjádřením svých emocí pomocí příběhů a kreseb Gutbezahl a Averilla, 1996).

Kreativita jako postoj, proces a schopnost je jednou z klíčových kompetencí dnešního světa, její rozvoj umožňuje i rozvoj dalších odborných i motivačních schopností a naopak (Žák, 2004). Základem kreativity je motivace, která nám umožňuje využít kreativní potenciál, s dostatečnou motivací totiž lze dosáhnout mnohého (Žák, 2004). Kreativní potenciál má každý člověk, jehož míru určují individuální dispozice, a lze ho podobně jako i jiné činnosti rozvíjet, a to i pomocí videoher, které nabízejí velký prostor pro jeho rozvoj. Granicová, Lobel a Engels (2014) uvádějí, že videohry, a to i ty násilné, zvětšují kreativní kapacitu dětí, a že videohry celkově pozitivně ovlivňují kreativitu. Existuje řada her, které jsou na tomto prvku postaveny, zejména strategické nebo sandboxové videohry (hry s otevřeným světem), v nichž má hráč za cíl něco budovat a vytvářet; například *Minecraft* je videohra s otevřeným světem a řadou možností jak budovat a přežít. Na internetu existují různá diskusní fóra nebo youtube kanály, na nichž si hráči ukazují své jedinečné výtvořky a podle nichž se inspiřují. Duncan (2011) vyloženě říká, že *Minecraft* je „*soukromý virtuální svět vytvořený především pro přežití a kreativitu – nikdo vám neřídí, že musíte vytvořit komplexní stavby, ale hra k tomu vybízí*“ (Duncan, 2011, s. 7, překlad autora). Podobně je na tom i simulátor života *The Sims*, kde se hráči s postavami učí nové věci, budují vztahy s ostatními „simíky“, budují svůj domov, svět ale i práci a opět existuje mnoho diskusních fór a videí, v nichž lidé spolu sdílejí své kreativní výtvořky. Některé videohry vyžadují kreativitu a kreativní myšlení při řešení určitých problémů, úkolů či misí. Například již zmiňovaná videohra *Portal* nebo *Human: Fall Flat*, *Trine* či série *We were here*, které mimo to, že musíte spolupracovat se spoluhráčem, nabízejí mnoho různých a často velmi kreativních řešení, jak se dostat přes jednotlivé části až na konec videohry.

Hráči jsou mnohdy sami designéři samotné videohry (Gee, 2003), výtvořem různých módů, scénářů, které si opět mohou sdílet na různých fórech, díky čemuž hra vypadá zcela jinak, ale k tomu je potřeba určitá dávka dovedností a kreativity. Yeh (2015) také uvádí, že z jeho studie vlivu videoher na kreativní výkon a emoční reakce, kterou měřil pomocí úlohy na generování nápadů a emočních odpovědí, vyplývá, že akční videohry mají vliv na následný kreativní výkon, a to zejména v originalitě, propracovanosti a flexibilitě. Některé videohry vyžadují kreativitu a kreativní myšlení pro vyřešení určitých problémů či misí.

5. EMOČNÍ REGULACE, EMOČNÍ INTELIGENCE, POZITIVNÍ EMOCE A VIDEOHRY

Erikson (1977) věřil, že běžné hry rozvíjí emoční stavy a sociální interakce. Děti pomocí her ventilují různé osobní konflikty, unikají tím z reality, což se může projevit i v dospělosti (Frouzová, 2003). Podle mně dostupných informací nebyla doposud provedena žádná studie, která by se zabývala emoční kreativitou, ale existují studie, které zkoumají regulaci emocí, emoce samotné nebo emoční inteligenci v souvislosti s hraním videoher. Například po vydání hry *Pokémon GO* Ruiz-Ariza a kol. (2018) provedl studii, jak hra pozitivně ovlivňuje kognitivní vývoj a emoční inteligenci. Jedinci, kteří hru hráli během osmi týdnů, prokazovali vyšší úroveň koncentrace a selektivní pozornosti, zlepšilo to jejich sociální vztahy a mimo jiné i fyzickou aktivitu – neboť se jedná o hru, která není situována před obrazovku počítače, ale ven – oproti těm, kteří hru nehráli.

Z výzkumu Cejudo a kol. (2019) vyplývá, že emoční inteligenci je možné rozvíjet prostřednictvím speciálních programů. Ve své studii použili hru *Spock*, která pozitivně ovlivnila emoční inteligenci u adolescentů, kteří ji hráli.

Carissoliová a Villaniová (2019) potvrzují, že videohry mohou být skutečně užitečné pro emoční inteligenci. Pro svou studii vytvořily videohru *EmotivaMente*, která pomohla adolescentům zlepšovat jejich emoční schopnosti, pomohla jim zejména v rozpoznávání, řízení a vyjadřování svých emocí. Adolescenti, kteří prošli výzkumem, byli schopnější rozumět svým emocím než kontrolní skupina, která hru nehrála, dlouhodobý účinek to však nemělo.

Villaniová a kol. (2018) tvrdí, že pravidelné hraní (souvislé, vášnivé, ale nikoli závislé) videoher může pomáhat hráčům se vypořádat s různými emočními podněty, které by za normálních okolností nezažili. Skrze hraní se mohou učit adaptivní strategie regulace emocí. Výzkum Seo, Kang a Chae (2012) však zjistil, že jedinci závislí na onlineových videohrách vykazují nižší emoční kompetence, jako je vyjadřování emocí, emoční inteligence a pozitivní emoce než běžní hráči.

V posledních letech se věnuje hodně pozornosti studiím regulací emocí, jelikož podporuje duševní zdraví a celkový well-being jedince (Villani a kol., 2018) a jako jedním z potenciálních nástrojů pro zvládání afektivních stavů se začínají používat i videohry. Podle Gaetanové, Bréjarda a Bonnetové (2016) mají hráči tendenci regulovat své emoce více než jiní adolescenti a k regulaci emocí používají specifické strategie, jako je potlačení

emocí nebo kognitivní přehodnocení situace. Své emoce prožívají intenzivněji, ale vyjadřují je méně než ostatní adolescenti. Villaniová a kol. (2018) uvádí, že i komerční videohry, nejenom ty, které byly vytvořeny za účelem regulace emocí, nabízí pro tuto regulaci řadu možností. Především se jedná o to, že hráči mohou experimentovat s různými a také neznámými emočními stavy, zkoumat je, procvičovat jejich zvládání, a to v bezpečných simulovaných situacích, které videohry nabízejí. Videohry mohou hráčům sloužit jako bezpečný prostor pro zdravou regulaci emocí tím, že jsou odměňováni za úspěšné snižování negativních afektivních stavů (Lobel, Granic a Engels, 2014).

Villaniová a kol. (2018) uvádí, že je třeba možnosti videoher zkoumat, zejména napříč různými žánry, očekávání hráčů, které může průběh videohry ovlivnit, a hlavně problematika her vytvořených pro testování a experimentování nabízejí pouze časově omezené zkušenosti a jen některé vlastnosti komerčních videoher.

Yeh (2015) uvádí, že hraní jak akčních tak neakčních videoher vyvolává pozitivní emoce, jako jsou spokojenost nebo touha; akční videohry pak mohou zvyšovat míru vzrušení. Ferguson a Rueda (2010) také podporují tvrzení, že videohry, a to i ty násilné, mohou zlepšovat náladu. Na rozdíl od Yeha (2015), který se domnívá, že akční videohry míru stresu zvyšují, se Ferguson a Rueda (2010) domnívají, že stres, frustraci a depresi z reálného světa nebo nepřátelství vůči ostatním hráčům snižují.

Stres je v současnosti také velkým tématem, pokud hráč hraje například FPS videohry, které jej vybudí ke krátkodobému stresu a k lepším výsledkům, vidím pozitivum pro budoucí zaměstnání, když řada lidí pracuje v zaměstnání, v němž jsou vystaveni tlaku. Stresující videohry také mohou pomoci hráčům trénovat některé emočně regulační dovednosti.

Na druhou stranu studie krátkodobého psychologického efektu pohybových interaktivních videoher na náladu a pozornost ukázala, že „*cvičení skutečně pozitivní vliv na náladu mělo, ale skutečnost, že se jednalo o videohru, náladu nezvýšilo*“ (Russell a Newton, 2008, s. 305, překlad autora). Forma podobných pohybových videoher může mít spíš pozitivní vliv na jedince, kteří rádi hrají videohry a jinak nesportují, než jedince, kteří videohry nehrají.

Videohry vystavují hráče různým silným emočním zážitkům, poskytují jim prostor pro trénování dovedností, vzdělávání, umocňují prosociální chování, kreativitu. A i přestože nebyla doposud souvislost videoher a emoční kreativity v literatuře zkoumána, věřím, že jsem uvedla několik důkazů, proč by to mělo být žádoucí a zajímavé. Tradiční hry poskytují mnoho benefitů, zábavních, emočních (Lobel, Granic a Engels, 2014),

sociálních, skrze které se děti učí vzájemně si pomáhat, spolupracovat, obsahují mnoho funkcí, které podporují well-being a odolnost dětí a studentů (Hromek a Roffey, 2009), a tak je tomu i u videoher.

6. EMOČNÍ KREATIVITA A VIDEOHRY

Podle zdrojů, k nimž jsem měla přístup, nebyla souvislost mezi emoční kreativitou a hraním videoher doposud v literatuře prozkoumána. Mezi výzkumy, které se zabývají problematikou hraní videoher, můžeme najít řadu zjištění, která poukazují na možný vztah mezi mnou zkoumanými proměnnými. Podobně na tom jsou výzkumy zkoumající problematiku emoční kreativity, v řadě výzkumů se koreluje s různými proměnnými.

V předešlé kapitole jsem poukázala na to, s jakými aspekty, které se vážou k emocím a na něž mohou mít vliv i videohry, byly videohry zkoumány. Tradiční hry, ale i videohry jsou důležitou součástí člověka. Podle známých psychologů poskytují tradiční hry prostor k experimentování se sociálními a emočními zkušenostmi (Erikson, 1977), poskytují dětem příležitosti k reprodukci konfliktů a negativních pocitů (Piaget, 1962, cit. dle Granic, Lobel a Engels, 2014). Děti na rozdíl od adolescentů a dospělých, kteří řeší emoční problémy rozhovory se svými blízkými, využívají k vyřešení svých emočních problémů s ostatními hry nebo smyšlené příběhy (Gottman, 1986 cit. dle Granic, Lobel a Engels, 2014). Jak tradiční hry, tak i videohry mají na člověka neuvěřitelný dopad, ať už na sociální, kognitivní, tak i vzdělávací stránku jedince, ale i na emoce, emoční inteligenci a regulaci emocí. Podobně jako tradiční hry i videohry poskytují prostor pro rozvoj sociálních, kognitivních i emočních schopností.

Emoční kreativita je neprobádanou oblastí, ačkoli se v posledních letech stává čím dál více zkoumaným pojmem. Podle mně dostupných zdrojů existuje primární literatura jen od J. R. Averilla a následně existuje několik studií zabývajících se emoční kreativitou a porovnáváním emoční inteligence a emoční kreativity (Ivcevic, Brackett a Mayer, 2007; Averil, 2004), s osobnostními rysy Big Five, alexithymií (Averill, 1999), sebeúctou, genderem, akademickým prospěchem apod. (Averill, 1999, Jenaabadi, Marziyeh, Dadkan, 2015). Podle mně dostupných zdrojů neexistují však studie, jak je možné emoční kreativitu rozvíjet, nebo co ji rozvíjí, na rozdíl například od emoční inteligence nebo regulace emocí. V předešlých kapitolách uvádím videohry a na jaké vybrané aspekty související s prožíváním jedince mají videohry vliv, co vše mohou rozvíjet, od her založených na podpoře vzdělávání, rozvoj kognitivních schopností, logického uvažování, prosociálního chování, emoční inteligenci, regulaci emocí nebo emoce samotné. Neboť videohry samotné, zejména RPG videohry nebo videohry založené na silném příběhu, mnohdy hráče uvádějí do takových situací či emočních zážitků (Villani a kol., 2018), které jej běžně nepotkají, nebo které běžný člověk nemá šanci zažít. To znamená, že videohry

představují pro hráče bezpečný virtuální svět, v nichž mohou hráči zažívat takové emoční zážitky, které jsou pro ně nové. Averill (1999) sám potvrzuje, že emočně vypjaté situace predisponují k emoční kreativitě. Jak jsem uvedla, videohry podporují i kreativitu hráčů, i přestože kreativita v jedné oblasti neznamena kreativitu v oblasti jiné (Averill, 2002). Kromě toho videohry samozřejmě ovlivňují hráče i negativně, ať už v oblasti násilí, agresivity či emocemi vyvolanými bezprostředně po hraní.

Nejblíže videohrám má studie vlivu tabletop RPG her (stolní hry na hrdiny; mezi nejznámější hry patří *Dungeons and Dragons*) na kreativitu a emoční kreativitu. Skupina, která hrála hru na hrdiny po dobu čtyř týdnů, vykazovala vyšší tvůrčí potenciál než skupina, která hru nehrála. Vliv hraní na emoční kreativitu nebyl významný (Dyson a kol., 2016). Pokud je emoční kreativita rozšířením sociálně-konstrukcionistického pohledu emocí, jak uvedl Averill (2002), a pokud jsou emoční syndromy podobné krátkodobým sociálním rolím (Averill, 2004), pak by podle něj také platilo, že lidé, kteří jsou schopnější v hraní rolí (role-play), by měli být i emotivnější. Kenneth Fletcher sestavil škálu, pomocí níž měřil schopnosti v hraní rolí (Averill, 2004). Jeho studie však měřila pouze schopnost hraní rolí. Jiná studie Gernota a Gollnische zkoumala, „*zda lidé s vysokou či nízkou schopností v hraní rolí se liší i ve schopnosti se zapojením se do emočních situací*“ (Averill, 2004, s. 231, překlad autora). Prostřednictvím představovaných emočních zážitků měřili jejich fyziologické nabuzení a výsledky skutečně ukázaly, že lidé s vyšší schopností role-playe vykazovali větší fyziologického nabuzení během představovaných emočních zážitků (Averill, 2004). To vybízí k otázce, zda je možné podobné fyziologické vybuzení měřit i u hráčů hrajících videohry založené na hraní rolí, tedy RPG videohry (role-playing games).

Tím, že jsou videohry velmi motivující, vytváří zábavu zejména pro děti a mládež, a tím, že obsahují interakční prvky, umožňují používání her k výuce sociálně-emočních dovedností. Prostřednictvím interakcí, spolupráce, sociálního propojení apod. poskytují potenciál pro transformativní učení, podporují well-being a odolnost studentů (Hromek a Roffey, 2009). A jestliže lidé, kteří čelili nějakému traumatizujícímu či emočně vypjatému zážitku, jsou emočně kreativnější, jak vyplývá ze studií Averilla (1999; 2004), či pokud spíše záleží na emočním zážitku, a nikoli tolik na reakci, jak tvrdí Ivcevic, Brackett a Mayer (2007), může hraní emotivně založených videoher ovlivňovat emoční kreativitu hráčů.

Cílem teoretické části bylo představit emoční kreativitu a videohry, uvedla jsem, že ve videohrách se objevuje značná dávka emocí, které hráče ovlivňují během hraní, bezprostředně po hraní, ale i dlouhodobě. Na základě uvedené literatury a studií mohu konstatovat, že videohry mají vliv, a to ať už pozitivní, či negativní, na afektivní prožívání člověka. Mnohé videohry cílí na emoční stránku jedince a mají schopnost manipulovat s našimi emocemi (Geher, 2018), mohou mít vliv na učení, chování i sociální dovednosti jedince. Poskytují prostor pro trénink těchto dovedností, pro trénink regulace emocí i emoční inteligence. Pokud se emočně kreativní jedinec od emočně inteligentního jedince liší především novostí emocí, tedy že emočně kreativní člověk vytváří originální, nové a neobvyklé emoční reakce, a studie dokazují, že videohry a různé programy mohou ovlivňovat emoční inteligenci, a pokud se o kreativitě emoční reakce rozhoduje kritérii novost, efektivita a autentičnost a pokud je připravenost potřeba k jakékoli emoční reakci, je možné se domnívat, že videohry mohou mít vliv i na emoční kreativitu.

EMPIRICKÁ ČÁST

7. CÍL PRÁCE

Emoční kreativita je „rozšířením sociálně-konstrukcionistického pohledu na emoce“ (Averill, 2002, s. 173). Emočně kreativní člověk vytváří neobvyklé, účinné a pravé emoční reakce (Averil a Thomas-Knowles, 1991). Emoční kreativita je stále něco doposud neprobádaného, podle mnou dohledaných zdrojů neexistují studie, co může emoční kreativitu rozvíjet, a pokud podle předchozí části víme, že videohry mohou různými způsoby rozvíjet, nebo naopak omezovat či zmenšovat afektivní prožívání, můžeme tak usuzovat i s emoční kreativitou.

Primárním cílem výzkumu je zjistit souvislost emoční kreativity a hraní videoher. Zajímá mě, zda existuje souvislost mezi hraním videoher a emoční kreativitou, zda existuje rozdíl v emoční kreativě podle času stráveného hraním.

8. METODA

8.1 Sběr dat

Data byla získána pomocí dotazníkového šetření. Dotazník se skládá ze dvou částí. První část je podle již existujícího dotazníku „Emotional Creativity Inventory“ – ECI, psychologa J. R. Averilla (1999), skládá se z 30 otázek emočního prožívání jedince. Druhá část obsahuje otázky týkající se věku, pohlaví a času, který respondent tráví hraním nějakých videoher. Dotazník přeložený do českého jazyka je uveden v příloze.

8.2 Struktura a charakteristika dotazníku

Otázky první části se týkají např. prožívání velkého počtu emocí, porozumění a vyjadřování vlastních emocí, zájmu o emoční stránku vlastního života nebo upřímnosti emočních projevů... (Averill 1999). Dotazník tedy obsahuje tři složky, které hodnotí sebepojetí jedince čtyř složek relevantních pro emoční kreativitu:

1. „Novost“ (n) 14 otázek týkajících se například schopnosti prožívání velkého počtu různých emocí; odlišnosti emočních reakcí od ostatních lidí; zda má respondent rád hudbu a tanec, které v něm vyvolávají nové a neobvyklé emoční reakce; rozsah a rozmanitost emočních reakcí, které přesahují respondentovu schopnost je popsat; jedinečnosti prožívaných emocí...
2. „Připravenost“ (p) 7 otázek, které se týkají porozumění vlastním emocím a jejich odůvodňování; vnímání cizích emocí, aby respondent lépe porozuměl svým emocím; zájmu o vlastní emoce; hledání zdůvodnění svých pocitů...
3. „Efektivita“ (e) 5 otázek týkajících se toho, zda respondent dokáže vyjádřit své emoce; zda respondentovi pomáhají emoce v dosahování jeho cílů; zda způsob prožívání a vyjadřování vlastních emocí respondentovi pomáhá v mezilidských vztazích...
4. „Autentičnost“ (a) 4 otázky, které se týkaly toho, zda respondentovy emoce téměř vždy vyjadřují skutečné myšlenky a pocity; upřímnosti vyjadřovaných emocí, i kdyby to mělo způsobovat respondentovi problémy; zda vnější emoční projevy respondenta skutečně vyjadřují jeho vnitřní pocity...

Respondenti odpovídali, nakolik daný výrok odpovídá jejich emočnímu prožívání a reakcím. Variantami odpovědí je škála s čísly 1 až 5, kde čísla znamenají: 1 = neodpovídá 2 = spíše neodpovídá 3 = možná 4 = spíše odpovídá 5 = odpovídá.

Druhá část byla doplněna o otázky sociodemografické. Dotazník obsahoval otázky na:

1. Pohlaví, kdy respondent označil, zda je muž – 1, či žena – 2.
2. Věk, kdy respondent vyplnil, jaký je jeho věk.

Také obsahoval otázku na čas strávený hraním podle následujících skupin, neboť jak jsem uváděla, není důležité pouze to, zda respondent hraje, ale spíše kolik času tráví hraním:

1. 3+ hodin denně.
2. 1–3 hodin denně.
3. Několikrát týdně, ale méně než 1–3 hodiny denně.
4. Občas si zahraji, ale méně než předchozí kategorie.
5. Videohry nehraji.

Respondent mohl u každé otázky vybrat pouze jednu odpověď, která nejvíce odpovídala jeho zkušenostem. Data slouží pouze mně ke statistickému zpracování a nebudou nikde zveřejněna.

8.3 Popis výzkumného souboru

Vzorek výzkumu tvoří hráči i nehráči České republiky od 18 let a výběr vzorku byl proveden metodou sněhové koule. Dotazník byl vytvořen přes internetový program „survio.com“ a rozeslán na facebookové stránce, kde byla data sbírána. Respondenti vyplňovali dotazník anonymně a dobrovolně, kdykoliv z jeho vyplňování mohli odstoupit, a se všemi těmito skutečnostmi byli v jeho úvodu obeznámeni. Jelikož byl předpokládaným vzorkem větší počet lidí, kteří dotazník vyplňovali anonymně, bylo by složité, ne-li nemožné získávat informovaný souhlas, proto jsem se rozhodla jej uvést na úvod dotazníku a jeho vyplněním a odesláním respondenti potvrdili, že se všemi skutečnostmi dotazníku byli obeznámeni. Sdílela jsem jej s respondenty pod svým profilovým účtem, v úvodu byla uvedena i má e-mailová adresa, respondenti tak měli možnost mě kontaktovat, pokud by je zajímalo cokoli spojeného s dotazníkovým šetřením.

Vzhledem k tomu, že není možné nikomu osobně zabránit ve vyplnění dotazníku, i když počáteční věta se obracela výhradně na osoby starší 18 let, mohl jej ve skutečnosti vyplnit kdokoli. Dotazník vyplnilo celkem 502 lidí, z toho 189 mužů a 313 žen. I přes úvodní upozornění jej vyplnilo také 48 lidí mladších 18 let. Vzhledem k tomu, že k použití

dat od nezletilých je potřeba souhlasu rodičů, bylo třeba je vyfiltrovat. Nadále byly tedy analytické postupy provedeny s daty od 454 respondentů, z toho 153 mužů a 301 žen s průměrným věkem 24 let. Minimální uvedený věk bylo 18 let a maximální 60 let. Pro přehlednější zobrazení je uveden počet odpovědí na otázku „Jak často hrajete videohry?“ v tabulce č. 1.

Tabulka 1 Jak často hrajete?

	Počet	Počet v procentech (%)
3+ hodiny denně	45	9,9
1–3 hodiny denně	58	12,8
Několikrát týdně, ale méně než 1–3 hodiny denně	78	17,2
Občas si zahrají, ale méně než předchozí kategorie	155	34,1
Videohry nehrají	118	26,0
Celkem	454	100

Zdroj: Vlastní výpočty

9. HYPOTÉZY

9.1 Centrální hypotéza

Emoční kreativita (ECI – celková emoční kreativita) a její složky, tedy schopnost vyjadřovat nové, rozdílné a neobvyklé emoce (ECIn – „novost“), schopnost učit se z vlastních emocí a emocí jiných lidí (ECIp – „připravenost“) a schopnost vyjadřovat emoce upřímně (ECIa – „autentičnost“) společně se schopností účinně využívat emoce k dosažení svých cílů (ECIe – „efektivita“) se liší u lidí podle času stráveného hraním videoher.

Operacionalizace:

Jelikož není důležité pouze to, zda člověk hraje videohry, hraní videoher se ve výzkumu vztahuje k času strávenému hraním. Existuje mnoho různých videoher, které lidé hrají, různé motivace, proč videohry hrají, jak kvalitně videohry hrají, ale liší se i v tom, kolik hodin s nimi stráví. Já se soustředila na otázku četnosti hraní libovolných videoher, tedy jak se složky emoční kreativity liší podle času stráveného hraním.

Složky emoční kreativity ECIa a ECIe se pro přesnost vyhodnocují společně.

9.2 Pracovní hypotézy

H1: Složka EK „novost“ se liší podle času stráveného hraním.

H2: Složka EK „připravenost“ se liší podle času stráveného hraním.

H3: Složky EK „efektivita“ a „autentičnost“ se liší podle času stráveného hraním.

H4: Emoční kreativita se liší podle času stráveného hraním.

Pro zjednodušení analytických postupů není uvedena zvlášť hypotéza týkající se toho, zda se hráči liší od „nehráčů“ – kromě tohoto rozdílu je důležité, zda existuje i rozdíl podle času stráveného hraním.

9.3 Výběr indikátorů:

Jako indikátory hraní videoher byly zvoleny odpovědi na následující otázky:

Jak často hrajete?

- a) 3+ hodiny denně.
- b) 1–3 hodiny denně.
- c) Několikrát týdně, ale méně než 1–3 hodiny denně.
- d) Občas si zahrají, ale méně než předchozí kategorie.
- e) Videohry nehrají.

Jako indikátory emoční kreativity jsem zvolila následující:

Celková emoční kreativita – ECI

Jednotlivé složky emoční kreativity

- ECI_n – „novost“ (n).
- ECI_p – „připravenost“ (p).
- ECI_{ae} – „efektivita“ (e) a „autentičnost“ (a).

Což je součet jednotlivých odpovědí na otázky týkající se emoční kreativity z dotazníku, který uvádím v příloze.

Hraní videoher souvisí s věkem i s pohlavím, jelikož videohry hrají častěji muži než ženy (Entertainment Software Association, 2018), což je v souladu se zjištěními z dotazníku. Pouhých 5 mužů ze 153 totiž uvedlo, že videohry nehraje vůbec, oproti tomu z 301 žen videohry nehraje 113 žen. Nejběžnější věkovou kategorií, která dotazník vyplňovala, byli mladí dvacetiletí lidé. Z toho důvodu je součástí dotazníku i zvolených indikátorů i pohlaví a věk:

Indikátorem pohlaví jsem zvolila odpověď na otázku:

Jaké je Vaše pohlaví?

varianty odpovědí byly: 1 – muž; 2 – žena

Indikátorem věku je odpověď na otázku:

Jaký je Váš věk?

Respondent uvedl, jaký je jeho věk.

Vlivy na souvislost mezi emoční kreativitou a hraním videoher se neprokázal, proto sociodemografické proměnné v empirické části nebyly použity.

10. ANALYTICKÉ POSTUPY

Pro výzkum byla zvolena díky již předem stanoveným hypotézám kvantitativní výzkumná strategie. Záměrem je zobecnit určitý počet respondentů, je získáno omezené množství informací o větším počtu jedinců. Vzorkem je co možná největší počet respondentů a pomocí nich generalizovat společnost, a proto je kvantitativní výzkum nejvhodnější. Nevýhodou kvantitativní strategie však podle Hendla (2006) je nízká validita.

Data byla zpracovávána v programu IBM SPSS, a vzhledem k tomu, že jsou porovnávány průměry dvou souborů dat – data emoční kreativity a data podle času stráveného hraním videoher, – je vhodné použít vyhodnocovací metodu jednofaktorové analýzy rozptylu ANOVA (Analysis of variance). Pomocí ANOVy je zkoumáno, zda se liší emoční kreativita podle času stráveného hraním.

Nejprve bylo třeba sečíst jednotlivé otázky jednotlivých složek emoční kreativity, aby bylo možné nadále pracovat se skórem jednotlivých složek. Zvlášť byly vyhodnoceny složky „novost“ (ECIn) a „přípravenost“ (ECIp), a jelikož je podle Averilla (1991) obtížné v dotazníkovém šetření od sebe rozlišit složky „efektivita“ a „autentičnost“, vyhodnocují se tyto dvě složky spolu (ECIe a ECIA). Nakonec se vyhodnotily všechny složky dohromady (ECI). Následně bylo možné provést test reliability emoční kreativity a jejích jednotlivých složek pomocí testu Cronbach's alpha, který se zaměřuje na vyjádření, zda při opakovaném použití testu získáme podobné výsledky (Cronbach, 1951), tzn., zda otázky emoční kreativity měří skutečně emoční kreativitu, nebo se určitým způsobem rozcházejí. Obecně pak platí, že čím vyšší je koeficient alfa, tím větší je reliability, v praxi pak platí, že alfa by měla být alespoň 0,70 (Cronbach, 1951).

Tabulka 2 Cronbachovo alfa EK

	Cronbach's Alpha	Počet
ECI	,850	30
ECI n	,789	14
ECI p	,808	7
ECI ae	,736	9

Zdroj: Vlastní výpočty

Z tabulky č. 2 je patrné, že Cronbachovo alfa je u každé kategorie vyšší než 0,70, a proto je možné tvrdit, že míra konzistence a reliability je vysoká.

Poté je možné provést analýzu rozptylu, kde je zkoumáno, jak zvolené indikátory hraní videoher souvisí se závislou proměnnou, tedy se složkami emoční kreativity. Hladina významnosti pro přijetí hypotéz pro tuto práci byla stanovena 5 % ($\alpha = 0,05$). Potvrdím-li některou statisticky významnou hodnotu pro hypotézu, je možné dále provést post-hoc test, aby bylo možné určit, které skupiny se mezi sebou statisticky významně liší. Pokud bude hodnota některého ukazatele statisticky významná ($p < 0,05$) bude možné vyhodnotit, že skupiny vykazují významnou odlišnost, a tudíž lze hypotézy potvrdit, v opačném případě pak nebude možné hypotézu potvrdit a prokázat. Abych zjistila konkrétně, jaké skupiny se liší, je třeba následně provést post-hoc test pro porovnání veškerých zvolených indikátorů hraní společně.

Jednotlivé složky emoční kreativity, tedy „novost“, „připravenost“, „efektivita“ a „autentičnost“ budou porovnávány s jednotlivými hypotézami. Pro upřesnění interpretace je také vhodné následně provést korelace pomocí Pearsonovy korelace.

11. VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

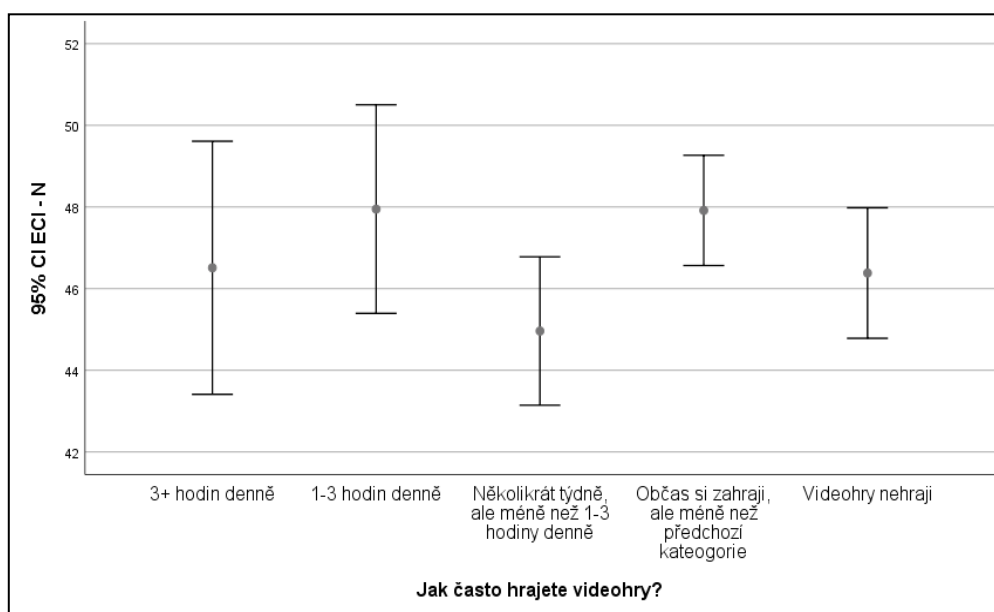
11.1 H1: Složka EK „novost“ se liší podle času stráveného hraním

Z výsledků šetření metodou jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že na základě zvolené hladiny významnosti 5 % je možné říct, že se nepotvrdila hypotéza H1, neboť p-hodnota dosahuje hladiny 0,134. Znamená to, že není statistický význam mezi složkou EK „novost“ a hraním videoher na zvolené hladině významnosti 5 %.

Pro upřesnění výsledku je uveden graf č. 2 – Graf průměru a 95 % konfidenčních intervalů, z něhož je patrné, že se neprokázal žádný statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými kategoriemi času stráveného hraním videoher a složkou EK „novost“.

Pro upřesnění interpretace bylo také provedeno zhodnocení vztahu mezi dvěma proměnnými, tedy časem stráveným hraním a složkou emoční kreativity „novost“, které se provádí Pearsonovou korelací. Na základě stanovené hladině významnosti 1 % a vzhledem k počtu pozorování $n = 454$, se neprokázal statisticky významný lineární vztah mezi časem stráveným hraním a složkou EK „novost“. P-hodnota nabývá hodnoty 0,949 a Pearsonova korelace $r = 0,003$, tudíž vztah mezi proměnnými není statisticky významný. Výsledkem je, že není možné potvrdit hypotézu H1, tedy že složka EK „novost“ se liší podle času.

Graf 2 Graf průměru a konfidenčních intervalů – složka EK „novost“ podle času stráveného hraním



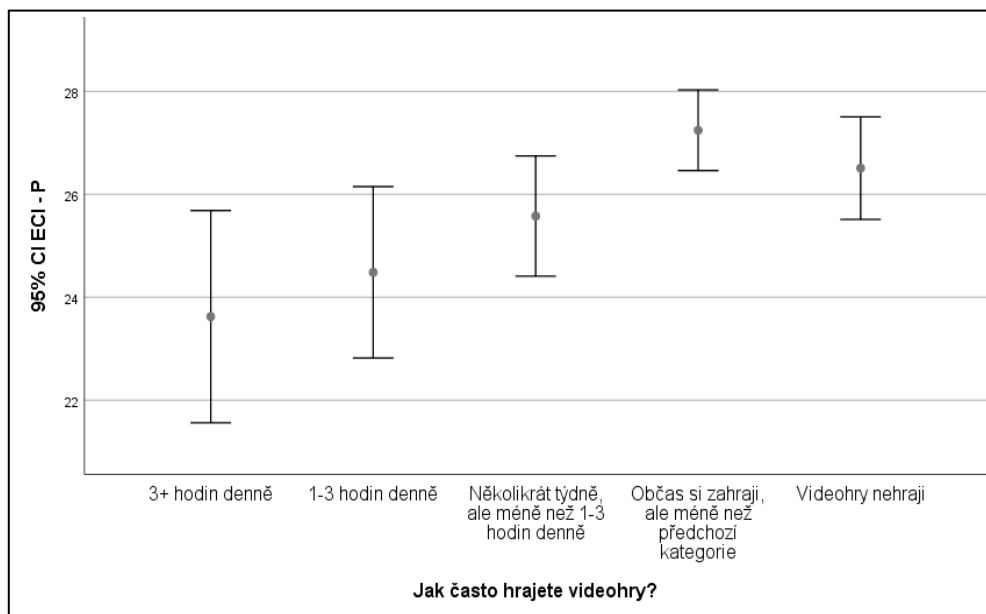
Zdroj: Vlastní výpočty

11.2 H2: Složka EK „připravenost“ se liší podle času stráveného hraním.

Z výsledků šetření metodou jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že na základě zvolené hladiny významnosti $p < 0,05$ je možné říci, že se potvrdila hypotéza H2, neboť p -hodnota dosahuje hladiny 0,000 a je statisticky významná. Z toho důvodu je možné potvrdit hypotézu H1, tedy že složka EK „připravenost“ se liší podle času stráveného hraním.

Pro upřesnění výsledku je uveden graf č. 3 – Graf průměru a 95 % konfidenčních intervalů, z něhož je patrné, že se prokázal statisticky významný rozdíl mezi některými hodnotami pro složku EK „připravenost“ v souvislosti s hraním videoher. Jelikož je hodnota v tomto případě statisticky významná, je třeba provést post-hoc test, konkrétně byl zvolen Tukey post hoc test, který porovná veškeré indikátory hraní společně.

Graf 3 Graf průměru a konfidenčních intervalů – složka EK „preparedness“ se liší podle času stráveného hraním



Zdroj: Vlastní výpočty

Tabulka 3 Post-hoc test, který porovnává střední hodnoty jednotlivých skupin pro hypotézu: Složka EK „připravenost“ se liší podle času stráveného hraním.

Dependent Variable	Jak často hrajete videohry?	Jak často hrajete videohry?	Mean Difference	Sig.
ECI - P	3+ hodiny denně	1–3 hodiny denně	–,861	,935
		Několikrát týdně, ale méně než 1–3 hodiny denně	–1,955	,323
		Občas si zahrají, ale méně než předchozí kategorie	–3,623*	,001
		Videohry nehrají	–2,886*	,025
	1–3 hodiny denně	3+ hodiny denně	,861	,935
		Několikrát týdně, ale méně než 1–3 hodiny denně	–1,094	,783
		Občas si zahrají, ale méně než předchozí kategorie	–2,762*	,011
		Videohry nehrají	–2,026	,150
	Několikrát týdně, ale méně než 1–3 hodiny denně	3+ hodiny denně	1,955	,323
		1–3 hodiny denně	1,094	,783
		Občas si zahrají, ale méně než předchozí kategorie	–1,668	,190
		Videohry nehrají	–,932	,776
	Občas si zahrají, ale méně než předchozí kategorie	3+ hodiny denně	3,623*	,001
		1–3 hodiny denně	2,762*	,011
		Několikrát týdně, ale méně než 1-3 hodin denně	1,668	,190
		Videohry nehrají	,737	,810
	Videohry nehrají	3+ hodiny denně	2,886*	,025
		1–3 hodiny denně	2,026	,150
		Několikrát týdně, ale méně než 1–3 hodiny denně	,932	,776
		Občas si zahrají, ale méně než předchozí kategorie	–,737	,810

Zdroj: Vlastní výpočty

*= výsledek je statisticky významný na hladině významnosti 5 %.

Tabulka 4 Střední hodnoty složky EK „připravenost“

		Střední hodnota	Směrodatná odchylka
ECI - P	3+ hodiny denně	23,62	6,867
	1–3 hodiny denně	24,48	6,336
	Několikrát týdně, ale méně než 1–3 hodiny denně	25,58	5,181
	Občas si zahrají, ale méně než předchozí kategorie	27,25	4,938
	Videohry nehrají	26,51	5,466
	Celkem	26,06	5,629

Zdroj: Vlastní výpočty

Porovnání pomocí post-hoc testu, konkrétně Tukey HSD testu indikuje, že skupina, která hraje 3+ hodiny denně, vykazuje významný rozdíl oproti skupině, která hraje jen občas, a skupině, která nehraje vůbec. Střední hodnota (mean) skupiny, která hraje 3+ hodiny denně ($M = 23,62$; $SD = 6,87$) je významně rozdílná od střední hodnoty skupiny, která hraje jen občas ($M = 27,25$; $SD = 4,94$), a skupiny, která nehraje vůbec ($M = 26,51$; $SD = 5,45$), z čehož vyplývá, že skupina lidí hrající více než 3 hodiny denně dosahuje nejnižších hodnot ve složce EK „připravenost“. Dále test vykazuje, že skupina, která hraje 1–3 hodiny denně ($M = 24,48$; $SD = 6,34$) vykazuje významný rozdíl vůči skupině, která hraje občas ($M = 27,24$; $4,94$), z čehož vyplývá, že skupina hrající 1–3 hodiny denně, dosahuje nižších hodnot ve složce EK „připravenost“ než skupina hrající jen občas. Ostatní hodnoty nevykazují statisticky významný rozdíl.

Z rozdílu středních hodnot je možné vyvodit, že nejvíce se liší ve složce EK „připravenost“ skupina hráčů, kteří hrají jen občas, a skupina, která hraje 3+ hodiny denně. Ostatní skupiny nemají mezi sebou významný rozdíl. Z výsledků středních hodnot můžeme

odvodit, že skupina lidí, kteří hrají jen občas ($M = 27,25$), dosahují nejvyšších hodnot ve složce EK „připravenost“, dále pak u lidí, kteří nehrají vůbec ($M = 26,51$), naproti tomu lidé, kteří stráví u her více než 3 hodiny denně, dosahují nejnižších hodnot ve složce EK „připravenost“ ($M = 23,62$) a poté lidé, kteří hrají denně 1–3 hodiny ($M = 24,48$).

Pro upřesnění interpretace bylo také provedeno zhodnocení vztahu mezi dvěma proměnnými, tedy časem stráveným hraním a složkami emoční kreativity „připravenost“, které se provádí Pearsonovou korelací.

Z výsledků Pearsonovy korelace je možné odvodit, že čas strávený hraním a složka EK „připravenost“ mají statisticky významný lineární vztah, a to vzhledem k počtu pozorování $n = 454$ a na základě zvolené hladiny významnosti 1 %, neboť p-hodnota nabývá hodnoty 0,000 ($p < 0,01$). Pearsonova korelace $r = 0,185$ (kdy $-1 < r < 1$) je pozitivní, to znamená, že vztah mezi proměnnými je kladný, obě proměnné jsou pozitivně korelovány, což znamená, že mají tendenci se vzájemně zvyšovat, tedy že čím více jedinec tráví čas hraním, tím jsou hodnoty složky EK „připravenost“ menší.

11.3 H3: Složky EK „efektivita“ a „autentičnost“ se liší podle času stráveného hraním

Z výsledků šetření metodou jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že na základě zvolené hladiny významnosti 5 % je možné říci, že se nepotvrdila hypotéza H3, neboť p-hodnota dosahuje hladiny 0,559. Znamená to, že není statistický význam mezi složkami EK „efektivita“ a „autentičnost“ a hraním videoher na zvolené hladině významnosti 5 %.

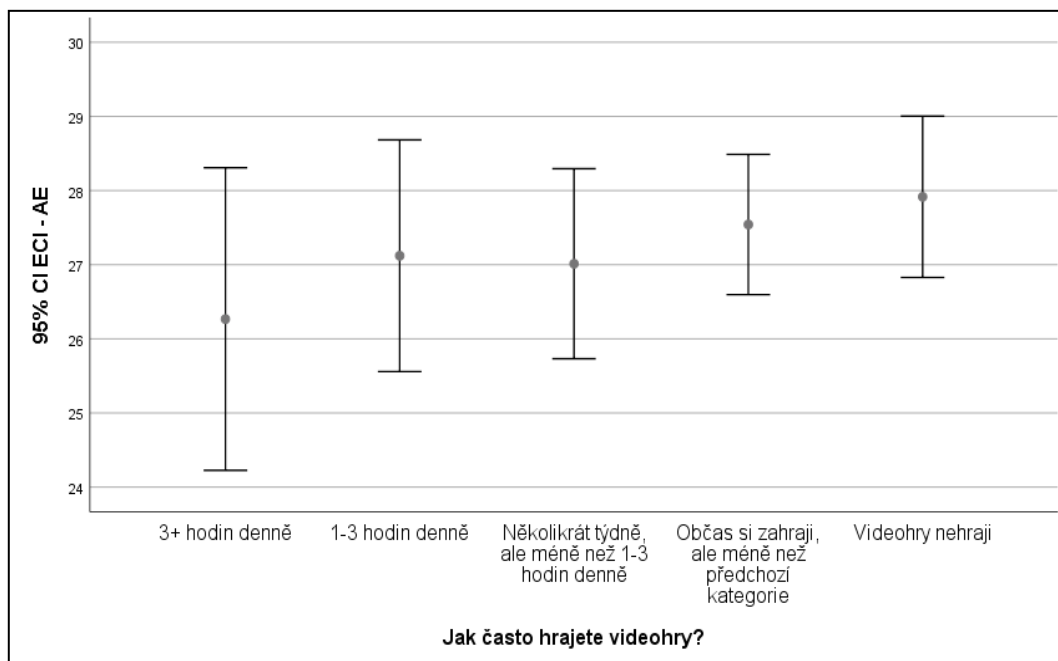
Pro upřesnění výsledku je uveden graf č. 4 – Graf průměru a 95 % konfidenčních intervalů, z něhož je patrné, že se neprokázal žádný statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými kategoriemi času stráveného hraním videoher a složkami EK „efektivita“ a „autentičnost“.

Pro upřesnění interpretace bylo také provedeno zhodnocení vztahu mezi dvěma proměnnými, tedy časem stráveným hraním a složkami emoční kreativity „efektivita“ a „autentičnost“, které se provádí Pearsonovou korelací.

Z výsledku Pearsonovy korelace vyplývá, že na základě stanovené hladiny významnosti 1 % a vzhledem k počtu pozorování $n = 454$ se neprokázal statisticky významný lineární vztah mezi časem stráveným hraním a složkou EK „efektivita“ a „autentičnost“.

P-hodnota nabývá hodnoty 0,097 a Pearsonova korelace $r = 0,078$, tudíž vztah mezi proměnnými není statisticky významný. Výsledkem je, že není možné potvrdit hypotézu H3, tedy že složky EK „efektivita“ a „autentičnost“ se liší podle času stráveného hraním.

Graf 4 Graf průměru a konfidenčních intervalů – složka EK „efektivita“ a „autentičnost“ podle času stráveného hraním videoher



Zdroj: Vlastní výpočty

11.4 H4: Celková emoční kreativita se liší podle času stráveného hraním

Z výsledků šetření metodou jednofaktorové analýzy rozptylu vyplývá, že na základě zvolené hladiny významnosti 5 % je možné říci, že se nepotvrdila hypotéza H4, neboť p-hodnota dosahuje hladiny 0,055. Znamená to, že není statistický význam mezi celkovou emoční kreativitou a hraním videoher na zvolené hladině významnosti 5 %. Pro upřesnění výsledku je uveden graf č. 5 – Graf průměru a 95 % konfidenčních intervalů, z něhož je patrné, že se neprokázal žádný statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými kategoriemi času stráveného hraním videoher a celkovou emoční kreativitou.

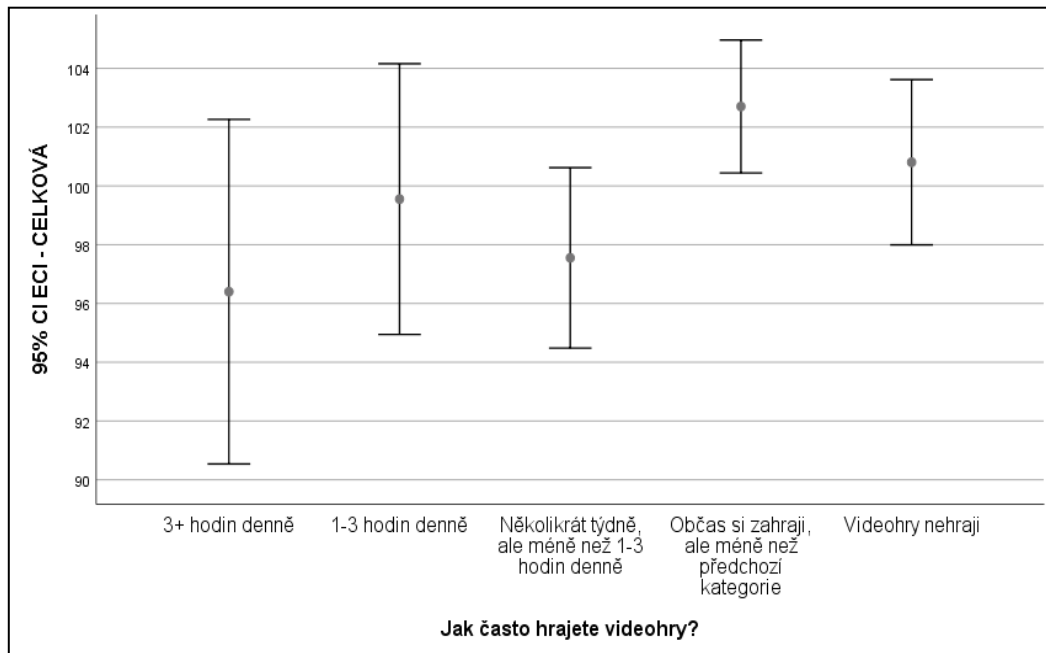
Pro upřesnění interpretace jsem také provedla zhodnocení vztahu mezi dvěma proměnnými, tedy časem stráveným hraním a celkovou emoční kreativitou, které se provádí Pearsonovou korelací.

Z výsledku Pearsonovy korelace je možné odvodit, že čas strávený hraním a celková emoční kreativita mají statisticky významný lineární vztah, a to vzhledem k počtu pozorování $n = 454$ na základě hladině významnosti 5 %, neboť p-hodnota nabývá hodnoty

0,036 ($p > 0,05$). Pearsonova korelace $r = 0,099$ je pozitivní, což znamená, že vztah mezi proměnnými je kladný, obě proměnné jsou pozitivně korelovány, což znamená, že mají tendenci se vzájemně zvyšovat. Je možné tvrdit, že čím více jedinec hraje videohry, tím jsou hodnoty celkové emoční kreativity menší.

Výsledkem je, že není možné potvrdit hypotézu H3, tedy že celková emoční kreativita se liší podle času stráveného hraním. Je však možné konstatovat, že častější hraní videoher snižuje hodnoty celkové emoční kreativity.

Graf 5 Graf průměru a konfidenčních intervalů – celková emoční kreativita se liší podle času stráveného hraním videoher



Zdroj: Vlastní výpočty

12. DISKUZE

Záměrem výzkumu bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi hraním videoher a emoční kreativitou, zda se lidé liší v emoční kreativitě podle času, který stráví hraním videoher. Z výsledků jednofaktorové analýzy rozptylu a grafických znázornění nevychází žádný signifikantní rozdíl mezi kategoriemi podle času stráveného hraním a složkami EK „novost“, „efektivita“ a „autentičnost“ a celkovou emoční kreativitou. Signifikantní rozdíl existuje mezi složkou EK „připravenost“, tedy schopností rozumět a schopností učit se ze svých emocí a emocí jiných lidí (Averill, 1999) a kategoriemi podle času stráveného hraním. Existuje statisticky významný rozdíl mezi hráči, kteří hrají každý den více než 3 hodiny, a hráči, kteří si zahrají jen občas nebo vůbec. Skupina, která hraje jen občas, a skupina, která nehraje vůbec, dosahuje vyšších hodnot této složky emoční kreativity než skupina, která hraje více než 3 hodiny denně. Dále z porovnání průměrů vyplývá, že skupina, která hraje 1–3 hodiny denně, vykazuje významný rozdíl proti skupině, která hraje občas, z čehož vyplývá, že skupina hrající 1–3 hodiny denně dosahuje nižších hodnot než skupina hrající jen občas.

Z výpočtů tedy mohu konstatovat, že se nepotvrdily hypotézy H1: Složka EK „novost“ se liší podle času stráveného hraním, H3: Složky EK „efektivita“ a „autentičnost“ se liší podle času stráveného hraním a H4: Emoční kreativita se liší podle času stráveného hraním. Potvrdila se pouze hypotéza H2, která říká, že složka EK „připravenost“ se liší podle času stráveného hraním. Z výše uvedených výpočtů můžeme odvodit, že lidé, kteří hrají více než 3 hodiny denně, mají statisticky významně nižší složku EK „připravenost“ než lidé, kteří hrají jen občas nebo vůbec, dále pak lidé, kteří hrají denně 1–3 hodiny, mají významně nižší hodnoty v této složce EK než lidé, kteří hrají jen občas. Z Pearsonovy korelace mohu odvodit, že vztah těchto dvou proměnných – složky EK „připravenost“ a dobou strávenou hraním – je statisticky významně lineární. Z toho plyne, že čím více času lidé tráví hraním, tím jsou hodnoty složky EK „připravenost“ nižší. Pearsonova korelace v případě celkové emoční kreativity je také pozitivní, tedy je možné odvodit, že vztah mezi celkovou emoční kreativitou a dobou strávenou hraním je statisticky významně lineární. To znamená, že čím více lidé hrají videohry, tím jsou jejich hodnoty celkové emoční kreativity nižší.

V ostatních případech, tedy u složek EK „novost“, „autentičnost“ a „efektivita“, se nic takového nepotvrdilo, nemohu to proto tvrdit.

K hodnocení, zda se jedná o emočně kreativní reakci, dochází v posledním stadiu kreativního procesu kritérii EK „novost“, „efektivita“ a „autentičnost“. Nejdříve ale musí dojít ke vzniku emoční reakce v prvním stadiu u složky „připravenost“, což je schopnost rozumět a učit se ze svých emocí a emocí jiných lidí, je to tedy určitá připravenost k emočnímu prožívání. Pokud vztáhneme výsledky výzkumu na tento proces, mohu se domnívat, že skupina hrající videohry jen občas, a skupina, která nehraje vůbec, je emočně připravenější než ostatní skupiny, ale už ne emočně kreativnější, neboť nedosahuje vyšších hodnot i v ostatních složkách emoční kreativity. Také mohu vzhledem k uvedené literatuře usuzovat, že občasní hráči, tedy takoví, kteří si zahrají nějakou videohru jen občas, ale méně než několikrát týdně, si zvolí hru například podle své současné nálady, podobně jako je tomu u výběru filmů (Rogers, 2016). Podle toho své momentální emoce a nálady umocňují, potom jsou schopnější rozumět svým emocím a emocím ostatních lidí a také se z nich učit, což platí pouze pro složku EK „připravenost“, pokud je hra založená například na silném příběhu a na ztotožnění se s postavou a situací, více než ti, kteří tráví hraním každý den více než 3 hodiny.

Dále lze usuzovat, že pokud je složka EK „připravenost“ určitá připravenost k emočnímu prožívání člověka, pochopení svých emocí a emocí jiných lidí a pokud tuto složku vztáhneme na definici empatie od Nakonečného (2000), empatie může být součástí složky EK „připravenost“. Některé násilné videohry mohou mít negativní dopad na citlivější jedince vlivem negativních prvků (Funk a kol., 2003), a to zejména na snížení schopnosti empatie (Anderson a Bushman, 2001; Anderson a kol., 2010), snížení citlivosti vůči násilí a vnímání bolesti a utrpení (Bartholow, Bushman a Sestir, 2006; Carnagey, Anderson a Bushman, 2007) nebo na snížení emoční citlivosti (Funk a kol. 2003)., i když existují i výzkumy, které dokazují opak (Ferguson a kol., 2008; Ferguson a Rueda, 2010). Pak by vzhledem k výsledkům výzkumu bylo možné, že často hrající jedinci mohou být odolní vůči silně emotivním zážitkům či příběhům ve videohrách a náchylnější k těmto uvedeným negativním vlivům videoher. Můj výzkum však nerozlišuje žánry videoher, nerozlišuje, zda respondenti hrají především násilné videohry, simulátory, sportovní hry nebo RPG videohry, což je jeden z možných důvodů, proč jsem došla k takovým výsledkům. Domnívám se, že v tomto případě vzorek pro výzkum není validní, pro upřesnění dat by bylo třeba získat více respondentů a porovnávat i žánry hraných her, protože vzhledem k uvedené literatuře mají především videohry, jež uvádějí hráče do různých emočních situací, vliv na emoční stránku jedince. RPG videohry umožňují hráči spojení s postavou či postavami, neboť ty se v průběhu hry vyvíjí, silný příběh uvádí

hráče do situací, které mnohdy v běžném životě nezažije, řada podobných her obsahuje prosociální i kooperativní prvky, bohatý svět, který může sloužit k rozvoji kreativity, emočního prožívání apod., oproti například FPS videohram či hram typu battle royale, které jsou v současnosti velmi oblíbené především u mladých hráčů a které mohou sloužit spíše k rozvoji kognitivních funkcí či percepce (Bavelier a kol., 2011). Nebo také oproti arkádovým násilným videohram, jako je například již uváděný *Mortal Kombat*, který je založen na násilí, za něž hráče odměňuje. A proto se znovu odvolávám na své tvrzení, že pro upřesnění výzkumu by chtělo rozlišit takové hráče od hráčů akčních adventur a RPG her, tedy hráče takových her, které v nich vyvolávají rozličné emoce. Nicméně studie tabletop RPG her neprokázala jejich vliv na emoční kreativitu (Dyson a kol., 2016), na druhou stranu Averill (2004) poukázal na možný vliv role-playe (hraní rolí) na emoční kreativitu.

Podle Gaetanové, Bréjarda a Bonnetové (2016) tendují hráči k menší expresi svých emocí, což by bylo v souladu se zjištěnými výsledky, nicméně Averill (1991) uvádí, že i emočně kreativní lidé mohou mít problém své emoce vyjádřit.

Videohry skutečně mohou být užitečné a pomáhat hráčům, ale nikoliv závislým hráčům, vypořádat se s různými emočními podněty, procvičovat zvládání emocí či jejich expresi (Villani a kol., 2018). Nadměrné a závislé hraní totiž negativně ovlivňuje emoční stránky jedince, a to zejména v nižší emoční inteligenci, absenci pozitivních emocí a s problémy s vyjadřováním emocí (Seo, Kang a Chae, 2012). Tak se nabízí otázka, zda se hraní více než 3 hodiny denně nebo 1–3 hodiny denně nerovná nadměrnému hraní videoher nebo dokonce závislému hraní, což by mohlo vysvětlit výsledky výzkumu.

Pravděpodobně spíše než emoční kreativitu ovlivňují videohry emoce během hraní nebo bezprostředně po hraní (Geher, 2018). Uváděla jsem také, že někteří hráči hrají, aby se vypořádali s negativními emocemi (Granic, Lobel a Engels, 2014), unikli realitě (Wood, 2008) nebo umocnili emoce pozitivní (Rogers, 2016). Ačkoli videohry mohou dělat jedince kreativnější (Granic, Lobel a Engels 2014), neboť jim poskytují možnosti pro rozvoj jejich kreativity (Duncan, 2011), pravděpodobně je, podle výsledků výzkumu, nedělají emočně kreativnějšími.

Videohry mohou ovlivňovat takové aspekty, pro jejichž ovlivnění jsou navrženy (Greitemeyer a Osswald, 2010; Rogers, 2016; Gentile a Anderson, 2003). Cejudo a kol. (2019) – pro vliv emoční inteligence použili navrženou hru *Spock*, která skutečně emoční inteligenci ovlivňovala, jak vyplývá z výzkumu. Carissoliová a Villaniová (2019) ve svém výzkumu vytvořili hru *EmotivaMente*, která měla pozitivně rozvíjet emoční inteligenci, což

také skutečně dělala, viz výše. Proto se nabízí myšlenka, zda by videohra vytvořená pro rozvoj emoční kreativity mohla skutečně emoční kreativitu rozvíjet.

V těchto videohrách, které mají nějaké pozitivní lidské aspekty rozvíjet, je třeba, aby byl odměňován dosažený úspěch (Granic, Lobel a Engels, 2014), aby poskytovaly zpětnou vazbu (Gentile a Anderson, 2003; Granic, Lobel a Engels, 2014; Rogers, 2016) a aby byly zároveň zábavné, motivující a poučné (Squire, 2011).

13. LIMITY VÝZKUMU

Hlavní nevýhodou kvantitativního výzkumu získávání dat je, že je omezen na standardizované postupy, což zapříčiňuje poměrně nízkou validitu výsledků. Odpovědi respondentů jsou čistě subjektivní a odpovědi mohou být ovlivněny aktuální náladou respondenta či dobou vyplňování dotazníku.

V úvodu dotazníku jsem uvedla informovaný souhlas, kdy respondenti odesláním dotazníku souhlasí se zpracováním údajů, které budou složité pouze mně pro statistické účely, nikde je nebudu zveřejňovat. Respondenti jej také vyplňovali dobrovolně a anonymně, mohli z výzkumu kdykoli odstoupit či vynechat otázky, a to zejména pokud by měli odpovídat na otázky, které by jim byly jakkoliv nepříjemné. V úvodu dotazníku jsem uvedla stručný cíl a téma výzkumu, respondenti měli také možnost mě kdykoliv kontaktovat, jelikož jsem jej zveřejnila na facebookové stránce pod svým profilem a v úvodu dotazníku jsem uvedla i svoji e-mailovou adresu. Měli tak možnost se ptát na vše, co by je v souvislosti s žádostí o vyplnění dotazníku zajímalo. Vyplněním dotazníku nehrozilo respondentům žádné riziko. Zároveň jsem se snažila zachovávat pravdivost a objektivitu získaných dat.

Konkrétní nevýhodou mého výzkumu je, že nezahrnuje velký reprezentativní vzorek celé populace. A vzhledem k tomu, že byl dotazník umístěn na facebookové stránce, ačkoli byl respondenty rozeslán dál, vztahoval se pouze na ty, kteří mají připojení k internetu – nejedná se o reprezentativní vzorek. Výše jsem uváděla, že kromě doby strávené hraním záleží také na žánru hrané videohry. Emoční kreativita se může lišit i podle žánru hrané videohry, motivace ke hraní videoher, kvality hraní videoher, ale prozkoumání této teze by vyžadovalo další výzkum s více respondenty, v němž by bylo vhodné rozlišit jednotlivé žánry hraných her, neboť každý může ovlivňovat různé aspekty lidského života či prožívání.

Dále také nalézám problém v tom, že nemohu rozlišit, zda složka EK „připravenost“ je nižší u lidí, kteří hrají více než 3 hodiny denně a 1–3 hodiny denně z důvodu častého hraní videoher, nebo z důvodu, že lidé, kteří dosahují nižších hodnot složky EK „připravenost“, mají větší tendence hrát videohry.

14. ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala videohrami a emoční kreativitou. V teoretické části jsem uvedla emoční kreativitu, popsala, jak se měří, jak má vypadat emočně kreativní člověk a vybrané korelace emoční kreativity. V následujících kapitolách teoretické části jsem se věnovala videohrám, emocím ve videohrách a jakým způsobem se mohou vázat k emocím. Protože videohry byly už zkoumány z mnoha různých úhlů, zaměřila jsem se na ty vlivy, které se vztahují právě k emocím. Kromě toho jsem také uvedla výsledky studií, které se zabývaly vlivem videoher na emoce jako takové, emoční inteligenci nebo regulaci emocí. V poslední kapitole teoretické části jsem se pokusila uvést důvody, proč by mělo být zajímavé zkoumat videohry v souvislosti s emoční kreativitou, a na základě toho jsem provedla výzkum v empirické části.

Z výsledků empirické části vyplývá, že se nepotvrdily hypotézy H1: Složka EK „novost“ se liší podle času stráveného hraním, H3: Složka EK „efektivita“ a „autentičnost“ se liší podle času stráveného hraním a H4: Emoční kreativita se liší podle času stráveného hraním. Naopak se potvrdila hypotéza H2: Složka EK „připravenost“ se liší podle času stráveného hraním. Z následných výpočtů pak mohu tvrdit, že skupina lidí, kteří hrají více, než 3 hodiny denně dosahují nižších hodnot ve složce emoční kreativity „připravenost“ než lidé, kteří hrají jen občas nebo vůbec, a také že skupina lidí, kteří hrají denně 1–3 hodiny mají nižší hodnoty složky EK „připravenost“ než lidé hrající občas. Nejvyšších hodnot ve složce EK „připravenost“ dosahují lidé hrající nějakou videohru občas, ale méně než několikrát týdně. Z korelací také vyplývá, že čím více lidé tráví čas hraním, tím jsou hodnoty složky EK „připravenost“ i celkové hodnoty emoční kreativity nižší.

Závěrem lze konstatovat, že se mé hypotézy spíše nepotvrdily, pouze u jedné ze složek emoční kreativity mohu tvrdit, že se liší emoční kreativita podle času stráveného hraním, u zbývajících složek se to nepotvrdilo. Nemohu ani potvrdit, že se emoční kreativita liší podle času stráveného hraním, neboť emočně kreativní člověk musí dosahovat vyšších hodnot všech složek emoční kreativity. V otázce emoční kreativity a videoher lze usuzovat na čas strávený hraním jen částečně, neboť jak jsem uvedla v diskuzi i limitech výzkumu, pro širší prozkoumání této problematiky by byl třeba větší vzorek, v úvahu by se měly brát i žánry her, motivace ke hraní či jeho prožívaná intenzita.

LITERATURA

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12*(5), 353–359. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>

Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. In *Journal of Personality and Social Psychology, 78* (4), 772–790. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.4.772>

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A.,... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 136*(2), 151–173. <https://doi.org/10.1037/a0018251>

Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality, 67*(2), 331–371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>

Averill, J. R. (2002). Emotional creativity: Toward „spiritualizing the passions.“ In Snyder C. R. a S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 172–185. New York: Oxford University Press.

Averill, J. R. (2004). A tale of two snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry, 15*(3), 228–233. <https://www.jstor.org/stable/20447232>

Averill, J. R. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer (Eds.) *Creativity Across Domains: Faces of the Muse*, 225–243. Manwah, NJ: Erlbaum.

Averill, J. R., & Thomas-Knowles C. (1991). Emotional creativity In KT Strongman (Ed.), *International Review of Studies on Emotion*, 269–299. J. Wiley

Bartholow, B. D., Bushman, B. J., & Sestir, M. A. (2006). Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: Behavioral and event-related brain potential data. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*(4), 532–539. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.08.006>

Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In Millon, T., Lerner, M. J., & Weiner, I. B. *Handbook of Psychology 5, Personality and Social Psychology*, 463–484. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Bavelier, D., Green, C. S., Han, D. H., Renshaw, P. F., Merzenich, M. M., & Gentile, D. A. (2011). Brains on video games. *Nature Reviews Neuroscience*, *12*(12), 763–768. <https://doi.org/10.1038/nrn3135>

Blizzard Press Center. (2014). *World of Warcraft Surpasses 10 Million Subscribers As Warlords of Draenor Launch Begins* [online]. Získáno 10. března 2020 z <https://blizzard.gamespress.com/WORLD-OF-WARCRAFT-SURPASSES-10-MILLION-SUBSCRIBERS-AS-WARLORDS-OF-DRAE>

Carissoli, C., & Villani, D. (2019). Can Videogames Be Used to Promote Emotional Intelligence in Teenagers? Results from EmotivaMente, a School Program. *Games for Health Journal*. *8*(6), 407–413. <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0148>

Carnagey, N. L., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, *43*(3), 489–496. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.003>

Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Losada, L. (2019). Effectiveness of the videogame „Spock“ for the improvement of the emotional intelligence on psychosocial adjustment in adolescents. *Computers in Human Behavior*, *101*, 380–386. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.028>

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

Duncan, S. C. (2011). Minecraft, beyond construction and survival. *Well Played: A Journal on Video Games, Value and Meaning*, *1*(1), 1–22. <https://dl.acm.org/doi/10.5555/2207096.2207097>

Dyson, S. B., Chang, Y. L., Chen, H. C., Hsiung, H. Y., Tseng, C. C., & Chang, J. H. (2016). The effect of tabletop role-playing games on the creative potential and emotional creativity of Taiwanese college students. *Thinking Skills and Creativity*, *19*, 88–96. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.10.004>

Ebenger, J. [EbengerJohn]. (2020, 16. února). *Yup. Something like 92% of Mass Effect players were Paragon* [tweet]. Získáno 20. února 2020 z <https://twitter.com/EbengerJohn/status/1230205582478458880>

Entertainment Software Association. (2018, duben). Essential facts about the computer and video game industry: sales, demographic, and usage data. *Theesa.com* [online]. Získáno 30. října 2019 z <https://www.theesa.com/esa-research/2018-essential-facts-about-the-computer-and-video-game-industry/>

Erikson, E. H. (1977). *Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience*. New York, NY: Norton.

Ferguson, C. J., & Rueda, S. M. (2010). The hitman study: Violent video game exposure effects on aggressive behavior, hostile feelings, and depression. *European Psychologist*, 15(2), 99–108. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000010>

Ferguson, C. J., Rueda, S. M., Cruz, A. M., Ferguson, D. E., Fritz, S., & Smith, S. M. (2008). Violent video games and aggression: Causal relationship or byproduct of family violence and intrinsic violence motivation? *Criminal Justice and Behavior*, 35(3), 311–332. <https://doi.org/10.1177/0093854807311719>

Frolova, S. V. (2016). Training of emotional creativity and development of adaptive personal qualities. *International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice*, (3), 78–85. <https://cyberleninka.ru/article/n/training-of-emotional-creativity-and-development-of-adaptive-personal-qualities>

Frolova, S. V., & Novoselova, K. I. (2015). Emotional creativity as a factor of individual and family psychological wellbeing. *International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice*, (2), 30–43. <https://cyberleninka.ru/article/n/emotional-creativity-as-a-factor-of-individual-and-family-psychological-wellbeing>

Frouzová, M. (2003). Gambleři a gambling. In Kalina, K. a kol.: *Drogy a drogové závislosti 2*, 267–271. Úřad vlády ČR.

Funk, J. B., Buchman, D. D., Jenks, J., & Bechtoldt, H. (2003). Playing violent video games, desensitization, and moral evaluation in children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 413–436. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00073-X](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00073-X)

- Gaetan, S., Bréjard, V., & Bonnet, A. (2016). Video games in adolescence and emotional functioning: Emotion regulation, emotion intensity, emotion expression, and alexithymia. *Computers in Human Behavior*, *61*, 344–349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.027>
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, *1*(1), 20–24. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Geher, G. (2018, srpen). Video Games and Emotional States: Why your kid is addicted to Fortnite. *Psychology Today* [online]. Získáno 10. prosince 2019 z <https://www.psychologytoday.com/us/blog/darwins-subterranean-world/201809/video-games-and-emotional-states>
- Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, *20*(5), 594–602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>
- Gentile, D. A., & Anderson, C. A. (2003). Violent video games: The newest media violence hazard. Media violence and children. In Gentile, D. A. *Media violence and children: A complete guide for parents and Professionals*, 131–152. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group,
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, *69*(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Greitemeyer, T., & Osswald, S. (2010). Effects of prosocial video games on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(2), 211–221. <https://doi.org/10.1037/a0016997>
- Greitemeyer, T., Osswald, S., & Brauer, M. (2010). Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude. *Emotion*, *10*(6), 796–802. <https://doi.org/10.1037/a0020194>
- Griffiths, M. D. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and health*, *20*(3), 47–51. http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/15272/1/187769_5405%20Griffiths%20Publisher.pdf

- Gutbezahl, J., & Averill, J. R. (1996). Individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures. *Creativity Research Journal*, 9(4), 327–337. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0904_4
- Hendl, J. (2006). Přehled statistických metod. Praha. Portál.
- Herodotou, C., Kambouri, M., & Winters, N. (2011). The role of trait emotional intelligence in gamers' preferences for play and frequency of gaming. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1815–1819. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.04.001>
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games: „It's Fun and We Learn Things”. *Simulation & Gaming*, 40(5), 626–644. <https://doi.org/10.1177/1046878109333793>
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of personality*, 75(2), 199–236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x>
- Jenaabadi, H., Marziyeh, A., & Dadkan, A. M. (2015). Comparing Emotional creativity and social adjustment of gifted and normal students. *Advances in Applied Sociology*, 5(03), 111–117. <http://doi.org/10.4236/aasoci.2015.53010>
- Kassin, S. M. (2007). Sociální vlivy. In Kassin, S. M. (Eds.), *Psychologie*. 464–505. Brno: Computer press,.
- Koster, R. (2013). Theory of fun for game design. „O'Reilly Media, Inc.“.
- Lobel, A., Granic, I., & Engels, R. C., (2014). Stressful gaming, interoceptive awareness, and emotion regulation tendencies: A novel approach. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 222–227. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0296>
- Lovaš, L. (2008). Agrese. In Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.), *Sociální psychologie*. 2, 267–284. Praha: Grada, 2008. Psyché.
- Loveridge, S., James, F. (2020, duben). How many people play Fortnite? Is it really as many as people say? *GamesRadar+*. [online]. Získáno 10. května 2020 z <https://www.gamesradar.com/how-many-people-play-fortnite/>

Martskvishvili, K., Abuladze, N., Sordia, N., & Neubauer, A. (2017). Emotional creativity inventory: Factor structure, reliability, and validity in a Georgian speaking population. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 11(1), 31–41. <http://oaji.net/articles/2017/444-1515690763.pdf>

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In Salovey, P. E., & Sluyter, D. J., *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. 3–34. Basic Books.

Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia.

Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.

Nešpor, K. (2000). *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Portál, s.r.o.

Nešpor, K., & Csémy, L. (1999). *Bažení (craving) Společný rys mnoha závislostí a způsoby zvládnání*. Praha: Sportpropag.

Nešpor, K., & Csémy, L. (2007). Zdravotní rizika počítačových her a videoher [online]. *Národní registr výzkumů o dětech a mládeži*. Čes. a slov. Psychiat., 5. 246–250. Získáno 15. března 2020 z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/349-zdravotni-rizika-pocitacovych-her-a-vide.html>

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: the mediating role of positive emotions. *Frontiers in psychology*, 7, 1243–1251. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01243>

PEGI age ratings. (2017). *Pegi Public Site. Home*. [online]. Získáno 09. března 2020 z <https://pegi.info/page/pegi-age-ratings>

Persson, S., (2019, 17. května). Microsoft, Celebrating 10 Years of Minecraft. *XboxWire.com* [online]. Získáno 30. října 2019 z <https://news.xbox.com/en-us/2019/05/17/minecraft-ten-years/>

Rogers, R. (2016). *How video games impact players: The pitfalls and benefits of a gaming society*. Lexington Books.

- Ruiz-Ariza, A., Casuso, R. A., Suarez-Manzano, S., & Martínez-López, E. J. (2018). Effect of augmented reality game Pokémon GO on cognitive performance and emotional intelligence in adolescent young. *Computers & Education*, 116, 49–63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.002>
- Russell, W. D., & Newton, M. (2008). Short-term psychological effects of interactive video game technology exercise on mood and attention. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(2), 294–308. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.2.294>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Seah, M. L., & Cairns, P. (2008). From immersion to addiction in videogames. *People and Computers XXII Culture, Creativity, Interaction* 22, 55–63. <http://doi.org/10.1145/1531514.1531522>
- Seo, M., Kang, H. S., & Chae, S. M. (2012). Emotional competence and online game use in adolescents. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 30(12), 640–646. <http://doi.org/10.1097/NXN.0b013e318261fla6>
- Sharma, D., & Mathur, R. (2016). Linking Hope and Emotional Creativity: Meditational Role of Positive Affect. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 50–61. <http://oaji.net/articles/2016/1170-1469476497.pdf>
- Singh, G., & Kumar, G. (2010). Emotional Creativity (EC) among Pre-Service and In-Service Trainee Teachers. *Journal on Educational Psychology*, 4(1), 33–36. <http://doi.org/10.5334/cie.13>
- Song, C. (2016). Supervisors' paternalistic leadership influences college English teachers' teaching efficacy in China. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(8), 1315–1328. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.8.1315>
- Squire, K. (2011). Video games and learning. *Teaching and participatory culture in the digital age*. - Reviewed by Rebecca Pleasant, University of Florida, Gainesville, FL, USA Albert D. Ritzhaupt, University of Florida, Gainesville, FL, USA. Získáno 12. března 2020 z <http://www.aritzhaupt.com/eprofessional/papers/2014/PleasantRitzhaupt.pdf>

- St-Louis, A. C., & Vallerand, R. J. (2015). A successful creative process: The role of passion and emotions. *Creativity Research Journal*, 27(2), 175–187. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1030314>
- Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G., & Riva, G. (2018). Videogames for emotion regulation: a systematic review. *Games for Health Journal*, 7(2), 85–99. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108>
- Wood, R. T. (2008). Problems with the concept of video game “addiction”: Some case study examples. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 6(2), 169–178. <https://doi.org/10.1007/s11469-007-9118-0>
- Yeh, C. S. H. (2015). Exploring the effects of videogame play on creativity performance and emotional responses. *Computers in Human Behavior*, 53, 396–407. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.024>
- Zášková, H. (2009). Teoretické aspekty prosociálního chování. In H. Zášková & Z. Mlčák, *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie* 49–94. Praha: Triton
- Žák, P. (2004). *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, Business books

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 Jak často hrajete?	44
Tabulka 2 Cronbachovo alfa EK.....	47
Tabulka 3 Post-hoc test, který porovnává střední hodnoty jednotlivých skupin pro hypotézu: Složka EK „připravenost“ se liší podle času stráveného hraním.	51
Tabulka 4 Střední hodnoty složky EK „připravenost“	52
Graf 1 Původ emocí. Vlastní úprava na základě vzorce emocí	12
Graf 2 Graf průměru a konfidenčních intervalů – složka EK „novost“ podle času stráveného hraním	49
Graf 3 Graf průměru a konfidenčních intervalů – složka EK „preparedness“ se liší podle času stráveného hraním	50
Graf 4 Graf průměru a konfidenčních intervalů – složka EK „efektivita“ a „autentičnost“ podle času stráveného hraním videoher	54
Graf 5 Graf průměru a konfidenčních intervalů – celková emoční kreativita se liší podle času stráveného hraním videoher	55

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník

Emoční kreativita a videohry

Vážená paní, vážený pane,

Jmenuji se Veronika Veveřková a jsem studentkou čtvrtého ročníku Fakulty humanitních studií UK. Obracím se na Vás s žádostí o účast ve výzkumné studii, kterou potřebuji pro svou bakalářskou práci, a která nese název: Emoční kreativita a videohry.

Dotazník zkoumá emoční prožívání lidí, kteří hrají a nehrají videohry. Jeho cílem je zjistit, zda existuje souvislost mezi hraním videoher a emoční kreativitou a zda se liší podle frekvence hraní. Věnujte proto prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

Vyplnění dotazníku je zcela anonymní a moc mi tím pomůžete v mé bakalářské práci. Z etických důvodů mohou dotazník vyplnit pouze osoby starší 18 let.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas.

Informovaný souhlas pro dotazníkové šetření

Vaše účast spočívá ve vyplnění dotazníku, který Vám zabere cca 7 minut času. Dotazník je anonymní, proto Vaše osobní údaje nebudou nikde zveřejněny. Slouží pouze ke statistickému zpracování.

Informace, které získám prostřednictvím dotazníků, budou použita výhradně pro vědecké účely.

Máte-li dojem, že je některá otázka příliš osobní, nemusíte na ni odpovídat, popřípadě z vyplňování dotazníku můžete kdykoliv odstoupit. To je důvod, proč Vám z účasti v dotazníkovém šetření Vám nehrozí žádné riziko.

Odesláním vyplněného dotazníku potvrzují, že jsem byl/a nejdříve písemně informován/a o cílech studie a měl/a jsem možnost ptát se na všechno, co mě v souvislosti s žádostí o vyplnění dotazníku zajímalo. Proto souhlasím s vyplněním dotazníku a následným anonymním zpracováním získaných dat. Pokud souhlasíte s vyplněním dotazníku a následným anonymním zpracováním získaných dat, prosím pokračujte na další stranu, kde se nalézá začátek dotazníku. Pro případné dotazy mě můžete kontaktovat na emailové adrese: veveve01@gmail.com

Děkuji.

Pokud jste již dotazník vyplňovali, prosím, nevěnujte mu pozornost

1. Jste:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

žena

muž

2. Jaký je Váš věk?

Dále následují výroky související s Vašimi pocity a emocemi.

Na otázky odpovídejte bez velkého přemýšlení; první nápad bývá zpravidla nejlepší.

3. Vyberte, prosím v každém řádku v tabulce, nakolik daný výrok odpovídá Vašemu emočnímu prožívání a reakcím. Použijte škálu 1 až 5, kde čísla znamenají: 1 = neodpovídá 2 = spíše neodpovídá 3 = možná 4 = spíše odpovídá 5 = odpovídá

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	1	2	3	4	5
7.1 Jsem schopný prožívat velký počet různých emocí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2 Snažím se vnímat emoce ostatních, abych lépe porozuměl svým vlastním citům.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3 Dobře dokážu vyjádřit své emoce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.4 Moje emoční reakce jsou odlišné než u ostatních lidí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.5 Moje emoce mi pomáhají dosahovat mé životní cíle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.6 Mám rád hudbu, tanec a obrazy, které ve mě vyvolávají nové a neobvyklé emoční reakce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.7 O emoční stránku svého života se nijak zvlášť nezajímám.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.8 Rozsah a rozmanitost mých emočních reakcí někdy přesahují mou schopnost popsat, jak se cítím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.9 Moje emoce téměř vždy vyjadřují moje skutečné myšlenky a pocity.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.10 V emočních situacích reaguji jedinečným způsobem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
7.11 Přemýšlím o svých emočních reakcích a snažím se jim porozumět.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.12 Musel bych být básník, nebo spisovatel románů, abych dokázal popsat emoce, které občas cítím - tak jsou jedinečné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.13 Rád si představuji situace, které vyvolávají neobvyklé a nekonvenční emoční reakce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.14 Po intenzivním emočním zážitku se na něj snažím pohlédnout s odstupem a zhodnotit objektivně mé reakce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.15 Dobře reaguji v situacích, které vyvolávají nové a neobvyklé emoce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.16 Dovedu si představit sám sebe, když jsem zároveň osamělý, našťvaný a veselý.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.17 Snažím se být upřímný v projevech svých emočních reakcí, a to i když mi to způsobuje problémy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.18 Když silně zareaguji, hledám důvody pro své pocity.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.19 Občas prožívám emoce, které není lehké vyjádřit pomocí běžného jazyka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.20 Dávám přednost filmům a knihám, které popisují komplexní a nepravděpodobné emoční situace.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
7.21 Moje vnější emoční projevy skutečně vyjadřují mé vnitřní pocity.	○	○	○	○	○
7.22 Když reaguji emocionálně, dokážu být hodně vynalézavý a tvořivý.	○	○	○	○	○
7.23 Jsem přesvědčen, že by lidé měli pracovat na svém emočním rozvoji stejně tvrdě, jako pracují na svém intelektuálním rozvoji.	○	○	○	○	○
7.24 V minulosti jsem prožíval takové směsi emocí, které nejspíše ostatní lidé nikdy nezažili.	○	○	○	○	○
7.25 Často se snažím zamaskovat a skrýt své emoce.	○	○	○	○	○
7.26 Způsob, jakým dokážu prožívat a vyjadřovat své emoce, mi pomáhá v mezilidských vztazích.	○	○	○	○	○
7.27 Dokážu prožívat řadu rozdílných emocí současně.	○	○	○	○	○
7.28 Přemýšlím o svých minulých emočních zážitcích, aby mi pomohly zvládnout současné emoční problémy.	○	○	○	○	○
7.29 Mám emoční zážitky, které by byly považovány za neobvyklé.	○	○	○	○	○
7.30 Moje emoce jsou hlavním zdrojem smyslu v mém životě; bez nich by můj život nestál za to.	○	○	○	○	○

Dotazník nebere v úvahu mobilní hry a hry v prohlížeči!

4. Jak často hrajete počítačové videohry?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 3+ hodin denně
- 1-3 hodin denně
- Několikrát týdně, ale méně než 1-3 hodin denně
- Občas si zahrají, ale méně než předchozí kategorie
- Videohry nehrají

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku!

Vyplněním tohoto dotazníku souhlasím s anonymním užitím údajů pro statistické zpracování.