

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Prožitek flow a zaujetí úkolem v hodinách německého jazyka

Flow experience and engagement by task in German lessons

Vypracovala: Monika Vaničková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

Datum a místo odevzdání: Praha, 30. dubna 2013

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze, dne 30. dubna 2013

Monika Vaníčková

.....

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat Doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za cenné rady a připomínky při zpracovávání bakalářské práce a za čas věnovaný konzultacím. Dále bych ráda poděkovala Aleně Škaloudové, Ph.D. za statistické zpracování dat a za konzultaci. Mé poděkování patří také vedení gymnázia a paní učitelce německého jazyka za vstřícnost a umožnění realizace výzkumu a třídě kvintě za ochotnou spolupráci.

Abstrakt česky

V teoretické části této práce bylo pojednáno o různých typech motivace k učení, rozšířeném kognitivním modelu motivace, postojích k vyučovacím předmětům, problematice prospěchu a zájmu, teorii flow a konceptuálním modelu zaujetí studentů a optimálního učebního prostředí.

V empirické části byla představena pilotní výzkumná studie zabývající se prožitkem flow a zaujetím v hodinách německého jazyka. Tato studie byla realizována v jedné třídě víceletého gymnázia ($n = 28$). Použity byly dotazníkové metody, získaná data byla kvantitativní i kvalitativní povahy. Cílem výzkumné studie bylo (1) zmapovat motivační proměnné související se zaujetím a flow při úkolové situaci v hodinách německého jazyka a (2) zjistit, jaké kontextuální charakteristiky podporují zaujetí z pohledu studentů. Zkoumána byla souvislost mezi zaujetím před a po úkolu, mezi zaujetím a flow v úkolu a jejich souvislost s postoji k německému jazyku, výkonovou motivací, prospěchem a úspěchem v úkolu, emočním rozpoložením a koncentrací.

Byla zjištěna stabilnější povaha flow i zaujetí ve dvou po sobě jdoucích úkolech stejného typu, ale zvyšující se obtížnosti. Byly naznačeny vztahy flow a zaujetí s postoji k německému jazyku, částečně s výkonovou motivací, prospěchem a úspěšností v úkolu. Určitou roli hrála obtížnost úkolu.

Abstract

Theoretical part of this theses discussed different types of motivation to learn, the extended cognitive model of motivation, attitudes towards school subjects, issues regarding interest and grades, flow theory and the conceptual model of student engagement and optimal learning environments.

In the empirical part was presented a pilot study focused on flow experience and engagement by task in German lessons. This study was realized in one class of a grammar school (n = 28). Questionnaire methods were used and acquired data were of both quantitative and qualitative nature. The aim of the pilot study was (1) to map motivational variables related to engagement and flow in the task situatuon in German lessons and (2) to discover, which contextual characteristics can facilitate student engagement from their point of view.

In this study has been investigated the connection between engagement before a task and after it, between engagement and flow in the task and their connection to attitudes towards German lessons, achievement motivation, grades and success in the task, emotions and concentracion.

It was discovered a more stable nature of flow and engagement in two consecutive tasks of the same type, but with increasing difficulty. In the pilot study were suggested connections of flow and engagement with attitudes towards German lessons, partly with achievement motivation, grades and success in the task. Difficulty of the task played a certain part as well.

Obsah

1. Teoretická část.....	9
1.1 Motivace lidského chování.....	9
1.1.1 Zdroje motivace.....	9
1.2 Motivace k učení.....	10
1.2.1 Vnitřní a vnější motivace k učení.....	10
1.2.2 Zdroje motivace učební činnosti.....	10
1.2.3 Poznávací motivace ve škole.....	10
1.2.4 Sociální motivace.....	11
1.2.5 Výkonová motivace.....	12
1.2.6 Morální motivace.....	14
1.2.7 Perspektivní motivace, cílová orientace a instrumentální motivace.....	14
1.2.8 Rozšířený kognitivní model motivace.....	15
1.3 Postoje k vyučovacím předmětům.....	16
1.3.1 Obliba.....	17
1.3.2 Obtížnost.....	17
1.3.3 Význam.....	17
1.3.4 Nadání.....	17
1.3.5 Nuda.....	17
1.4 Prospěch.....	18
1.5 Zájem.....	18
1.6 Flow.....	19
1.6.1 Maslow a vrcholné zážitky.....	19
1.6.2 Flow jako koncept optimálního prožívání.....	20
1.6.3 Nebezpečí stavu flow.....	21
1.6.4 Přiměřenost požadavků.....	21
1.6.5 Posun v chápání flow v novějších pracích.....	21
1.6.6 Metody zkoumání prožitku flow.....	21
1.6.7 Flow a výkonová motivace.....	22
1.7 Flow a zaujetí ve škole.....	22
1.7.1 Aplikace teorie flow ve škole.....	22
1.7.2 Výzkum zaujetí ve škole.....	23

1.7.3	Percepční a kontextuální faktory ovlivňující zaujetí studentů	23
1.7.4	Konceptuální model zaujetí a optimálního učebního prostředí.....	24
2.	Empirická část.....	25
2.1	Cíl výzkumu.....	25
2.2	Výzkumné otázky a hypotézy.....	25
2.2.1	Výzkumné otázky v kvalitativní části výzkumu.....	25
2.2.2	Hypotézy v kvantitativní části výzkumu.....	25
2.2	Metody sběru a zpracování dat.....	27
2.2.1	Použité metody.....	27
2.2.2	Historie výzkumné sondy.....	31
2.2.3	Zpracování dat.....	32
2.3	Výzkumný soubor.....	32
2.4	Prezentace výsledků a závěry.....	33
2.4.1	Sledované proměnné v kvintě a jejich porovnání s normou.....	33
2.4.2	Motivační situace v rámci prvního a druhého úkolu.....	38
2.4.3	Motivační zdroje při úkolech v německém jazyce.....	45
2.4.4	Hledání vztahů mezi jednotlivými proměnnými.....	48
3.	Diskuse.....	53
3.1	Motivační zdroje při úkolech v německém jazyce.....	53
3.1.1	Německý jazyk jako individuální zájem.....	53
3.1.2	Charakteristiky ideálního úkolu – co je to zaujetí?.....	53
3.1.3	Důvody k vypracovávání prvního a druhého úkolu.....	53
3.2	Vazby mezi sledovanými proměnnými.....	54
3.2.1	Zaujetí před úkolem a po úkolu.....	54
3.2.2	Zaujetí v prvním a v druhém úkolu a flow v prvním a druhém úkolu.....	54
3.2.3	Souvislost zaujetí a flow.....	54
3.2.4	Souvislost zaujetí a flow s postoji k německému jazyku.....	55
3.2.5	Souvislost zaujetí a flow s výkonovou motivací.....	55
3.2.6	Zaujetí a školní úspěšnost žáka.....	57
3.3	Omezení a nedostatky výzkumu.....	59
	Závěr.....	60
	Seznam použité literatury.....	61
	Přílohy.....	63

Úvod

Ve škole sehrává motivace velmi významnou roli. Mnoho dětí ve škole nedostatečně využívá svých schopností (Pavelková, 2002). Učitelé i jiní odborníci, kteří jsou spjati se školním prostředím, poměrně často tvrdí, že problémem je nedostatečné zaujetí studentů. Časté užívání pojmu zaujetí, příp. nezaujetí, ve školním kontextu nás vedlo ke snaze tento termín prověřit.

V teoretické části této práce bude stručně popsána tematika učební motivace a jejích typů, Heckhausenův rozšířený kognitivní model motivace, postoje k německému jazyku, problematika prospěchu, individuální a situační zájem, koncept flow a model zaujetí ve škole.

V empirické části bude představena výzkumná sonda, jež byla realizována v kvintě víceletého gymnázia. Zkoumáno bylo zaujetí a prožitek flow v úkolové situaci v hodinách německého jazyka. Pokusíme se zmapovat motivační proměnné související se zaujetím a flow při úkolové situaci v hodinách německého jazyka a zjistit, jaké kontextuální charakteristiky podporují zaujetí z pohledu studentů.

Pokud budeme v této práci mluvit o studentech, žácích a učitelích, máme na mysli i studentky, žákyně a učitelky.

1. Teoretická část

1.1 Motivace lidského chování

Motivace je velice komplexní a zároveň klíčovou problematikou pro pochopení lidské psychiky a její zkoumání patří k nejsložitějším a nejzávažnějším úkolům psychologie (Nakonečný, 1996). Psychologie motivace se zabývá příčinami lidského chování a jednání, pokouší se objasnit, proč se člověk chová určitým způsobem (Pavelková, 2002). Motivaci lze tedy chápat jako „souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“ (Hrabal, Man & Pavelková, 1989, s. 16)

1.1.1 Zdroje motivace

Dle Hrabala et al. (1989) lze rozlišovat mezi vnitřními a vnějšími zdroji motivace.

Potřeby jsou vnitřními pohnutkami jedince, které se projevují pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Autorský kolektiv předpokládá složité vzájemné vztahy mezi potřebami a také jejich hierarchické uspořádání, které je do určité míry individuální. Dle této individuální hierarchie potřeb pak vzniká motivační zaměření osobnosti (Hrabal et al., 1989).

Incentivy jsou charakterizovány jako „vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka“ (Hrabal et al., 1989, s. 17). Dle směru vyvolávaného chování a schopnosti uspokojit potřeby jedince pak rozlišujeme incentivy pozitivní a negativní. Většina incentiv je komplexní povahy, což znamená, že nejsou spojeny pouze s uspokojením jedné potřeby (Hrabal et al., 1989).

1.2 Motivace k učení

Dle Pavelkové (2002) motivace ve škole ovlivňuje výkony, úspěšnost i rozvoj osobnosti žáků a dává subjektivní smysl učebním činnostem, čímž se podílí na zvyšování efektivity učení. Upozorňuje, že limitujícím faktorem mnoha dětí ve škole často nejsou jejich schopnosti, ale malá motivovanost.

1.2.1 Vnitřní a vnější motivace k učení

Vnitřní motivace k učení má vliv na školní úspěšnost a kvalitu učení. Vychází převážně z poznávacích potřeb a bývá stálější (Hrabal et al., 1989). Do širších pojetí vnitřní motivace bývá zahrnována i flow motivace (Pavelková 2002), o níž bude pojednáno dále. V situacích, které pro nás nejsou osobnostně zajímavé, ale jsou důležité, pouze vnitřní motivace nestačí (Pavelková, 2002).

Při vnější motivaci k učení jsou uspokojovány jiné potřeby, které byly na učební činnosti původně nezávislé (Pavelková, 2002). Deci a Ryan (1985 podle Pavelková, 2002) rozlišují čtyři druhy **vnější motivace** podle toho, do jaké míry se přibližují motivaci vnitřní.

Vztahy mezi vnitřní a vnější motivací jsou složité, v určitých situacích může vnější motivace doplňovat motivaci vnitřní (např. u dlouhodobých cílů), jindy (např. u vysoce vnitřně motivovaných jedinců) ji může naopak tlumit (De Charms, 1976 podle Hrabal et al., 1989).

1.2.2 Zdroje motivace učební činnosti

Dle Hrabala et al. (1989) je učební činnost činností poznávací, která probíhá v sociálním kontextu, přičemž na žáky jsou kladeny určité požadavky – jsou jim předkládány úkoly určité obtížnosti. Mezi možné zdroje motivace ve škole tedy dle těchto autorů patří potřeby poznávací, sociální a výkonové. Uvádějí, že v ideálním případě je učební činnost komplexní incetivou pro všechny výše zmíněné potřeby. V novějších pracích se Hrabal a Pavelková (2010) zmiňují také o morální a instrumentální motivaci.

1.2.3 Poznávací motivace ve škole

Poznávací potřeby jsou potřeby sekundární. Dle Hrabala et al. (1989) jsou zdrojem vnitřní motivace, ve škole jsou uspokojovány učební činností samotnou i jejími výsledky – poznatky. Jako nejpříhodnější období pro jejich rozvoj uvádějí právě období školní docházky. Poznávací potřeby se mohou, ale nemusí rozvinout

v plné míře (Pavelková, 2002). Mezi podmínky vedoucí k jejich aktualizaci patří novost, problémovost, neurčitost, překvapivost, neobvyklost, rozporuplnost, záhadnost a možnost experimentovat (Hrabal et al. 1989; Pavelková, 2002).

Poznávací potřeby lze rozlišovat dle charakteru činnosti, kterou aktivizují a jsou jí uspokojovány, na potřebu smyslupného receptivního poznávání, jež nás vede k získávání nových a komplexnějších poznatků, a potřebu vyhledávání a řešení problémů (Hrabal et al., 1989). V úrovni obou potřeb existují individuální rozdíly – někteří žáci mohou být více orientováni na sběr poznatků, jiní na řešení problémů, přičemž jednostrannosti mohou přinášet obtíže (Hrabal et al., 1989; Hrabal & Pavelková, 2010).

Hrabal et al. (1989) rozlišuje minimálně dvě stádia rozvoje poznávacích potřeb. V prvním stádiu jsou poznávací potřeby v zárodku a pro jejich aktualizaci je nutná vnější stimulace. Ve stádiu druhém, stádiu rozvinutých poznávacích potřeb, jedinec vykonává poznávací aktivity sám od sebe, vnější stimulace již není nutná (Hrabal et al., 1989; Pavelková 2002).

Dle Hrabala a Pavelkové (2010) vzbuzování poznávacích potřeb při vyučování vede nejspolehlivěji k úspěchu v učení. Uvádějí, že postoje a styl pedagogické práce učitele ovlivňují rozvoj poznávací motivace žáků, může se např. jednat o vyjadřování svého zájmu o obor nebo schopnost přiblížit význam či smysl vyučovacímho předmětu nebo užití metody problémového vyučování.

1.2.4 Sociální motivace

Sociální potřeby se vyvíjejí od raného dětství v interakci s ostatními lidmi. Základ sociálním potřebám je pravděpodobně dán výchovným stylem v rodině. Děti mívají obvykle podobný typ sociálního kontaktu jako jejich rodiče (Hrabal et al., 1989). Mezi sociální potřeby lze řadit potřebu afiliace, obavu z odmítnutí, potřebu vlivu a potřebu prestiže.

Potřeba afiliace a obava z odmítnutí

Hrabal et al. (1989, s. 40) definuje potřebu afiliace jako potřebu „vztahů uskutečňovaných pouze pro ně samé, bez jiných cílů a záměrů.“ Na základě dlouhodobé zkušenosti s nezdařenými mezilidskými vztahy se může rozvíjet obava z odmítnutí, přičemž úrovně potřeby afiliace a obavy z odmítnutí jsou na sobě relativně nezávislé (Hrabal et al., 1989).

Potřeba vlivu

Potřeba vlivu „motivuje takové chování jedince, které směřuje k uplatňování regulace, řízení chování ostatních“ (Hrabal et al. 1989, s. 44). Hrabal et al. (1989) hovoří o dvojí tváři vlivu – pozitivní a negativní. Pozitivní tvář vlivu má na mysli dominantní chování, kterým se jedinec snaží dosáhnout nějakého společného cíle. Co se týče negativní tváře vlivu, je dle tohoto autorského kolektivu cílem dominantního chování ovládat druhé, kdy je uspokojující právě toto ovládání.

Sociální motivace ve škole

Škola ovlivňuje sociální rozvoj žáků. Sociální motivace žáků je velmi ovlivňována výchovnými postupy, stylem vedení i typem sociální motivace učitele (Pavelková 2002).

Dle Pavelkové (2002) učitel se silně rozvinutou potřebou afiliace podporuje ve třídě ve větší míře pozitivní vztahy, vytváří příjemné klima a je velice pravděpodobné, že bude u jeho žáků rozvinuta potřeba afiliace. Učitel s vysokou potřebou vlivu, která je pozitivní, je z větší části třídou pozitivně přijímán a jeho požadavky jsou dětmi obvykle plněny. Určitým nebezpečím je přílišná dominance učitele. Učitel s vysokou potřebou vlivu, která je negativní, vyvolává u žáků spíše obranné mechanismy. Nutno ještě podotknout, že rozvoj sociální motivace žáků ovlivňují také vztahy v učitelském sboru (Pavelková 2002).

1.2.5 Výkonová motivace

Přepokládá se, že výkonové potřeby jsou sekundární a generalizované (Hrabal et al., 1989).

Výkonové potřeby, jejich vznik a vývoj

Dle Hrabala et al. (1989) se již kolem třetího roku života zakládá potřeba **autonomie** (samostatnosti), velmi časně se vytváří také potřeba **kompetence**. Uvádějí, že již v rodině jsou dány základy potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnouti se neúspěchu. Dle Atkinsona (1974 podle Hrabal & Pavelková, 2011) jsou tyto dvě potřeby základem výkonové motivace a jsou na sobě nezávislé. Dle jeho teorie výkonové motivace výsledná orientace závisí na převažující tendenci.

Na vývoj výkonových potřeb mají vliv mateřské nároky na samostatnost a přesnost výkonu, výkonová orientace rodičů a osobní zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem (Hrabal & Pavelková., 2010).

Pokud jsou požadavky na dítě přiměřené, dítě je povzbuzováno k samostatnosti

a přesnosti výkonu a jeho výkony jsou oceňovány, dítě si osvojuje adekvátní aspirační úroveň a **zakládá se potřeba úspěšného výkonu**, která patří mezi potřeby potvrzení vlastního já (Hrabal & Pavelková, 2010).

Pokud je dítě nároky přetěžováno a spíše kritizováno, pravděpodobně si osvojuje neadekvátní aspirační úroveň a negativní sebehodnocení (Pavelková, 2002; Hrabal & Pavelková, 2010). V podstatě jde o obranný mechanismus před příliš častým zažíváním neúspěchu (Hrabal et al., 1989).

Pokud jsou na dítě kladeny nízké, resp. téměř žádné, nároky, má to vliv na **nedostatečný rozvoj výkonových potřeb** (Hrabal & Pavelková, 2010).

Výkonová motivace ve škole

Na základě opakované zkušenosti s úspěchem a neúspěchem se ve škole zakládají tzv. **specifické školní výkonové potřeby**, které nemusí být v souladu s obecným výkonovým zaměřením osobnosti. Dochází k postupné diferenciaci dle činnosti, resp. vyučovacího předmětu. Někdy mohou být žáci v různých předmětech rozdílně výkonově motivováni (Hrabal et al., 1989), přičemž rozvinutá potřeba úspěšného výkonu pozitivně ovlivňuje školní výkon a má větší sklon k diferenciaci v různých oblastech, zatímco potřeba vyhnoutí se neúspěchu je méně diferencovaná a její vztah ke školnímu výkonu není zcela jednoznačný (Hrabal, 1978 podle Hrabal et al., 1989).

Školní výkonová motivace se projevuje v postoji studentů k úspěchu a neúspěchu a v preferenci cílů. Je podmíněna osobními charakteristikami (např. sebedůvěrou), školní výkonové potřeby jednotlivých žáků záleží také na podmínkách vytvářených učitelem jeho chováním, úkolovými situacemi a hodnocením. Kladení úkolů přiměřené obtížnosti podporuje rozvoj potřeby úspěšného výkonu (Hrabal & Pavelková, 2010).

Pavelková (2002) poukazuje na trend stavět proti sobě tzv. výkonovou školu, která je zaměřena na výkon a tzv. školu zaměřenou na osobnostní rozvoj, která věnuje pozornost procesům, postojům, prožitkům, aj. Autorka považuje toto rozlišení za umělé, uvádí, že tyto dvě složky od sebe nelze oddělovat, rozvoj výkonové motivace je součástí osobnostního rozvoje.

Typologie žáků z hlediska výkonových potřeb

Hrabal a Pavelková (2011) uvádějí následujících pět typů žáků podle jejich výkonové orientace.

Do první skupiny patří žáci a žákyně s **vysokou potřebu úspěšného výkonu (PÚV) a nízkou potřebou vyhnouti se neúspěchu (PVN)**. Je pro ně charakteristický adekvátní přístup k úkolovým situacím, nejsou omezováni obavou ze selhání. Úkoly pro ně představují výzvu. Tito žáci adekvátně aspirují, tzn. že si vybírají úkoly střední obtížnosti, snadné úkoly pro ně nejsou zajímavé. Rádi soutěží s rovnocennými partnery a mají zájem o zpětnou vazbu. Úspěchy připisují svým schopnostem, neúspěchy nedostatku úsilí či obtížnosti úkolu.

Druhou skupinu tvoří žáci a žákyně s **nízkou PÚV a vysokou PVN**. Jejich motivačním, příp. inhibičním, zdrojem je strach, který je prožitkově nepříjemný a zároveň může mít negativní vliv na kognitivní procesy. Tito žáci a žákyně se vyhýbají výkonovým situacím, ve kterých by mohla být odhalena skutečná úroveň jejich schopností. Neradi soutěží. Své úspěchy si většinou vysvětlují náhodou a neúspěchy svými schopnostmi.

Třetí skupina se sestává z žáků a žákyň s **vysokou PÚV i PVN**. Jedná se žáky s rozporuplnými prožitky. Jsou vháněni do úkolových situací, ale zároveň je prožívají strachově, jde tedy o silný emocionální tlak. Dle dalších osobnostních charakteristik v úkolových situacích buď setrvávají, nebo z nich unikají. Jejich aspirace bývají často příliš vysoké nebo příliš nízké. Žádoucí je snížit PVN.

Do čtvrté skupiny řadíme žáky a žákyně, s **nízkou PÚV i PVN**, pro něž je charakteristická absence výkonové motivace. Je u nich častý tzv. relativní neprospěch, jehož podstatou je nevyužívání potencialit. Úkolové situace je obvykle neuspokojují.

Poslední skupinou jsou žákyně a žáci **nevyhraněného typu**, u nichž se poměr výkonových potřeb pohybuje kolem průměru obou potřeb, nebo je zde slabší tendence než u typů vyhraněných. Výkonová motivace u nich nepatří k nejdůležitějším motivačním zdrojům.

1.2.6 Morální motivace

Dle Hrabala a Pavelkové (2010) se potřeba souladu s morálními normami projevuje tendencí plnit učební povinnosti. Uvádějí, že jde o potřebu souladu s požadavky učitele, přičemž požadavky učitele mohou být přijaty na různé úrovni.

1.2.7 Perspektivní motivace, cílová orientace a instrumentální motivace

V pracích Pavelkové (2002) a Hrabala et al. (1989) je popis motivačních

charakteristik týkajících se vztahu k budoucímu pojmán různým způsobem. O instrumentální motivaci se tito autoři zmiňují v případě, kdy je aktuální snažení pouze prostředkem (instrumentem) pro dosažení určitého cíle. O cílové orientaci mluví v případě cílem motivovaného jednání. Pojem cílová orientace se s termínem instrumentální motivace dle našeho názoru překrývá, avšak vznikl v odlišném teoretickém kontextu – při vymezování různých typů zájmů. Perspektivní orientace je Pavelkovou (2002) chápána jako osobnostní charakteristika jedince orientovat se do budoucnosti.

Tyto koncepty ovšem nejsou dle našeho názoru vůči sobě jasně vymezeny, je zde zřejmá určitá terminologická nejednotnost.

1.2.8 Rozšířený kognitivní model motivace

Autorem tohoto modelu je Heckhausen. Rheinberg jej doplnil o incentive tkvící v aktivitě samotné (Man & Mareš, 2005; Rheinberg, 2008). Tento model byl již aplikován na analýzu motivace k učení (Rheinberg, 2008).

Dle Heckhausena (1977) je při určování cílů, jež motivují chování, třeba odlišit výsledek chování od jeho následků, jelikož určitý výsledek chování s sebou může nést více druhů následků a stejný výsledek může mít pro různé lidi odlišné následky. Uvádí, že chování je motivováno incentivní hodnotou anticipovaných následků a předpokládaného výsledku chování, přičemž incentivní hodnota může být pozitivní i negativní.

Heckhausen a Heckhausenová (2008) uvádějí, že incentive je myšlen každý pozitivní nebo negativní výsledek, který může situace přislíbit či signalizovat, a který má charakter požadavku pro odpovídající jednání. Dle těchto autorů lze rozlišovat mezi incentive vnějšími, které jsou odvozené od následků jednání a jeho výsledku, a vnitřními, které tkví v aktivitě samotné či v jejím výsledku. Výsledná motivační tendence je pak složena z různých incentive, které jsou spojeny s aktivitou, jejich výsledky a jejich vnitřními a vnějšími následky (Heckhausen & Heckhausen, 2008).

Rheinberg (2008) uvádí popis tohoto modelu, kde tendence k jednání záleží na třech typech očekávání a na incentive. Jako první typ očekávání zmiňuje **očekávání situace – výsledek**, které odráží subjektivní přesvědčení o pravděpodobnosti toho, že daný výsledek bude následovat bez aktivního zapojení jednotlivce. Pokud je vysoce pravděpodobné, že situace povede k výsledku bez aktivního zapojení jednotlivce, není nutné jednání. Druhým uvedeným typem

očekávání je **očekávání jednání – výsledek**, jež vyjadřuje subjektivní přesvědčení pravděpodobnosti, že jednání jedince přinese nebo ovlivní určitý výsledek. Jako třetí očekávání uvádí Rheiberg **očekávání výsledek – následek**, které představuje přesvědčení jedince, že pokud dojde k výsledku, tak tento výsledek bude mít jisté následky. Spojení mezi aspirovaným výsledkem a jeho následkem se nazývá **instrumentalitou**. Čím vyšší je očekávání výsledek – následek, tím pravděpodobněji bude ovlivněna tendence k jednání (Rheinberg, 2008).

Dalším faktorem je **incentivní hodnota anticipovaných následků**. Pokud jsou instrumentalita a incentivní hodnota následků dostatečně vysoké, mají tyto následky dopad na přitažlivost výsledku.

Dle Rheinberga (1989 podle Rheiberg, 2008) tento model nebral v úvahu incentive, jež jsou zahrnuty v aktivitě samotné. Mohou se zde vyskytovat nejen incentive tkvící v následcích závislých na výsledku, ale také ve vykonávání aktivity samotné bez ohledu na možný výsledek a následky.

Incentivy specifické pro činnost jsou dle Mana a Mareše (2005) různě terminologicky vymezovány jako např. úkolová motivace, prožitky flow, vnitřní motivace nebo zájem. Jako incentive týkající se budoucích událostí, které může učitel nejvíce ovlivnit, uvádějí tito autoři vztahové normy.

Tento model umožňuje detailní analýzu motivace ve specifických situacích a diagnostikování případného motivačního deficitu. Pavelková (2002) považuje tento model za významný ze dvou důvodů – model se zabývá motivací ve školním kontextu a zohledňuje perspektivní cíle.

1.3 Postoje k vyučovacím předmětům

Hrabal a Pavelková (2010) uvádějí, že postoj k vyučovacím předmětům je ovlivněn subjektivním prožitkem žáka v něm a „sociální reprezentací“ předmětu ve společnosti. Představa žáka o předmětu se dle uvedených autorů odráží i v tom, jak je v předmětu úspěšný, přičemž záleží také na postoji rodiny, učitele i třídy k předmětu. Aby vyučovací předmět mohl plnit svou funkci, měli by být prožíván jako oblíbený, neměl by být vnímán jako příliš obtížný, ani jednoduchý a měl by být považován za významný, zj. z hlediska budoucího uplatnění (Hrabal & Pavelková, 2010).

1.3.1 Obliba

Oblibou je chápán „emocionální prožitek z předmětu a v předmětu“ (Hrabal & Pavelková., 2010, s. 26). Vyjadřuje přitažlivost předmětu, tendenci zabývat se činnostmi, které jsou v předmětu vyžadovány, úroveň a směr motivace v daném předmětu (Hrabal & Pavelková, 2010).

1.3.2 Obtížnost

Hodnocení obtížnosti vyjadřuje dle Hrabala a Pavelkové (2010) rozdíl mezi realizovanými možnostmi žáka a pocíťovanými požadavky učitele. Vzhledem k tomu, že žák není často schopen objektivního posouzení požadavků učitele, a také porovnání obtížnosti předmětu s ostatními předměty, doporučují tito autoři všítmat si spíše extrémních hodnot v hodnocení obtížnosti.

1.3.3 Význam

Význam připisovaný určitému předmětu se týká jeho uplatnění ve společnosti a jeho významu pro dosažení vlastních cílů v budoucnosti – údaj o připisovaném významu předmětu je zároveň údajem o podílu perspektivní orientace a integrovatelnosti znalostí a dovedností do struktury osobnosti (Hrabal & Pavelková, 2010). Pro učební motivaci je velmi důležité, jaký význam připisuje žák tomu, co se učí (Rheinberg, Man, & Mareš, 2001).

1.3.4 Nadání

Nadání bývá dle Hrabala a Pavelkové (2010) učiteli a učitelkami nedostatečně rozlišováno od píle. Mívají údajně tendenci přisuzovat v určitých předmětech větší vliv nadání či píli a také připisovat pilnějším žákům vyšší úroveň nadání. Někdy se nezjišťuje výše skutečného nadání, ale pracuje se spíše s vnímanou osobní zdatností.

1.3.5 Nuda

Pavelková (2010) považuje nudu převážně za deaktivační učební motivaci. Uvádí, že nuda bývá nejčastěji definována pomocí jejích komponent, mezi které patří komponenta afektivní, kognitivní, fyziologická, expresivní a motivační. Autorka považuje za nejdůležitější rozlišení mezi nudou situační, která má konkrétní příčinu, a nudou existenciální, jež souvisí s osobností žáka. Zároveň chápe nudu jako přirozený jev, který do jisté míry patří i do školy a s nímž by se žáci měli naučit zacházet.

1.4 Prospěch

Hrabal a Hrabal (2002) považují školní prospěch za komplexní údaj o školní zdatnosti žáka i o učiteli a jeho způsobu hodnocení. Uvádějí, že již v minulosti byla prokázána určitá stabilita prospěchu v hodnocení stejnými učiteli i při přechodu žáků na další stupeň, která poukazuje na relativní stabilitu a rovnoměrnost vývoje školní zdatnosti žáka. Avšak prospěch je do určité míry zatížen chybami jako je zkreslení způsobené učitelem, konzervativnost jeho hodnocení a rozdílnost kritérií hodnocení různých učitelů (Hrabal & Hrabal, 2002). Prospěch je zároveň pro žáka zpětnou vazbou (Hrabal & Pavelková, 2010).

1.5 Zájem

Dle Krappa (2007) bývá v pedagogicko psychologických teoriích k zájmům přistupováno jako k obsahově specifickým motivačním proměnným, které mají důležitý vliv na učení a rozvoj osobnosti. Sám Krapp pak omezuje svůj model pouze na fenomény spojené s učením a vývojem.

Dle Krappa (2007) vychází zájem z interakce jednotlivce s prostředím, přičemž jedinec je potenciálním zdrojem jednání a prostředí je jeho objektem. Zájem v pojetí tohoto autora představuje více či méně trvalý specifický vztah mezi jednotlivcem a objektem, přičemž si jedinec rozvíjí bližší vztah pouze s několika objekty po delší časovou dobu.

K zájmu lze dle Krappa (2007) přistupovat dvojím způsobem. Zájem může být chápán buď jako dispoziční motivační struktura jednotlivce, tedy jako relativně stabilní tendence k zaobírání se objektem zájmu, v tomto případě mluvíme o **individuálním zájmu**. Nebo lze k zájmu přistupovat jako k současnému zaujetí, kdy je popisován stav či proces během aktuální aktivity, jež je založena na zájmu. Jde tedy o stav jedince „**being interested**“ (Krapp, 2007, s. 9).

Aktuálně probíhající zájem může být dle Krappa (2007) způsoben již existujícím individuálním zájmem nebo podmínkami situace, tedy její zajímavostí. Zájem, který je primárně způsobem externími faktory, nazývá **situačním zájmem**.

Rozvoj zájmu popisuje Krapp (2007) jako vývojové kontinuum mezi počátky situačního zájmu a stabilizovaným zájmem. Při rozvoji zájmu může docházet ke dvěma kvalitativně odlišným posunům, a to od přechodného stádia aktuální přitažlivosti k více stabilnímu motivačnímu stavu a od stabilizovaného situačního

zájmu k více či méně trvalému individuálnímu zájmu. První uvedený posun považuje Krapp za velmi častý, druhý se vyskytuje zřídka – představuje internalizaci situačního zájmu v zájem individuální.

Mezi obecné charakteristiky zájmu řadí Krapp (2007) obsahovou nebo objektovou specificitu, určité kognitivní, emoční a hodnotové aspekty a jeho intristickou kvalitu. Kognitivní aspekty vztahuje k získávání nových znalostí a kompetencí vztažených k zájmu a obohacování zážitků souvisejících se zájmem. K emočním aspektům řadí pocity radosti, zapojení, stimulace a optimální úroveň arousalu. Při vhodných podmínkách může docházet k prožitku flow. U hodnotových aspektů Krapp (2007) zmiňuje osobní význam. Intristickou kvalitu zájmu považuje za nejvíce zřejmý rys zájmu. Uvádí, že zde není rozdíl mezi tím, co jedinec v dané situaci musí a co chce.

1.6 Flow

V této podkapitole nejprve stručně představíme historii konceptu flow, jeho současné pojetí, metody zkoumání tohoto fenoménu a následně se budeme zabývat modelem flow a zaujetí ve škole. Pokud v následujícím textu mluvit o zaujetí, jedná se o český ekvivalent k anglickému pojmu „engagement“. Jestliže zmiňujeme výzvy, požadavky či nároky úkolu, jedná se vždy o překlad termínu „challenge“. Pojmy schopnosti a dovednosti budeme považovat za synonyma.

V češtině bývá pojem flow překládán jako „zaujetí, ponoření se, splynutí s činností, popřípadě optimální prožívání“, ale často bývá termín „flow“ ponechán bez překladu (Slezáčková 2012, s.58), ve slovenské literatuře se můžeme setkat s pojmem „prúdenie“.

1.6.1 Maslow a vrcholné zážitky

Kořeny konceptu flow můžeme vysledovat již u A. Maslowa (2000), který se zabýval výzkumem vrcholných zážitků („peak experience“). Vrcholné zážitky charakterizuje jako okamžiky největšího štěstí a naplnění, jako dočasné zážitky „sebeaktualizace“.

Maslow (2000) vycházel z nekontrolovaného výzkumu založeného na rozhovorech a písemných výpovědích především vysokoškoláků a uvádí velké množství charakteristik, které respondenti udávali v souvislosti s těmito zážitky. Mezi těmito charakteristikami uvádí mj. i snahu si tyto zážitky zopakovat, jsou tedy cílem samy o sobě.

1.6.2 Flow jako koncept optimálního prožívání

Autorem tohoto konceptu je americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi. Csikszentmihalyi (1996) vychází z výzkumu zážitků mnoha umělců, sportovců, hudebníků, ale i lidí věnujících se aktivitám všedního dne. Pojem flow vymezuje jako stav, ve kterém je člověk natolik ponořen do určité činnosti, že se mu nic jiného nezdá důležité. Jedná se o tak radostný prožitek, že se ho snažíme dosáhnout znovu pro pouhé potěšení, které nám tento prožitek přináší. Co nejčastější zažívání stavů flow považuje za způsob pro zlepšení kvality života jedince.

Lidé popisovali tyto okamžiky téměř stejně bez ohledu na věk, pohlaví či kulturní prostředí, uváděli minimálně jednu z následujících charakteristik, ale často všechny (Csikszentmihalyi, 1996):

1. Jedná se o úkol, který máme šanci úspěšně dokončit. **Požadavky** úkolu by měly být v rovnováze se schopnostmi člověka. O přiměřenosti požadavků bude pojednáno dále.
2. **Pozornost** člověka je činností zcela pohlcena, jelikož si tato činnost vyžádá všechny naše dovednosti. Csikszentmihalyi přisuzuje pozornosti klíčovou roli v dosahování prožitků flow, pokud nejsme schopni soustředit pozornost dle vlastní vůle, nemůžeme tohoto stavu dosáhnout.
3. **Cíle úkolu** jsou **jasně stanovené**.
4. Úkol poskytuje okamžitou **zpětnou vazbu**.
5. Je zde přítomno **hluboké zaujetí bez pocit'ování zvláštní námahy**, i když je vynakládáno velké množství fyzické nebo mentální energie.
6. Máme **pocit kontroly nad činností**. Jedná se spíše o možnost kontroly než o skutečnou kontrolu dění.
7. Při prožitku flow mizí starosti o **vlastní já**. Z vědomí ovšem mizí pouze představa naší osoby, naše já je ve skutečnosti velmi aktivní. Poté se pocit vlastního já vynořuje silněji než předtím, člověk se cítí vyrovnanější a ucelenější, jak ve vztahu k sobě, tak i k ostatním lidem a světu. Prožitky flow tedy přispívají k růstu našeho já.
8. Dochází k **pozměněnému vnímání času**. Může se zdát, že čas plyne rychleji nebo naopak může být vnímání času velmi přesné, zejména při činnostech, pro něž je přesné vnímání času klíčové. Není jasné, zda-li se nejedná o „vedlejší produkt“ soustředění.

9. Jedná se o **autotelické prožívání**, tzn. že zážitek flow je cílem sám o sobě.

1.6.3 Nebezpečí stavu flow

Zároveň ovšem existují i určitá nebezpečí zážitku flow, mezi něž patří jejich možná návykovost, vykonávání těchto činností navzdory osobnímu riziku či nebezpečí a možné důsledky jednotlivých zážitků plynutí, které nemusí být vždy „společensky prospěšné“. Problémem může být potlačená reflexe při těchto zážitcích (Csikszentmihalyi, 1996; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009).

1.6.4 Přiměřenost požadavků

Pokud jsou nároky příliš nízké vzhledem k našim schopnostem, budeme zakoušet nudu. Pokud jsou naopak požadavky úkolu v porovnání s našimi dovednostmi neúměrně vysoké, budeme pociťovat úzkost. Flow pak můžeme chápat jako stav na hranici mezi nudou a úzkostí. Jedná se ovšem o dynamický model, nemůžeme pociťovat radost z činnosti, kterou vykonáváme příliš dlouhou dobu na stejné úrovni (Csikszentmihalyi, 1996).

1.6.5 Posun v chápání flow v novějších pracích

V novějších pracích (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009) je možno nalézt následující vymezení podmínek vzniku stavu flow. Stav flow vzniká, jestliže požadavky odpovídají schopnostem jedince a jsou vysoké a v rovnováze.

V těchto pracích (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003; Shernoff & Csikszentmihalyi., 2009) jsou definovány čtyři různé psychické stavy, které mohou vznikat na základě různých kombinací úrovně požadavků s úrovní schopností jedince. Stav **apatie** nastává, pokud jsou požadavky i schopnosti nízké. O **relaxaci** lze mluvit, jestliže jsou schopnosti vysoké, ale požadavky nízké. **Úzkost** nastává v opačném případě, jsou-li požadavky vysoké, ale schopnosti nízké. Čtvrtým stavem je stav **flow**, který vyplývá z vysokých požadavků i schopností.

1.6.6 Metody zkoumání prožitku flow

Ke zkoumání flow byla vyvinuta „**Experience Sampling Method**“ (ESM). Dle Shernoffa a Csikszentmihalyiho (2009) tato metoda spočívá v tom, že respondenti jsou během dne náhodně upozorňováni pagerem. Po tomto upozornění vyplní krátký dotazník, ve kterém jsou tázáni na den a čas signalizace, jejich aktivity, myšlenky a na kognitivní, afektivní a motivační kvality jejich zážitku. Dále se zde na škále hodnotí požadavky aktivity a respondentovy schopnosti v této aktivitě.

Dle Mana, Stuchlíkové a Prokešové (2002) se ovšem položky zjišťované v ESM

týkají jen málo komponent, které se týkají prožitku flow. Jako problematické také spatřují to, že dlouhou dobu nebylo rozlišováno mezi náročností úkolů a výzvou, tedy tím, jak se cítíme určitou aktivitou vyzváni a osloveni. Na nerozlišování mezi subjektivní a objektivní obtížností úkolu upozorňují také Man a Mareš (2005).

Man et al. (2002) uvádí, že snaha o odstranění tohoto nedostatku byla realizována při optimalizaci ESM v německy mluvících zemích tím, že se výzkumníci tázali zvlášť na náročnost činnosti a zvlášť na pocíťované vybídnutí k aktivitě. Paralelně k ESM technice zde byla také snaha o vytvoření dotazníkových metod, více k historii dotazníkových metod je k nalezení v práci těchto autorů (Man et al., 2002).

Man et al. (2002), se pokusil o spojení dotazníkové metody s ESM v „**Krátké stupnici flow**“ (FKS). Snahou bylo, aby tato metoda byla univerzálně použitelná v různých kontextech, vycházel přitom ze škály Rheibera a Vollmeyerové (2001 podle Man et al., 2002). Dotazník mj. zahrnuje i položky, které zkoumají obavu, vycházející z předpokladu, že určité podmínky mohou u některých osob navozovat namísto flow úzkost. Tato metoda je konkrétněji popsána v praktické části této práce.

1.6.7 Flow a výkonová motivace

Man a Mareš (2005) upozorňují na to, že se Csizkszentmihalyi se svými spolupracovníky nezabýval vztahem mezi výkonovou motivací a flow. Předpokládají, že prožitek flow by měl být zažíván pouze lidmi s dominující tendencí dosáhnout úspěchu, jelikož si rádi ověřují své schopnosti a vyhledávají středně obtížné úkoly. Lidé, u nichž dominuje tendence vyhnout se neúspěchu, se těmto situacím vyhýbají nebo v nich prožívají spíše obavy (Man & Mareš, 2005).

1.7 Flow a zaujetí ve škole

1.7.1 Aplikace teorie flow ve škole

Aplikace teorie flow ve vyučování je komplikovaná. Žáci se nemohou učit jen to, co je zajímavé a baví, ne každý učební obsah je pro ně atraktivní, problematické bývá někdy i zprostředkování smyslu vyučované látky (Man & Mareš, 2005; Pavelková, 2002).

1.7.2 Výzkum zaujetí ve škole

Shernoff et al. (2003) provedl rozsáhlou studii týkající se zaujetí studentů na středních školách v USA. Zaujetí je v jejich pojetí charakterizováno kulminací koncentrace, radosti a zájmu při učení. Nutno upřesnit, že zájem je v této studii operacionalizován otázkou, zda-li studenti považují aktivitu za zajímavou.

Některá zjištění vyplývající z této studie (Shernoff et al., 2003) jsou následující. Zaujetí bylo vyšší, když byly výzvy úkolu a schopnosti jedince vysoké a v rovnováze, výuka byla relevantní vzhledem k budoucím cílům studentů a učební prostředí bylo pod jejich kontrolou. Ze čtyř dříve zmíněných a definovaných psychických stavů (apatie, relaxace, úzkost a flow) bylo nejvyšší zaujetí zažíváno při splnění podmínek pro stav flow. Studenti byli více zaujati při individuální a skupinové práci než při poslouchání přednášek, sledování televize či videa nebo při testu. V této studii autoři také vymezují „akademickou intenzitu“ a „pozitivní emoční odezvu,“ jak bude zmíněno dále, a uvádějí, že málokdy je tatáž aktivita vysoce „akademicky intenzivní“ a zároveň vyvolává „pozitivní emoční odezvu“.

1.7.3 Percepční a kontextuální faktory ovlivňující zaujetí studentů

Shernoff a Csikszentmihalyi (2009) definují percepční a kontextuální faktory, které ovlivňují zaujetí studentů.

Co se týče **percepčních faktorů**, tak zaujetí je vyšší, pokud je výuka vnímána jako výzvu vzbuzující a relevantní pro budoucí cíle (Shernoff et al., 2003), když studenti vnímají sebe samé jako aktivní, kompetentní a když nabývají dojmu, že mají průběh činnosti pod kontrolou. Zaujetí je také vyšší, pokud jsou vnímané požadavky a schopnosti vysoké a v rovnováze (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009).

Významným **kontextuálním faktorem** je dle Shernoffa a Csikszentmihalyiho (2009) druh aktivity. Uvádějí, že studenti jsou více zaujati při skupinové a individuální práci než při poslechu přednášky, sledování televize nebo videa. Celkově jsou studenti dle těchto autorů více zaujati při výukových metodách, které představují příležitost k akci a prokázání jejich schopností. Při vyplňování testů je vykazována vysoká úroveň koncentrace, ale nízká úroveň potěšení (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009).

Mezi další proměnné, které souvisí se zaujetím, Shernoff a Csikszentmihalyi (2009) řadí individuální proměnné, úroveň schopností a studijní výsledky.

1.7.4 Konceptuální model zaujetí a optimálního učebního prostředí

Shernoff a Csikszentmihalyi (2009) uvádějí dva oddělené procesy týkající se zaujetí studentů. Prvním procesem je „**akademická intenzita**“, která je charakterizována „výzvou“ a relevancí úkolu pro budoucí cíle studentů. Má silný vliv na koncentraci, pozornost a zájem studenta. Její podstata je dle těchto autorů více kognitivní než je tomu u druhého procesu, kterým je „**pozitivní emoční odezva**“, při níž pociťování vysokých dovedností, kontroly a vysoké úrovně aktivity souvisí s nárůstem radosti a vnitřní motivace.

„Akademická intenzita“ může být externě motivována a je více spojena s krátkodobým výkonem než „pozitivní emoční odezva“, která se zdá být silným prediktorem dlouhodobého výkonu a její motivační zdroje jsou spíše vnitřní (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009).

Oba tyto procesy jsou nedílnou součástí optimálního zaujetí učení a flow, avšak málokdy jsou oba přítomny současně během školní výuky. Pokud jsou učební činnosti „akademicky intenzivní“ a zároveň posilují pozitivní emoce, zvyšuje se pravděpodobnost, že zaujmou krátkodobě i dlouhodobě. Proto by optimální učební prostředí mělo zahrnovat obě tyto zmíněné charakteristiky (Shernoff et al., 2003; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009).

2. Empirická část

2.1 Cíl výzkumu

Cílem pilotní studie je zmapovat motivační proměnné související se zaujetím a flow při úkolové situaci v hodinách německého jazyka a zjistit, jaké kontextuální charakteristiky podporují zaujetí z pohledu studentů.

2.2 Výzkumné otázky a hypotézy

2.2.1 Výzkumné otázky v kvalitativní části výzkumu

V kvalitativní části, která se vztahuje především ke zmapování motivace v úkolové situaci, si klademe následující výzkumné otázky:

1. Do jaké míry je pro studenty kvinty německý jazyk individuálním zájmem?
2. Jaké charakteristiky „ideálního“ úkolu studenti udávají?
3. Jaké nejčastější důvody k vypracování prvního a druhého úkolu studenti udávají?

2.2.2 Hypotézy v kvantitativní části výzkumu

Bude zkoumán vztah mezi zaujetím před a po úkolu, mezi zaujetím v prvním a druhém úkolu, flow v prvním a druhém úkolu a mezi flow a zaujetím. Ověřovány budou následující hypotézy:

1. Studenti, kteří udávají vyšší míru zaujetí před úkolem, budou udávat vyšší míru zaujetí i po úkolu.
2. Studenti, kteří udávají vyšší míru zaujetí v prvním úkolu, budou uvádět i vyšší míru zaujetí v druhém úkolu.
3. Studenti, kteří udávají vyšší hodnoty flow v prvním úkolu, budou uvádět i vyšší hodnoty flow v druhém úkolu.
4. Studenti, kteří dosahují vyšších hodnot flow, budou udávat i vyšší míru zaujetí v daném úkolu.

Ve vztahu k zaujetí a flow se budeme zabývat následujícími proměnnými – postoji (oblíbeností, významem, zajímavostí, nadáním a nudou), poznávací motivací, výkonovou motivací, celkovým prospěchem i prospěchem z německého jazyka a dosaženým počtem bodů v úkolu.

Souvislost zaujetí a flow s postoji k německému jazyku

V souvislosti s **postoji** k německému jazyku budou ověřovány následující hypotézy:

5. Studenti, kteří vnímají německý jazyk jako oblíbenější, budou dosahovat vyšších hodnot flow, příp. vyšší míry zaujetí.
6. Studenti, kteří vnímají německý jazyk jako významější, budou dosahovat vyšších hodnot flow, příp. vyšší míry zaujetí.
7. Studenti, kteří vnímají německý jazyk jako zajímavější, budou dosahovat vyšších hodnot flow, příp. vyšší míry zaujetí.
8. Studenti, kteří se považují za nadanější pro německý jazyk, budou dosahovat vyšších hodnot flow, příp. vyšší míry zaujetí.
9. Studenti, kteří v německém jazyce zažívají nižší míru nudy, budou dosahovat vyšších hodnot flow, příp. vyšší míry zaujetí.

Souvislost zaujetí a flow s výkonovou motivací

V souvislosti s **výkonovou motivací** budou ověřovány tyto hypotézy:

10. Studenti se silnější nestrachovou variantou výkonové motivace k učení obecně budou dosahovat vyšších hodnot flow, příp. vyšší míry zaujetí.
11. Studenti s vyšší úrovní potřeby úspěšného výkonu (PÚV) v německém jazyce budou dosahovat vyšších hodnot flow, příp. vyšší míry zaujetí.
12. Studenti s vyšší úrovní potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN) v německém jazyce budou dosahovat nižších hodnot flow, příp. nižší míry zaujetí.
13. Studenti se silnější strachovou variantou výkonové motivace k učení obecně budou dosahovat nižších hodnot flow, příp. nižší míry zaujetí.
14. Studenti s vyšším skórem za obavu budou dosahovat nižších hodnot flow.

Souvislost zaujetí a flow s prospěchem a úspěšností v úkolu

V souvislosti s **prospěchem a úspěšností v úkolu** budou ověřovány následující hypotézy:

15. Studenti s lepším prospěchem z německého jazyka budou dosahovat vyšších hodnot flow, příp. vyšší míry zaujetí.
16. Studenti s lepším celkovým prospěchem budou dosahovat vyšších hodnot flow, příp. vyšší míry zaujetí.
17. Studenti, kteří dosáhnou vyššího počtu bodů v úkolu, budou dosahovat vyšších hodnot flow, příp. vyšší míry zaujetí.

Souvislost zaujetí s emočním rozpoložením a koncentrací

V souvislosti s **emočním rozpoložením a koncentrací** budou testovány následující hypotézy:

18. Studenti, kteří se cítí po úkolu lépe, budou udávat vyšší míru zaujetí.
19. Studenti, kteří se lépe koncentrují, budou udávat vyšší míru zaujetí.

2.2 Metody sběru a zpracování dat

V této části představíme použité metody a stručně popíšeme, jakým způsobem probíhal sběr a zpracovávání dat.

2.2.1 Použité metody

Byly použity pouze dotazníkové metody, které vznikly v rámci dlouhodobých výzkumů školní motivace (Pavelková, 2002; Hrabal & Pavelková, 2010). Prezentovaný výzkum je rozpracováván v souvislosti s grantovým projektem GAČR „Critical areas of primary school mathematics - analysis of teachers' didactic practices.“ - č. 201 - 942 (hlavní řešitel: Stehlíková, dílčí úkol - Motivace v matematice: Pavelková, Kmínková).

Obdobná problematika byla rozpracována také v diplomové práci Kmínkové (2009) a v rámci postupových prací celoživotního vzdělávání pod vedením Pavelkové. Souběžně byly použity obdobné metody i v bakalářské práci Neudörflové (2013), jež je zaměřena na zaujetí úkolem v matematice.

Postoje k německému jazyku

Dotazník zaměřený na zjišťování postojů k německému jazyku byl sestaven z „Dotazníku postojů ke školním předmětům I“ (Hrabal et al., 2010), jenž obsahuje položky **oblíba**, **obtížnost** a **význam** předmětu, a z „Dotazníku postojů ke školním předmětům II“ (Hrabal, et al., 2010), z něhož byla použita položka **nadání**. Dále byly přidány položky **zajímavost** a **nuda**.

Každou z uvedených položek lze posuzovat na pětistupňové škále, např. pro oblibu tato škála vypadá následovně: „velmi oblíbený“ (1), „oblíbený“ (2), „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (3), „neoblíbený“ (4) a „velmi neoblíbený“ (5). Čím nižší hodnotou je předmět hodnocen, tím je vnímán jako oblíbenější, významnější, zajímavější, studenti se v něm cítí nadanější a méně se v něm nudí. Při interpretaci dat je třeba věnovat pozornost hodnocení obtížnosti, kde nižší hodnota naopak znamená vyšší percipovanou obtížnost předmětu.

K položkám obliba, obtížnost, význam a nadání jsou dostupné normy pro česká gymnázia (viz Hrabal et al., 2010).

Otázky na cílovou orientaci

Míra cílové orientace byla zjišťována čtyřmi uzavřenými otázkami, které se týkají toho, zda-li budou studenti potřebovat německý jazyk na vysoké škole, pro přijetí na vysokou školu, zda-li z něj plánují maturovat a jestli si myslí, že se jim znalost německého jazyka bude v životě hodit. Na otázky bylo vždy možno vybrat z odpovědí „ano“, „ne“ a „nevím.“

Individuální zájmy

Individuální zájmy byly zjišťovány zadáním otevřené úlohy ve znění: „Vypiš, prosím, své zájmy a koníčky.“

Školní výkonová motivace žáků – dotazník pro žáky

Autory tohoto dotazníku jsou Hrabal a Pavelková (2011). Dotazník se skládá z 12 uzavřených otázek s možností výběru z 5 možností. Každá odpověď je hodnocena 1 až 5 body. Součet bodů prvních 6 položek dává hrubý skóre potřeby úspěšného výkonu (PÚV). Součet bodů za položky 7 – 12 dává hrubý skóre potřeby vyhnouti se neúspěchu (PVN). Čím většího počtu bodů je v PÚV a PVN dosaženo, tím je první či druhá zmíněná tendence u konkrétního žáka silnější.

K dotazníku jsou k dispozici normy pro žáky a třídy ZŠ a SŠ i typologie žáků a tříd z hlediska výkonových potřeb (viz Hrabal et al., 2011). Typologie žáků byla již zmíněna v teoretické části této práce.

Dotazník učební motivace

Autory dotazníku jsou Hrabal a Pavelková (2010). Pomocí tohoto dotazníku byly zjišťovány motivační zdroje studentů. Dotazník se skládá z 8 tvrzení, s nimiž studenti vyjadřují míru souhlasu na pětistupňové škále od „zcela nesouhlasí“ po „zcela souhlasí.“ Zadání dotazníku zní následovně: „Když se ve škole snažím, je to proto, že...“

První položka „Chci, aby mě učitelé měli rádi.“ se týká potřeby pozitivních vztahů s učiteli. Tvrzením „Chci být lepší než ostatní.“ je postihnuta touha po vyniknutí a prestiži mezi ostatními. Poznávací motivace je vyjádřena výrokem „To, co se učím, mě zajímá.“, morální motivace pak tvrzením „Vím, že učení je má povinnost.“ Výkonová motivace je v tomto dotazníku operacionalizována dvěma tvrzeními – „Mám dobrý pocit, když se něčemu dobře naučím.“ a „Obávám se, že nic

nebudu umět.“, přičemž první tvrzení vyjadřuje dobrý pocit z dobrého výkonu, druhé tvrzení pak obavu ze selhání ve škole. Výrok „Chci mít později dobrou práci (povolání).“ zjišťuje instrumentální motivaci týkající se budoucího povolání. Poslední tvrzení, „Moji rodiče chtějí, abych byl ve škole dobrý.“, je vyjádřením vnímaného přání rodičů dobrých školních výkonů.

Čím vyšší hodnota je určitému zdroji motivace přiřazena, tím důležitější roli hraje v učební motivaci.

Otázky před úkolem

Pomocí těchto otázek byla zjišťována motivační situace před úkolem. Studenti byli instruováni, aby na základě zběžného prohlédnutí úkolu vyplnili 5 otázek před úkolem, které zjišťují situační zájem a percipovanou obtížnost úkolu. U každé otázky lze odpovídat na pětistupňové škále s položkami „ano,“ „spíše ano,“ „středně,“ „spíše ne“ a „ne.“ Otázky zní následovně: „Považuješ tento úkol pro Tebe za obtížný?“, „Zaujal Tě tento úkol?“, „Myslíš si, že tento úkol zvládneš vypracovat?“, „Cítíš se před tímto úkolem dobře?“ a „Chce se Ti tento úkol dělat?“.

Úkoly z německého jazyka

Úkoly z německého jazyka byly vybrány paní učitelkou z učebnice, jež není v hodinách německého jazyka běžně používána. Oba úkoly byly stejného typu. Studenti dostali předtištěný německy psaný dopis s vynechanými místy. Úkolem bylo vybrat na každé prázdné místo správnou odpověď ze tří uvedených možností. Maximální počet bodů byl v obou úkolech shodný – 14 bodů.

První úkol (viz Motta, Cwikowska & Vomáčková, 2007, s. 150) byl jednodušší než úkol druhý (viz Motta, Cwikowska & Vomáčková, 2007, s. 192). Jazykové jevy obsažené v jednotlivých úkolech jsou uvedeny v příloze (viz Tab. 1 a Tab. 2).

Krátká stupnice flow

Autory tohoto dotazníku jsou Man, Stuchlíková a Prokešová (2002). Dotazník se skládá ze 13 výroků, které jsou hodnoceny na sedmibodové škále od „nehodí se“ (1) přes „částečně“ (4) až po „hodí se“ (7) a výroku týkajícího se přiměřenosti požadavků, jehož hodnotící škála se liší. Tato škála bude popsána níže. Dotazník se skládá ze tří faktorů.

Prvním faktorem je hladký automatický průběh, pod který spadá 6 položek, např. „Nemusím se namáhat, abych se koncentroval/a.“, „U každého kroku vím, co mám udělat.“, „Mám pocit, že mám průběh pod kontrolou.“ apod.

Druhým faktorem je absorpce, jež tvoří 4 položky, mezi něž např. patří výroky: „Jsem zcela zahloubaný, že nevnímám okolí.“ nebo „Vůbec nepozoruji, jak čas utíká.“

Třetím faktorem je obava, jež je operacionalizována třemi položkami – „Něco, co je pro mě důležité, je ohroženo.“, „Nesmím teď udělat žádné chyby.“ a „Dělám si starosti s neúspěchem.“

Poslední položka dotazníku zní: „Pro mě osobně jsou nynější požadavky...“ Je hodnocena taktéž na sedmibodové škále, tentokrát ovšem od „příliš nízké“ (1) přes „právě přiměřené“ (4) až po „příliš vysoké“ (7).

Tento dotazník byl zatím psychometricky ověřován pouze na malém vzorku, proto jej lze brát pouze orientačně. Není k dispozici norma pro českou populaci.

Uzavřené otázky po úkolu

Po úkolu bylo položeno celkem patnáct uzavřených otázek zjišťujících motivační situaci při úkolu. Tyto otázky se týkaly např. spokojenosti s výkonem v úkolu, oblíbenosti tohoto typu úkolů, apod. Znovu zde byla položena otázka týkající se zaujetí a obtížnosti úkolu. Odpovídat bylo možné na stejných pětistupňových škálách, jako tomu bylo u otázek před úkolem. Jednotlivé otázky budou podrobně zmíněny v části, v níž je představována motivační situace při úkolech. Tyto otázky byly zadány po prvním i druhém úkolu.

Důvody k vypracování úkolu

Po uzavřených otázkách následoval úkol s otevřenou možností odpovědi ve znění: „Na úkolu jsi pracoval/a, protože: (Vypiš.).“ Tímto úkolem byly zjišťovány pohnutky k vypracování úkolu. Tato otázka následovala po prvním i druhém úkolu.

Popis „ideálního“ úkolu z německého jazyka

Pouze po druhém úkolu následovala otevřená otázka zjišťující charakteristiky „ideálního“ úkolu z německého jazyka, které by zvyšovaly zaujetí studujících. Zadání znělo následovně: „Popiš, jaký by úkol z německého jazyka měl být, aby se Ti dobře vypracovával a abys ho plně vypracoval/a s plným nasazením? Nebo za jakých podmínek se Ti dobře pracuje na úkolech z německého jazyka?“

Preference úkolů

Preference úkolů byla zjišťována dvěma otázkami pouze po druhém úkolu. První otázkou byla uzavřená otázka ve znění: „Kdyby sis měl/a vybrat, který z předchozích úkolů chceš řešit, který by to byl? (Zakroužkuj.)“ Na výběr byly možnosti „první úkol,“ „druhý úkol,“ „oba“ a „žádný.“ Následovala prosba o zdůvodnění preference. Část týkající se preference úkolů byla z důvodů přílišného rozsahu textu z práce vyjmuta.

2.2.2 Historie výzkumné sondy

Pasportizace školy a třídy

Tato pilotní studie byla realizována na víceletém gymnáziu nacházejícím se v malém městě v Kraji Vysočina. Výzkumným souborem byla kvinta. Na hodiny německého jazyka jsou studenti děleni do dvou skupin – do pokročilých a začátečnicků. Zařazení do skupiny pokročilých či začátečnicků ovšem nevypovídá příliš mnoho o úrovni znalosti německého jazyka. Do této skupiny byli zařazeni studenti, kteří napsali hůře rozřazovací test z anglického jazyka. Jen několik studentů tuto skupinu navštěvuje na základě vlastní volby.

V obou skupinách vyučuje německý jazyk tatáž paní učitelka a dle jejích slov je úroveň znalosti německého jazyka v obou skupinách srovnatelná. V obou skupinách je probírána stejná látka, což umožňuje zadat tytéž úkoly.

Vstup do terénu

Osloveni byli paní učitelka německého jazyka a ředitel gymnázia, oba byli velmi vstřícní a s realizací výzkumné sondy souhlasili. Informovaný souhlas rodičů nebyl vyžadován, ale nikde nesměla být uvedena jména studentů. Místo jmen byly použity obrázkové symboly.

Sběr dat

Sběr dat proběhl 14. a 15. června 2012. Studenti byli požádáni o účast na výzkumné sondě, která je součástí bakalářské práce. Bylo zdůrazněno, že vše je dobrovolné. První den byly zadány každé skupině zvlášť úkoly a s nimi související dotazníky. Následující den byly celé třídě zadány dotazníky týkající se postojů k německému jazyku, výkonové motivace v německém jazyce a motivace k učení obecně (DUM). Data byla dosbírávána následující týden v prázdné třídě. Zadávání dotazníků probíhalo stejným způsobem. Zadání k dotazníkům bylo vždy vysvětleno i

slovně. Obě třídy byly velmi vstřícné. Studenti se při práci vzájemně nerušili. Data se podařilo získat od 28 studentů kvinty.

2.2.3 Zpracování dat

Všechna data, kvantitativní i kvalitativní povahy, byla přepsána do počítačové podoby. Kvantitativní data byla předána Dr. Škaloudové k zpracování ve statistickém programu, jehož výstupem byly tabulky průměrů jednotlivých proměnných, tabulky četností v proměnných kategoriálních a výsledky korelační analýzy.

Při popisu motivačních proměnných v kvintě byly východiskem již zmíněné tabulky průměrů, tabulky četností a dodatečně vytvořené tabulky četností pro položky, u nichž se odpovídalo pomocí pětistupňových škál. Vztahy mezi proměnnými byly ověřovány na základě výsledků korelační analýzy. Při kvalitativní analýze byly jednotlivým výpovědím přiřazeny kategorie a byla zjištěna četnost těchto kategorií. Následovala interpretace zjištění.

2.3 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvořilo 28 žáků a žákyň kvinty, z toho 13 chlapců a 15 dívek. Skupinu pokročilých navštěvuje 6 chlapců a 5 dívek a skupinu začátečníků 7 chlapců a 10 dívek.

2.4 Prezentace výsledků a závěry

2.4.1 Sledované proměnné v kvintě a jejich porovnání s normou

V této části představíme třídu kvintu z hlediska zjišťovaných proměnných. U každé z nich se budeme vždy zabývat nejprve výskytem hodnot proměnné v celé třídě, dále porovnáme získaná data s normou, je-li k dispozici. Pokud se objeví výraznější rozdíly mezi skupinou dívek a chlapců, případně mezi skupinou pokročilých a začátečníků, budou zmíněny v následujících odstavcích u každé proměnné zvlášť. U položek, které jsou hodnoceny na pětistupňových škálách budeme zmiňovat pouze rozdíly v průměrech, které jsou vyšší než 0,4. Nutno podotknout, že ačkoliv budeme mluvit o rozdílech, **nebylo zjišťováno, zda-li jsou statisticky významné.**

Prospěch

V této části se budeme zabývat průměrným prospěchem ze všech předmětů a prospěchem z německého jazyka studentů v pololetí školního roku 2011/12. Dosažené průměrné hodnoty jsou uvedeny v příloze (Tab. 3 a Tab. 4).

Průměrný prospěch kvinty je 2,38 (SD = 0,72). Ve skupině pokročilých je průměrný prospěch horší ($\bar{x} = 2,73$; SD = 0,67) než ve skupině začátečníků ($\bar{x} = 2,15$; SD = 0,67). Celkový prospěch chlapců je horší ($\bar{x} = 2,45$) než prospěch dívek ($\bar{x} = 2,31$), avšak prospěchy dívek jsou rozptýleny více (SD = 0,90) než prospěchy chlapců (SD = 0,45).

Průměrný prospěch z německého jazyka v kvintě dosahuje hodnoty 2,60 (SD = 1,09). Je zde patrný obdobný trend jako u celkového prospěchu – ve skupině pokročilých je průměrný prospěch z německého jazyka horší ($\bar{x} = 2,82$; SD = 1,06) než ve skupině začátečníků ($\bar{x} = 2,47$; SD = 1,11) a dívky dosahují průměrně lepšího prospěchu z německého jazyka ($\bar{x} = 2,48$; SD = 1,29) než chlapci ($\bar{x} = 2,76$; SD = 0,82), přičemž směrodatná odchylka je opět vyšší u prospěchu dívek než u prospěchu chlapců.

V porovnání s normou (Hrabal et al., 2010) je prospěch v kvintě obdobný jako ve třídách českých gymnáziích, kde je průměrným prospěchem hodnota 2,50 s kvartilovým rozpětím 2,00–2,80. Porovnání prospěchu z německého jazyka s normou je znázorněno na Grafu 1, který je uveden v závěru části pojednávající o postojích k německému jazyku.

Postoje k německému jazyku

V této části bude představeno, jak vnímají studenti německý jazyk z hlediska oblíbenosti, obtížnosti, významu, zajímavosti, nadání a nudy. Tabulky s průměry i tabulky četností jsou k dispozici v příloze (Tab. 5–12).

Obliba

V kvintě je německý jazyk hodnocen jako „**ani oblíbený, ani neoblíbený**“ (50%) a „**oblíbený**“ (39,29%). V porovnání s normou (Hrabal et al., 2010) se hodnocení oblíbenosti v kvintě ($\bar{x} = 2,64$; $SD = 0,78$) pohybuje těsně nad hranicí 1. kvartilu (2,6), je tedy vnímán jako oblíbenější.

Obtížnost

Z hlediska obtížnosti je německý jazyk nejčastěji hodnocen jako „**ani obtížný, ani snadný**“ (57,14%) a „**obtížný**“ (28,57%). Ve výzkumném vzorku se vůbec nevyskytují hodnocení „velmi obtížný“ a „velmi snadný“. V porovnání s normami (Hrabal & Pavelková, 2010) se hodnocení německého jazyka v kvintě ($\bar{x} = 2,86$, $SD = 0,65$) pohybuje blízko pod hranicí 3. kvartilu (2,9), tudíž je německý jazyk považován spíše za méně obtížný než je tomu na jiných českých gymnáziích.

Význam

Německý jazyk je v kvintě převážně vnímán jako „**středně významný**“ (46,43%) a „**významný**“ (32,14%). Toto hodnocení ($\bar{x} = 2,79$; $SD = 0,79$) je v porovnání s jinými českými gymnázii (Hrabal & Pavelková, 2010) nad hranicí 3. kvartilu (2,5), v kvintě je tedy německý jazyk považován za **méně významný než je tomu ve více než 75% tříd gymnázií.**

Zajímavost

Z hlediska zajímavosti je německý jazyk v kvintě hodnocen nejčastěji jako „**zajímavý**“ (39,29%) a „**středně zajímavý**“ (32,14%), průměrem je hodnota 2,71 ($SD = 0,98$).

Pokročilí považují německý jazyk za zajímavější ($\bar{x} = 2,45$; $SD = 0,82$) než začátečníci ($\bar{x} = 2,88$; $SD = 1,05$).

Nadání

Studenti se nejčastěji cítí pro německý jazyk „**středně nadaní**“ (53,57%) a „**málo nadaní**“ (28,57%). Někteří se označují za „**nadané**“ (14,29%). V porovnání s pocíťovaným nadáním ve třídách na českých gymnáziích (Hrabal & Pavelková,

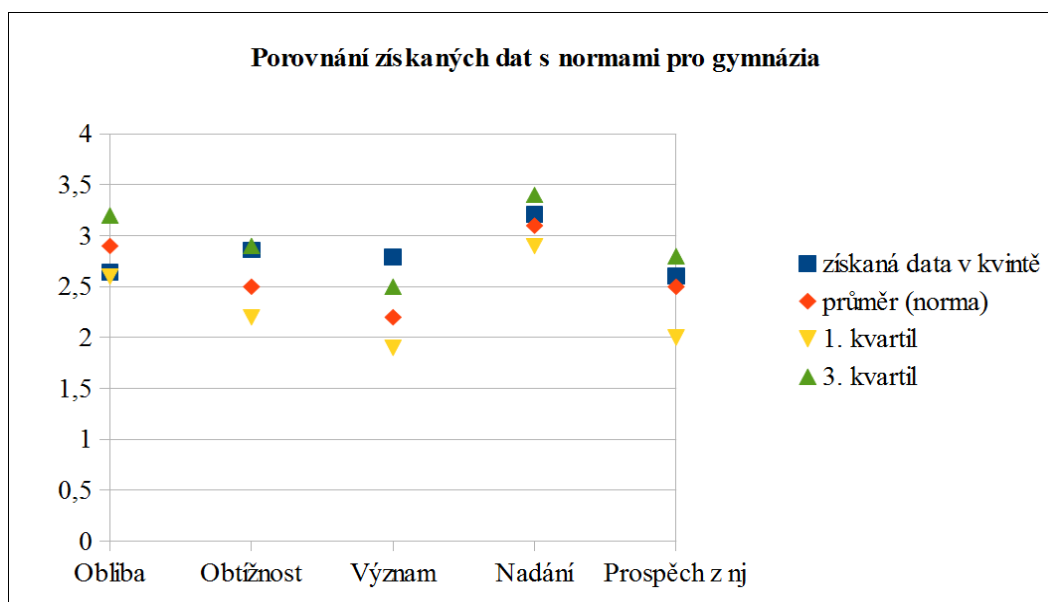
2010) studenti kvinty posuzují své nadání obdobně ($\bar{x} = 3,21$; $SD = 0,74$), přičemž se blíží spíše hornímu kvartilu (3,4).

Dívky se považují výrazněji za méně nadané ($\bar{x} = 3,53$; $SD = 0,64$) než chlapci ($\bar{x} = 2,85$; $SD = 0,69$).

Nuda

Studenti kvinty se v německém jazyce nejčastěji „někdy nudí“ (67,86%). Průměrem je hodnota 2,79 ($SD = 0,79$).

Porovnání dosažených hodnot jednotlivých proměnných s normou je znázorněno na následujícím grafu. Jsou zde znázorněny dosažené hodnoty v kvintě, průměrné hodnoty i kvartilové rozpětí dle normy.



Graf 1 Postoje a prospěch z německého jazyka a jejich porovnání s normou

Cílová orientace

V této části stručně popíšeme rozložení odpovědí na čtyři uzavřené otázky před úkolem, které byly zaměřeny na cílovou orientaci. Tabulky četností jsou k dispozici v příloze (Tab. 13 až Tab. 20).

14,29% studentů kvinty by chtělo **jít na vysokou školu, kde budou německý jazyk potřebovat**. 50% ještě neví a 35,71% by na takovou školu jít nechtělo. Dívky udávají častěji možnost „ne“ (60%) než chlapci (38,46%).

Německý jazyk bude **pro přijetí na vysokou školu** potřebovat pouze 1 dívka ze skupiny začátečníků. Většina třídy (57,14%) ještě neví a menší část (39,29%)

studentů jej údajně pro přijetí na vysokou školu potřebovat nebude.

Z německého jazyka se chystá **maturovat** 21,43% studentů kvinty. 39,29% neví a stejná část z německého jazyka maturovat neplánuje. Zajímavé je, že se nejedná zcela o tytéž studenty, kteří odpovídali „ano“ na předchozí otázky.

Více maturantů a maturantek se vyskytuje ve skupině pokročilých (36,36%) než ve skupině začátečníků (11,76%). Chlapci se chystají z německého jazyka maturovat častěji (38,46%) než dívky (6,67%).

Většina třídy (67,86%) si myslí, že se jí znalost německého jazyka bude **v životě hodit**, 10,71% ještě neví a 21,43% si myslí, že se jim německý jazyk v životě hodit nebude. Dívky jsou častěji přesvědčeny (80%) o upotřebitelnosti znalosti německého jazyka v životě než chlapci (53,85%).

Školní výkonová motivace v kvintě

Při prezentaci výsledků dotazníku školní výkonové motivace v německém jazyce se budeme zabývat zvláště potřebou úspěšného výkonu (PÚV) a zvláště potřebou vyhnouti se neúspěchu (PVN). Případnými rozdíly v průměrech mezi skupinami se budeme zabývat pouze v případě, že budou větší než 1. Následně představíme studenty kvinty z hlediska typologie z hlediska výkonové motivace Hrabala a Pavelkové (2011), jež byla popsána v teoretické části této práce. Příslušné tabulky jsou uvedeny v příloze (Tab. 21 – 24).

Potřeba úspěšného výkonu (PÚV) v kvintě

V kvintě je dle norem pro třídy PÚV **středně vysoká** ($\bar{x} = 20,64$; $SD = 3,95$). Ve skupině pokročilých je úroveň PÚV nižší ($\bar{x} = 20,00$; $SD = 2,97$) než ve skupině začátečníků ($\bar{x} = 21,06$; $SD = 4,51$), avšak u začátečníků je větší rozptyl v rozložení PÚV.

Potřeba vyhnouti se neúspěchu (PVN) v kvintě

Potřeba vyhnouti se neúspěchu je dle norem pro třídy (Hrabal & Pavelková, 2011) **středně vysoká** ($\bar{x} = 18,07$; $SD = 3,71$). Ve skupině pokročilých je úroveň této potřeby v průměru vyšší ($\bar{x} = 20,09$; $SD = 4,06$) než ve skupině začátečníků ($\bar{x} = 16,76$; $SD = 2,89$), avšak je zde také větší rozptyl v její úrovni mezi jednotlivými studenty.

U dívek je úroveň PVN vyšší ($\bar{x} = 19$, $SD = 3,21$) než u chlapců ($\bar{x} = 17$; $SD = 4,08$), u chlapců je ovšem větší rozptyl v úrovni této potřeby.

Typy studentů z hlediska výkonové motivace v kvintě

V kvintě převládají studenti **nevyhraněného typu** (46,43%). Druhým nejvíce zastoupeným typem (21,43%) je první typ, jež se vyznačuje **vysoce rozvinutou PÚV a níže rozvinutou PVN**. Typ druhý, u něhož je nízká PÚV a vysoce rozvinutá PVN, a typ čtvrtý, pro který je charakteristická nízká úroveň obou potřeb, jsou oba zastoupeny po 14,29%. Vysokou úroveň obou potřeb, tedy typ třetí, lze nalézt pouze u jedné dívky ze skupiny začátečníků.

Ve skupině pokročilých se vyskytuje větší procento studentů s nízkou PÚV a vysokou PVN (27,27%), tedy studentů s převažující strachovou variantou výkonové motivace, než ve skupině začátečníků (5,88%). Tento typ je také častější u dívek (20,00%) než u chlapců (7,69%). Naopak ve skupině začátečníků a ve skupině chlapců lze nalézt častěji typ s vysokou potřebou PÚV a nízkou PVN než ve skupině pokročilých a dívek. Některé chlapce lze považovat v rámci typologie za typ s oběma nízkými tendencemi (30,77%), avšak dívku žádnou.

Učební motivace v kvintě

V této části uvedeme pořadí jednotlivých typů učební motivace od nejsilnější po nejslabší a porovnáme jejich pořadí s normou (viz Hrabal & Pavelková, 2010). Dále se pak budeme zabývat rozdíly v síle a pořadí typů učební motivace u dívek a chlapců. Nutno zmínit, že uvedené typy motivace nebyly zjišťovány pouze ve vztahu k německému jazyku, jako tomu bylo v případě školní výkonové motivace žáků, ale k učení obecně.

Tabulky s průměry a pořadím jednotlivých typů učební motivace jsou uvedeny v příloze (Tab. 25–28).

Zastoupení jednotlivých typů učební motivace v kvintě

Nejsilnější učební motivací v kvintě je **instrumentální motivace** týkající se budoucího povolání. Druhou nejsilnější učební motivací je nestrachová varianta **výkonové motivace – dobrý pocit z dobrého výkonu**. Třetí nejsilnější motivací je **přání rodičů**, aby jejich dítě dosahovalo dobrých školních výkonů, za ní následuje **morální motivace**. Na pátém až šestém místě se umístila obava ze selhání ve škole – **strachová výkonová motivace** a **poznávací motivace**. Druhou nejslabší motivací k učení je **touha po vyniknutí a prestiži** mezi ostatními žáky a nejslabší učební motivací je **potřeba pozitivních vztahů s učiteli**.

Porovnání struktury učební motivace v kvintě s normou

V porovnání s normami jsou všechny uvedené typy učební motivace **slabší** než je tomu ve třídách na českých gymnáziích vyjma **strachové výkonové motivace** a **touhy po vyniknutí a prestiži mezi ostatními žáky** – ty jsou zde naopak vyšší.

Pořadí prvních čtyř typů učební motivace v kvintě je v souladu s pořadím učební motivace dle norem. Největší rozdíl v pořadí je ve strachové výkonové motivaci, která je v kvintě pátou až šestou nejsilnější motivací, dle norem je ovšem motivací neslabší.

Normy jsou ovšem pouze orientační.

Typy učební motivace u dívek a chlapců

V porovnání s dívkami je u chlapců silnější, co se průměru i pořadí týče, **potřeba pozitivních vztahů s učiteli** a **touha po vyniknutí a prestiži mezi ostatními**. U dívek je naopak vyšší **morální, poznávací** a **strachová výkonová motivace**.

2.4.2 Motivační situace v rámci prvního a druhého úkolu

Motivační situace před prvním úkolem

V této části popíšeme odpovědi na otázky před úkolem z hlediska celé třídy. Příslušné tabulky jsou uvedeny v příloze (Tab. 29 až Tab. 31).

Většina kvinty odpovídala na otázku, zda-li považuje úkol pro sebe za obtížný, tvrzením „**spíše ne**“ (60,71%), 21,43% studentů tvrzením „středně“. Odpověď „ano“ se nevyskytla ani jednou.

Mezi odpovědmi na otázku „Zaujal Tě tento úkol?“ patřily k nejčastějším „**středně**“ (50%), „spíše ne“ (25%) a „spíše ano“ (17,86%). Dvě dívky uvedly, že je úkol zaujal. Odpověď „ne“ se zde nevyskytla ani jednou.

Začátečníci byli zaujati méně ($\bar{x} = 3,12$; $SD = 0,70$) než pokročilí ($\bar{x} = 2,64$; $SD = 1,03$) avšak odpovědi pokročilých byly méně homogenní. Dívky byly zaujaty více ($\bar{x} = 2,73$; $SD = 0,97$) než chlapci ($\bar{x} = 3,15$; $SD = 0,69$), v odpovědích dívek byl ovšem větší rozptyl.

Na otázku „Myslíš si, že tento úkol zvládneš vypracovat?“ uváděli studenti kvinty nejčastěji odpověď „**spíše ano**“ (50%) a „**ano**“ (32,14%).

Před prvním úkolem se studenti kvinty nejčastěji cítili **dobře** (50%), „**spíše dobře**“ (21,43%) a „**středně dobře**“ (21,43%). Dívky se cítily před prvním úkolem lépe ($\bar{x} = 1,60$; $SD = 0,83$) než chlapci ($\bar{x} = 2,15$; $SD = 1,14$).

Úkol se jim chtělo dělat „**středně**“ (42,86%). Menší části se úkol „spíše“ dělat nechtělo (28,57%). Odpovědi „ano“ (14,29%) a „spíše ano“ (14,29%) dávají dohromady stejný počet studentů jako těch, kterým se úkol dělat „spíše“ nechtělo. Chlapcům se chtělo úkol vypracovávat méně ($\bar{x} = 3,15$; $SD = 0,90$) než dívkám ($\bar{x} = 2,60$; $SD = 1,06$).

Úspěšnost v prvním úkolu

V této části se budeme zabývat průměrným počtem dosažených bodů v prvním úkolu. Maximální počet byl 14 bodů. Tabulky s průměry jsou uvedeny v příloze (Tab. 32 – 33).

Průměrný počet bodů, který byl dosažen v prvním úkolu, je 12,86 ($SD = 1,38$). Ve skupině začátečníků byl průměrný dosažený počet bodů vyšší ($\bar{x} = 13,12$; $SD = 0,99$) než ve skupině pokročilých ($\bar{x} = 12,45$; $SD = 1,81$). V rámci skupiny pokročilých se počet dosažených bodů v prvním úkolu více lišil. Dívky dosáhly v prvním úkolu průměrně vyššího počtu bodů ($\bar{x} = 13,13$; $SD = 1,41$) než chlapci ($\bar{x} = 12,54$; $SD = 1,33$).

Flow v prvním úkolu

Při prezentaci výsledků „Krátké stupnice flow“ se budeme zabývat především počty bodů za jednotlivé faktory dotazníku a položkou týkající se vnímané přiměřenosti požadavků, které byly podrobněji popsány již dříve. Tabulky s průměry jsou uvedeny v příloze (Tab. 34–37). Rozdíly mezi skupinami se budeme zabývat, pokud budou u faktoru hladkého automatického průběhu vyšší než 3, u absorpce vyšší než 2, u obavy vyšší než 1,5 a u přiměřenosti požadavků vyšší než 0,5.

Hladký automatický průběh

Vzhledem k počtu položek bylo možné dosáhnout 6 až 42 bodů. Čím více bodů bylo dosaženo, tím více byl průběh činnosti vnímán jako více hladký a více automatický.

Průměrný dosažený hrubý skóre byl v kvintě 28,86 bodů ($SD = 4,04$). Průměry odpovědí na jednotlivé položky se pohybují v rozmezí od 3,32 po 5,54. Studenti kvinty tedy mají pocit, že jejich činnost probíhá hladce a automaticky „**částečně**“ a **spíše více než „částečně“**.

Absorpce

Zde bylo možné dosáhnout 4 až 28 bodů. Čím více bodů bylo dosaženo, tím více se studenti cítili ponořeni do činnosti. Průměrný dosažený počet bodů v kvintě je

14,82 (SD = 4,79). Průměry odpovědí na jednotlivé položky se pohybují v rozmezí 2,68 – 4,21. Studenti kvinty se cítí ponořeni do činnosti „**částečně**“ **nebo spíše méně než „částečně**“.

Obava

Obava byla operacionalizována 3 položkami, lze tedy dosáhnout hrubého skóru v rozmezí od 3 do 21 bodů. Čím více bodů bylo dosaženo, tím větší obava byla před prvním úkolem pociťována. V kvintě byl hrubý skór za obavu 10,43 (SD = 4,26). Průměry za jednotlivé položky vyjadřující obavu jsou zde od 3,07 do 3,68, což znamená, že v kvintě je pociťována **méně než „částečně**“.

Ve skupině pokročilých byla obava vyšší ($\bar{x} = 11,55$; SD = 3,56) než ve skupině začátečníků ($\bar{x} = 9,71$; SD = 4,61).

Přiměřenost požadavků

Přiměřenost požadavků byla hodnocena v rozmezí od 1 (příliš nízké) přes 4 (právě přiměřené) po 7 (příliš vysoké). Optimální hodnoty se tedy, v souladu s poznatky uvedenými v teoretické části této práce, nacházejí kolem hodnoty 4, spíše mírně nad ní.

Průměrná hodnota přiměřenosti požadavků v kvintě byla 3,5 (SD = 0,88), požadavky byly tedy pociťovány jako **nižší než „právě přiměřené**“.

Dívky vnímaly požadavky jako vyšší ($\bar{x} = 3,80$; SD = 0,78) než chlapci ($\bar{x} = 3,15$; SD = 0,90).

Motivační situace při prvním úkolu – otázky po úkolu

V následující části bude nejprve prezentováno, jak studenti kvinty odpovídali na uzavřené otázky po prvním úkolu. Příslušné tabulky jsou uvedeny v příloze (Tab. 38–40).

Se svým výkonem byli studenti kvinty „**spíše**“ **spokojeni** (53,57%) a „**středně**“ **spokojeni** (35,71%).

Na otázku, zda-li si myslí, že úkol vyřešili dobře, většina odpověděla „**spíše ano**“ (64,27%), zbytek třídy uváděl možnosti „ano“ (17,86%) a „středně“ (17,86%).

Odpovědi týkající se **zaujetí** byly značně rozptýleny, nejvíce studentů uvádělo odpovědi „**středně**“ (32,14%) a „**spíše ne**“ (32,14%). Odpověď „ne“ se zde vyskytla pouze v 1 případě. Dívky byly v průměru zaujaty více ($\bar{x} = 2,53$; SD = 1,13) než chlapci ($\bar{x} = 3,31$; SD = 1,11). Pokročilí byli více zaujati ($\bar{x} = 2,45$; SD = 1,13) než

začátečníci ($\bar{x} = 3,18$; $SD = 1,13$).

Většina třídy považovala první úkol za „**spíše**“ **neobtížný** (67,86%), menší část studentů jej považovala za středně obtížný (17,86%) a za neobtížný (14,29%).

Při řešení úkolu většina třídy (46,43%) „**spíše**“ **nenarazila na problém** nebo na problém **vůbec nenarazila** (42,86%). Pomoc při úkolu by „**spíše**“ **neocenila** zhruba polovina třídy (46,43%), 25% by ji neocenilo vůbec a stejný počet žáků by ji ocenil „středně“.

Studenti uváděli, že odpovědi **netipovali** (53,57%) či **spíše netipovali** (46,43%). Převážná většina třídy (96,43%) uvedla, že **neopisovala**, až na jednoho chlapce ze skupiny pokročilých, který údajně „spíše“ neopisoval.

Více než polovina studentů (64,29%) uvedla, že byla při řešení úkolu „**středně**“ **aktivní**.

Zhruba stejný počet studentů uvádí, že mají tento typ úkolů **rádi** „**středně**“ (35,17%) a že jej mají **rádi** (32,14%). Odpověď „ne“ se vyskytla jen jedenkrát.

Přesně polovina kvinty si myslí, že je **v tomto typu úkolů dobrá**. Menší část pak uvádí odpovědi „spíše ano“ (28,57%) a „spíše ne“ (17,86%).

Úkol byl pro většinu (57,14%) „**spíše**“ **jasný**, pro 25,00% **úplně jasný**. Nikdo neuvedl, že by pro něj úkol nebyl jasný.

Po úkolu se většina **cítla dobře** (42,86%) či **spíše dobře** (35,71%). Zhruba polovina (53,57%) byla toho názoru, že pro ni bylo řešení tohoto úkolu „**středně**“ **přínosné**. Nikdo neuvedl, že by přínosné nebylo vůbec. Začátečníci hodnotí úkol jako přínosnější ($\bar{x} = 2,53$; $SD = 0,87$) než pokročilí ($\bar{x} = 3,00$; $SD = 0,78$).

Odpovědi na otázky, zda-li jsou studenti kvinty dnes **bez chuti pracovat na jakémkoliv úkolu**, byly značně rozptýleny. Zhruba stejně byly zastoupeny odpovědi „**spíše ne**“ (28,57%) a „**spíše ano**“ (25,00%).

Motivační situace před druhým úkolem

Při prezentaci dat týkajících se druhého úkolu bude postupováno stejným způsobem jako u prvního úkolu.

Většina kvinty (60,71%) považovala druhý úkol za „**středně**“ **obtížný**. Poměrně vyrovnané byly odpovědi „spíše ne“ (17,86%) a „spíše ano“ (14,29%). Za obtížný byl považován ve 2 případech.

Druhý úkol zaujal 10,71% studentů kvinty a „spíše“ zaujal 14,29%. Největší počet (32,14%) třídy zaujal tento úkol „**středně**“. Úkol „spíše“ nezaujal 28,57%

třídy. Zcela nezaujatě se cítilo 14,29%. Dá se tedy říci, že přes polovinu třídy (57,14%) úkol zaujal „středně“ nebo více. Dívky byly více zaujaty ($\bar{x} = 3,00$; $SD = 1,20$) než chlapci ($\bar{x} = 3,46$; $SD = 1,20$).

Většina třídy si myslí, že úkol zvládne vypracovat „středně“ (42,86%) nebo že jej „spíše“ zvládne vypracovat (35,71%). Nikdo neuvedl, že jej vypracovat nezvládne.

Větší část třídy se cítila před druhým úkolem „středně“ dobře (32,14%), „spíše“ dobře (28,57%) nebo „dobře“ (21,43%). Nikdo neuvedl, že by se necítil dobře. Dívky se cítily před druhým úkolem lépe ($\bar{x} = 2,20$; $SD = 1,15$) než chlapci ($\bar{x} = 2,77$; $SD = 0,83$).

Na otázku, zda-li se jim chce úkol dělat, odpověděla větší část kvinty „spíše ano“ (35,71%) a „středně“ (28,57%). Úkol se dělat „spíše“ nechtělo 17,86% kvinty a 14,29% uvedlo odpověď „ne.“ Odpověď „ano“ byla uvedena v 1 případě. Dívkám se chtělo úkol dělat více ($\bar{x} = 2,80$; $SD = 1,15$) než chlapcům ($\bar{x} = 3,31$; $SD = 1,11$).

Tabulky průměrů a četností jsou uvedeny v příloze (Tab. 41 – 43).

Úspěšnost v druhém úkolu

Průměrný dosažený počet bodů ve druhém úkolu bylo 9,18 bodu ($SD = 1,63$), přičemž bylo možno maximálně dosáhnout 14 bodů. Nepatrně lepší výsledky měli pokročilí ($\bar{x} = 9,27$; $SD = 1,56$) než začátečníci ($\bar{x} = 9,12$; $SD = 1,73$) a dívky ($\bar{x} = 9,33$; $SD = 1,68$) než chlapci ($\bar{x} = 9,00$; $SD = 1,63$).

Tabulky s průměry jsou uvedeny v příloze (Tab. 44 a 45).

Flow v druhém úkolu

Tabulky s průměry za jednotlivé položky i faktory jsou uvedeny v příloze (Tab. 46–49)

Hladký automatický průběh

Průměr dosaženého počtu bodů byl v kvintě při druhém úkolu 24,18 bodu ($SD = 6,03$). Průměry hodnocení jednotlivých položek se pohybují v rozmezí od 3,18 po 4,71. Průměrné hodnocení hladkého automatického průběhu se tedy pohybuje kolem tvrzení „částečně.“

Absorpce

Průměrný hrubý skóre v kvintě byl 16,50 bodu ($SD = 5,94$). Průměry hodnocení jednotlivých položek se pohybovaly od 3,61 po 4,61, tedy kolem tvrzení „částečně.“

Obava

Průměrný dosažený počet bodů za obavu byl 9,82 (SD = 4,28), přičemž průměry hodnocení jednotlivých položek byly v rozmezí od 3,18 až 3,32. Obava byla tedy pocíťována **méně než „částečně.“**

Přiměřenost požadavků

V kvintě byla dosažena průměrná hodnota 4,36 (SD = 0,83). Požadavky byly tedy považovány za **mírně vyšší než „právě přiměřené.“** Dívky pocíťovaly požadavky úkolu jako vyšší ($\bar{x} = 4,6$; SD = 0,63) než chlapci ($\bar{x} = 4,08$; SD = 0,95).

Motivační situace při druhém úkolu – otázky po úkolu

Tabulky s průměry a tabulky četností jsou uvedeny v příloze (Tab. 50– 52).

Studenti kvinty byli **se svým výkonem spokojeni „středně“** (39,29%), **„spíše ne“** (25,00%) a **„spíše ano“** (21,43%). Chlapci byli se svým výkonem více spokojeni ($\bar{x} = 2,92$; SD = 1,04) než dívky ($\bar{x} = 3,40$; SD = 0,99).

Na otázku „Myslíš si, že jsi úkol vyřešil/a dobře?“ odpověděla většina kvinty **„středně“** (46,43%) a **„spíše ne“** (32,14%). Odpověď „ano“ se nevyskytla ani jednou.

Úkolem bylo zaujato 10,71%, „spíše“ zaujato bylo 14,29% a 42,86% bylo zaujato „středně.“ Dá se tedy říci, že více než polovina (67,86%) byla **zaujata „středně“ nebo více.** Spíše nezaujato bylo 21,43%, nezaujato pak 10,71%.

Pro větší část kvinty byl úkol **„středně“** obtížný (42,86%) a **„spíše“** obtížný (35,71%). Jako „spíše“ neobtížný jej vnímalo 14,29%.

Větší část třídy (46,43%) **„spíše“ narazila na problém.** Stejně procento (17,86%) na problém narazilo „středně“ a „spíše ne.“ Chlapci častěji narazili na problém ($\bar{x} = 2,23$; SD = 0,83) než dívky ($\bar{x} = 2,73$; SD = 1,22).

Pomoc při řešení úkolu by studenti ocenili **„středně“** (32,14%), **„spíše ano“** (28,57%) a **„spíše ne“** (21,43%).

Většina třídy odpovědi **„spíše“ netipovala** (57,14%). Menší část (21,43%) pak tipovala odpovědi „středně.“

Převážná většina třídy (92,86%) údajně **neopisovala.**

Při řešení úkolu byla většina třídy **„středně“ aktivní** (60,71%). 21,43% bylo „spíše“ aktivní. Menší část žáků aktivní „spíše“ nebyla (14,29%). Začátečníci se považovali za více aktivní ($\bar{x} = 2,82$; SD = 0,53) než pokročilí ($\bar{x} = 3,27$; SD = 0,91).

Výpovědi ohledně oblíbenosti tohoto typu úkolů jsou poměrně nehomogenní,

nejčastěji se vyskytla odpověď „**středně**“ (39,29%). Tento typ úkolů mají raději dívky ($\bar{x} = 2,60$; $SD = 0,99$) než chlapci ($\bar{x} = 3,38$; $SD = 1,19$).

Zhruba polovina třídy (46,43%) si myslí, že je v tomto typu úkolů „**středně**“ dobrá, menší část třídy je toho názoru, že v tomto typu úkolů „spíše“ není dobrá (28,57%).

Pro kvintu byl druhý úkol „**spíše**“ **jasný** (35,71%), **jasný** (25,00%) a „**středně**“ **jasný** (17,86%). Pro začátečníky byl úkol jasnější ($\bar{x} = 2,13$; $SD = 1,15$) než pro pokročilé ($\bar{x} = 2,64$; $SD = 1,12$).

Větší část třídy se cítila po úkolu „**středně**“ **dobře** (42,86%) a „**spíše**“ **dobře** (28,57%). Začátečníci se cítili po úkolu lépe ($\bar{x} = 2,44$; $SD = 0,89$) než pokročilí ($\bar{x} = 3,00$; $SD = 1,00$).

Nejčastěji je řešení druhého úkolu pokládáno za **osobně** „**středně**“ **přínosné** (42,86%) a „**spíše**“ **přínosné** (35,71%). Začátečníci jej považovali za přínosnější ($\bar{x} = 2,35$; $SD = 0,79$) než pokročilí ($\bar{x} = 2,82$; $SD = 0,87$) a dívky za přínosnější ($\bar{x} = 2,33$; $SD = 0,82$) než chlapci ($\bar{x} = 2,77$; $SD = 0,83$).

Na otázku „Jsi dnes bez chuti pracovat na jakémkoliv úkolu?“ patřily mezi nejčastější odpovědi „**spíše ne**“ (35,71%), „**středně**“ (25,00%) a „**spíše ano**“ (21,43%).

Porovnání motivační situace v rámci prvního a druhého úkolu

Nyní zevrubně porovnáme motivační situaci před prvním a druhým úkolem a při prvním a druhém úkolu. Vycházet budeme z tabulek průměrů uvedených v příloze (Tab. 29, 36, 38, 42, 48 a 50).

Motivační situace před prvním a druhým úkolem

První úkol byl ve srovnání s druhým úkolem považován za méně obtížný a studenty více zaujal. Studenti byli více přesvědčeni, že jej zvládnou vypracovat, cítili se před ním lépe a více se jim chtělo první úkol dělat.

Flow, obava a úspěšnost v prvním a druhém úkolu

Požadavky prvního úkolu byly považovány za mírně nižší než „právě přiměřené“, u druhého úkolu naopak za mírně vyšší než „právě přiměřené“. Do prvního úkolu se cítili studenti méně ponořeni, ale zároveň pociťovali jeho průběh za více hladký a více automatický, než tomu bylo u úkolu druhého. V prvním úkolu byla pociťována vyšší obava. Studenti v něm dosahovali vyššího počtu bodů.

Motivační situace při prvním a druhém úkolu

V prvním úkolu byli studenti se svým výkonem více spokojeni a byli více přesvědčeni, že jej vyřešili dobře. První úkol je více zaujal a považovali jej za méně obtížný. Při jeho řešení méně naráželi na problém, méně by ocenili pomoc, méně tipovali odpovědi i méně opisovali než tomu bylo v případě druhého úkolu. Při řešení prvního úkolu byli méně aktivní.

Po prvním úkolu studenti udávali vyšší oblibu tohoto typu úkolů, byli více přesvědčeni, že jsou v tomto typu úkolů dobří, považovali jej za více jasný a cítili se po něm lépe. Považovali jeho řešení za méně osobně přínosné a byli méně bez chuti pracovat na jakémkoliv úkolu než tomu bylo v případě úkolu druhého.

Preference úkolů v kvintě

Většina třídy (71,43%) by si vybrala k řešení **pouze první úkol**, kdyby bylo na výběr. Oba dva úkoly by chtěla řešit zhruba čtvrtina třídy (21,43%). Druhý úkol samostatně by si nevybral nikdo. Žádný z úkolů by nechtěli řešit 2 chlapci (7,14%).

Tabulky četností jsou uvedeny v příloze (Tab. 53–54).

2.4.3 Motivační zdroje při úkolech v německém jazyce

V následující části se budeme zabývat analýzou kvalitativní části dotazníků. Zmíníme zájmy a koníčky studentů, jejich představou o ideálním úkolu a důvody k vypracování prvního a druhého úkolu.

Pokud budeme hovořit o četnostech, tak se vždy jedná o četnost výskytu v uvedených výpovědích. Je nutno zmínit, že někteří studenti na otázku neodpověděli, a jiní naopak uvedli velmi obsáhlé odpovědi, v nichž bylo obsaženo více kategorií. Pokud bylo v jedné výpovědi uvedeno více položek z jedné kategorie, kategorie byla této výpovědi přiřazena pouze jedenkrát.

Zájmy a koníčky v kvintě

Studenti uváděli rozmanité zájmy a koníčky. Téměř ve všech výpovědích se vyskytl nějaký **sport**. Poměrně často bylo mezi zájmy a koníčky uváděno **trávení času s přáteli, příp. s rodinou**. 9 studentů uvádělo aktivní **provozování hudby**, ať už se jednalo o hru na hudební nástroj či zpěv. Mezi další často uváděné koníčky a zájmy patřila **četba knih, turistika, počítače a hraní počítačových her**. Méně častý byl pak tanec, cizí jazyky, dějepis a historie, filmy, biologie, poslech hudby. Jedenkrát se pak vyskytly výpovědi jako je psaní básní, malování, příroda, kultura a procházky se psem.

Pouze ve třech případech se objevily **jazyky**. Jednalo se o tři dívky ze skupiny začátečníků, první uvedla angličtinu a japonštinu, druhá jazyky obecně. Třetí dívka rozlišila své koníčky na „ze školy“ a mimo školu, přičemž u svých koníčků „ze školy“ uvedla český, německý a anglický jazyk. Studenti kvinty tedy spíše neuváděli německý jazyk jako svůj individuální zájem.

Přepis výpovědí žáků, jejich kódování, předhled kategorií a jejich výskytu v kvintě je uveden v příloze (Tab. 55 a Tab. 56).

Charakteristiky „ideálního“ úkolu

Popis ideálního úkolu nevyplnili všichni a někteří uváděli více charakteristik. Studenti nejčastěji uváděli, že na vypracovávání úkolu potřebují **klid** a že úkol by měl být **formou testu**. Každá z těchto charakteristik se vyskytla v 10 výpovědích.

Co se tedy týče **charakteristik úkolu**, jak již bylo uvedeno, měl by být formou testu. V 7 výpovědích se vyskytlo, že by měl být jako předložené úkoly, příp. jako první úkol. Další charakteristiky se vyskytly vždy v jedné výpovědi, např. úkol by měl mít zábavnou formu, měl by být různorodý, zajímavý, jasný nebo by měl být na známky. Někdo upřednostňuje překlad, jiný porozumění textu.

Někteří studenti zmínili také **obtížnost** úkolu. Podle někoho by měl být úkol jednoduchý, podle jiného „jednoduchý, částečně složitý,“ podle dalšího „střední obtížnosti.“

Pokud se podíváme na **zmiňované podmínky**, tak kromě již uvedeného klidu, se studentům dobře pracuje, když nemají hlad, dobře se jim sedí, ve třídě je čerstvý vzduch a bez časového tlaku. Jeden student uvedl, že se mu dobře pracuje, když je naučený, jiný uvedl: „Musím se soustředit přímo na německý jazyk, nebo minimálně vůbec na nic.“

Zajímavá je výpověď studenta, který uvedl: „Mně je jedno jaký úkol bude, vždy se ho budu snažit vyplnit správně. Podmínky pro mě nehrají roli, dokážu nad úkolem přemýšlet i když je ve třídě hluk.“

Přepis výpovědí žáků, jejich kódování a tabulka s četností jednotlivých kategorií jsou uvedeny v příloze (Tab. 57 a 58).

Důvody k vypracování prvního úkolu

Nejčastějším důvodem (34,24%) k vyplnění prvního úkolu byly odpovědi typu „Musel/a jsem“ nebo „Byl/a jsem o to požádán/a.“, což by se dalo považovat za **vnější motivaci**.

Druhým nejčastěji uváděným důvodem byla **míra obtížnosti úkolu**, jež má z motivačního hlediska různé dopady pro jednotlivé studenty.

Třetí nejčastěji uváděnou pohnutkou jsou odpovědi typické pro **sociální motivaci** a to např. „Chci být nápomocen“ nebo „Jsem rád, že svou zábavou pomůžu i jiným“.

Za **situační motivaci** by se daly považovat odpovědi typu, že úkol vypadal zajímavě nebo zaujal, ale také obliba tohoto typu úkolů. Zároveň by se dal uvažovat přesah do poznávací motivace. K **poznávací motivaci** by se daly řadit z níže uvedených kategorií kategorie „znalosti“ a možná i výpověď „Němčina mě baví“.

Někteří studenti uváděli důvod, „protože jsem chtěl/a,“ z tohoto tvrzení ovšem nelze usuzovat důvody tohoto „chtění.“ Odpověď „Abych se nenudila“ by se dala interpretovat jako frustrace **potřeby aktivity**.

Tabulka s jednotlivými kategoriemi a četnostmi jednotlivých pohnutek je uvedena v příloze (Tab. 58).

Důvody k vypracování druhého úkolu

V nejvíce výpovědích (9) se vyskytl důvod, že byli o vyplnění úkolu požádáni či jej museli vyplnit, šlo tedy o **vnější motivaci**. Čtyři studenti chtěli být nápomocni, byli motivováni **sociálně**. Některé úkol zaujal či jej považovali za zajímavý, jiní mají rádi tento typ úkolů. V těchto případech by se dalo mluvit o **situační motivaci**, příp. o **motivaci poznávací**. Dvakrát bylo uvedeno, že je německý jazyk baví – zde by se dalo diskutovat o **motivaci poznávací**. Dvakrát bylo také uvedeno, že úkol byl výzvou, v těchto případech se jednalo o **výkonovou motivaci**.

Dále uvedené důvody se vyskytly vždy jen jednou. Někteří studenti vypracovávali druhý úkol, protože si chtěli procvičit své znalosti nebo byli toho názoru, že je to pro dobrou věc.

Tabulka s jednotlivými kategoriemi a četnostmi jednotlivých pohnutek je uvedena v příloze (Tab. 59).

2.4.4 Hledání vztahů mezi jednotlivými proměnnými

V následujících odstavcích představíme výsledky korelační analýzy. Tato zjištění budou podrobněji rozebírána v diskusi. Tabulky korelací jsou uvedeny v příloze (Tab. 60–71).

Pokud budeme mluvit o „vysoce významných“ vazbách, máme na mysli vazby prokázané na 1% hladině významnosti, v případě „významných“ vazeb byl vztah prokázán na 5% hladině významnosti. Pokud bude řeč o určitých vztazích, souvislostech a vazbách, nejsou tím míněny vztahy kauzální, ale pouze současný výskyt určitých hodnot obou proměnných. Síla korelačních vztahů bude určována podle metody rozměrového efektu.

Pokud bude řeč o flow, nemáme na mysli stav, jenž byl definován v teoretické části práce jako takový, ale pouze o skóru v „Krátké stupnici flow“. Vzhledem k tomu, že k dotazníku nejsou k dispozici normy pro českou populaci, nelze říci, kdy se jedná o stav flow jako takový a kdy se jedná jen o vyšší dosažené hodnoty v dotazníku flow.

Zaujetí před úkolem a po úkolu

Mezi zaujetím před úkolem a po něm byla nalezena silná vysocí významná vazba v případě prvního ($r = 0,82$) i druhého úkolu ($r = 0,70$). Náš předpoklad se tedy potvrdil. Ti, kteří udávali před úkolem vyšší míru zaujetí, ji udávali i po vypracování úkolu.

Vzhledem k tomu, že mezi zaujetím před a po úkolu existují statisticky velmi významné a silné korelace, se budeme nadále zabývat **pouze zaujetím po úkolu**. Zaujetí po úkolu volíme z toho důvodu, že studenti mají již za sebou práci na úkolu, a tudíž lépe odráží, do jaké míry byli zaujati během vypracování úkolu. Pokud budeme v následujícím textu mluvit o zaujetí, máme vždy na mysli zaujetí po úkolu.

Zaujetí v prvním a v druhém úkolu

Mezi zaujetím po prvním a druhém úkolu byla nalezena středně silná statisticky významná korelace ($r = 0,38$). Náš předpoklad se tedy potvrdil. Studenti, kteří se v porovnání se svými spolužáky považovali za zaujatější v prvním úkolu, se současně častěji považovali za zaujatější i v druhém úkolu.

Flow v prvním a druhém úkolu

Dosažené hodnoty flow v prvním a druhém úkolu spolu dle našich předpokladů silně a vysoce významně korelovaly ($r = 0,70$). Studenti, kteří dosahovali vyšších hodnot flow v prvním úkolu, jich zároveň častěji dosahovali ve druhém úkolu.

Zaujetí a flow

Zaujetí po prvním úkolu s flow statisticky významně nekorelovalo ($r = -0,20$), v druhém úkolu byla nalezena statisticky významná a středně silná vazba mezi zaujetím po druhém úkolu a flow v něm dosaženém ($r = -0,36$). Dle našich předpokladů studenti, kteří dosahovali vyšších hodnot flow, udávali zároveň i vyšší míru zaujetí, avšak pouze v případě druhého úkolu.

Zaujetí a postoje

V prvním úkolu se žádný z předpokládaných vztahů nepotvrdil, zaujetí po prvním úkolu tedy statisticky významně nekorelovalo s oblibou ($r = 0,13$), významem ($r = 0,03$), zajímavostí ($r = 0,23$), nadáním ($r = -0,13$), ani s nudou ($r = 0,22$).

Zaujetí po druhém úkolu korelovalo vysoce významně se všemi uvedenými položkami z postojového dotazníku, tedy s oblibou ($r = 0,62$), významem ($r = 0,47$), zajímavostí ($r = 0,52$), nadáním ($r = 0,52$) a nudou ($r = 0,49$). Předpokládané vztahy se tedy ukázaly jako statisticky významné pouze v případě druhého úkolu, ve kterém studenti, kteří udávali v porovnání se svými spolužáky vyšší zaujetí, hodnotili současně německý jazyk jako oblíbenější, významnější, zajímavější a považovali se v něm za více nadané a méně se v něm nudili.

Flow a postoje

Statisticky vysoce významná vazba flow v prvním úkolu byla prokázána ve vztahu s významem ($r = -0,54$), oblibou ($r = -0,48$) a zajímavostí ($r = -0,49$), významná vazba pak ve vztahu s nadáním ($r = -0,36$) a nudou ($r = -0,38$). U flow v druhém úkolu byla nalezena vysoce významná vazba s významem ($r = -0,64$), oblibou ($r = -0,50$) a nadáním ($r = -0,47$), významná vazba pak se zajímavostí ($r = -0,36$) a nudou ($r = -0,36$).

Všechny předpokládané vztahy mezi vybranými položkami z postojového dotazníku a flow byly potvrzeny. Studenti, kteří dosáhli v porovnání se svými spolužáky vyšších hodnot flow, současně vnímali německý jazyk jako oblíbenější, významnější, zajímavější, považovali se v něm za více nadané a méně se v něm nudili.

Zaujetí, flow a výkonová motivace

V „Dotazníku učební motivace“ byla zjišťována mj. nestrachová a strachová varianta výkonové motivace k učení obecně, zatímco v „Dotazníku školní výkonové motivace“ byla zkoumána úroveň potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a úroveň potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN) přímo ve vztahu k německému jazyku. Obava z neúspěchu při řešení úkolu byla zjišťována pomocí „Krátké stupnice flow“ (FKS).

Zaujetí a nestrachová varianta výkonové motivace k učení obecně

Mezi zaujetím a nestrachovou variantou výkonové motivace k učení obecně byla zjištěna v prvním úkolu statisticky významná středně silná vazba ($r = -0,32$) a ve druhém úkolu statisticky vysoce významná středně silná vazba ($r = -0,45$). Náš předpoklad se tedy potvrdil, studenti, kteří udávali vyšší míru zaujetí, také současně udávali silnější nestrachovou variantu výkonové motivace k učení obecně.

Flow a nestrachová varianta výkonové motivace k učení obecně

Mezi flow po prvním úkolu a nestrachovou variantou výkonové motivace k učení obecně byla zjištěna středně silná statisticky významná vazba ($r = 0,42$), ovšem u druhého úkolu nikoliv ($r = 0,28$). Náš předpoklad se tedy potvrdil pouze v prvním úkolu, ve kterém ti, kteří dosahovali vyšších hodnot flow, současně udávali i silnější výkonovou motivaci k učení obecně.

Zaujetí a PÚV v německém jazyce

Mezi zaujetím po prvním úkolu a PÚV nebyla nalezena statisticky významná souvislost ($r = -0,22$). Mezi zaujetím po druhém úkolu a PÚV byla prokázána silná a vysoce statisticky významná korelace ($r = -0,73$). Předpokládaný vztah byl prokázán pouze ve druhém úkolu. Studenti, kteří v něm udávali vyšší zaujetí, dosahovali vyšších skóre v PÚV v německém jazyce.

Flow a PÚV v německém jazyce

Silná a vysoce významná vazba byla prokázána mezi flow a PÚV, a to v prvním ($r = 0,59$) i ve druhém úkolu ($r = 0,55$). Náš předpoklad se tedy potvrdil. Studenti, kteří dosahovali vyšších skóre ve flow, měli zároveň vyšší úroveň PÚV v německém jazyce.

Zaujetí a strachová varianta výkonové motivace k učení obecně

Na 5% hladině významnosti nebyla prokázána předpokládaná souvislost mezi vyšší mírou zaujetí a nižší úrovní strachové varianty výkonové motivace k učení

obecně v prvním ($r = -0,19$), ani ve druhém úkolu ($r = 0,08$).

Flow a strachová varianta výkonové motivace

Na 5% hladině významnosti nebyla prokázána předpokládaná souvislost mezi silnější úrovní strachové varianty výkonové motivace k učení obecně a nižšími hodnotami flow v prvním ($r = 0,01$), ani ve druhém úkolu ($r = 0,01$).

Zaujetí a PVN v německém jazyce

Na 5% hladině významnosti nebyla prokázána předpokládaná souvislost mezi vyšší úrovní PVN v německém jazyce a nižší mírou zaujetí v prvním ($r = -0,16$), ani ve druhém úkolu ($r = 0,27$).

Flow a PVN v německém jazyce

Na 5% hladině významnosti nebyla prokázána očekávaná souvislost mezi vyšší úrovní PVN v německém jazyce a nižšími hodnotami flow v prvním ($r = -0,23$), ani ve druhém úkolu ($r = -0,30$).

Flow a obava v úkolové situaci

Na 5% hladině významnosti nebyla prokázána předpokládaná souvislost mezi vyšší úrovní obavy v úkolu a nižšími hodnotami flow v prvním ($r = -0,02$), ani ve druhém úkolu ($r = -0,15$).

Souvislost zaujetí a flow s prospěchem a úspěšností v úkolu

Zaujetí a prospěch

V případě prvního úkolu nebyla na 5% hladině významnosti prokázána předpokládaná statisticky významná souvislost mezi vyšší udávanou mírou zaujetí a lepším celkovým prospěchem ($r = 0,03$), ani souvislost s lepším prospěchem z německého jazyka ($r = 0,11$).

Ve druhém úkolu byla nalezena vysoce významná a silná souvislost mezi zaujetím a prospěchem z německého jazyka ($r = 0,51$) a středně silná souvislost mezi zaujetím a celkovým prospěchem ($r = 0,45$). Náš předpoklad se tedy potvrdil pouze v případě druhého úkolu. Studenti, kteří udávali vyšší hodnoty zaujetí, měli současně lepší prospěch z německého jazyka i lepší celkový prospěch.

Flow a prospěch

V prvním úkolu byla prokázána silná vysoce významná souvislost mezi flow a prospěchem z německého jazyka ($r = -0,59$) i mezi flow a prospěchem celkovým ($r = -0,57$). V případě druhého úkolu nebyla na 5% hladině významnosti souvislost

mezi flow a prospěchem z německého jazyka ($r = -0,31$), ani mezi flow a celkovým prospěchem prokázána ($r = -0,31$).

Náš předpoklad se potvrdil pouze v případě prvního úkolu – ti, kteří dosahovali vyšších hodnot flow, měli současně lepší prospěch z německého jazyka i celkový prospěch.

Zaujetí a úspěšnost v úkolu

Na 5% hladině významnosti nebyla prokázána předpokládaná souvislost mezi vyšším dosaženým počtem bodů a vyšší mírou zaujetí v prvním ($r = -0,15$), ani druhém ($r = -0,21$) úkolu.

Flow a úspěšnost v úkolu

Mezi flow v prvním úkolu a body v něm dosaženými, byla nalezena středně silná významná vazba ($r = 0,38$). Ti, kteří dosahovali v prvním úkolu vyšších hodnot flow, získávali zároveň vyšší počet bodů v tomto úkolu. Ve druhém úkolu nebyla na 5% hladině významnosti prokázána statisticky významná souvislost mezi flow a body v něm dosaženými ($r = 0,11$). Náš předpoklad se potvrdil pouze v případě prvního úkolu.

Souvislost zaujetí s emočním rozpoložením a koncentrací

Zaujetí a emoční rozpoložení po úkolu

Mezi zaujetím po prvním úkolu a lepším emočním rozpoložením po něm byla nalezena středně silná statisticky významná souvislost ($r = 0,34$). Ve druhém úkolu nebyla na 5% hladině významnosti tato souvislost prokázána ($r = 0,17$). Náš předpoklad se tedy potvrdil pouze v rámci prvního úkolu – studenti, kteří udávali vyšší míru zaujetí, se cítili po prvním úkolu lépe.

Zaujetí a koncentrace

Mezi vyšší mírou udávaného zaujetí po úkolu a vyšší koncentrací v něm nebyla na 5% hladině významnosti prokázána statisticky významná a námi předpokládaná souvislost v prvním ($r = 0,07$), ani ve druhém ($r = -0,29$) úkolu.

3. Diskuse

3.1 Motivační zdroje při úkolech v německém jazyce

3.1.1 Německý jazyk jako individuální zájem

Krapp (2007) uvádí, že aktuální zájem může být způsoben již existujícím individuálním zájmem nebo podmínkami situace. V kvintě byly německý jazyk nebo alespoň jazyky obecně uvedeny jako individuální zájem velmi zřídka. Pokud bude v německém jazyce zájem vzbuzen, bude se v případě většiny kvinty jednat o zájem situační.

3.1.2 Charakteristiky ideálního úkolu – co je to zaujetí?

Co se týče popisu charakteristik ideálního úkolu, charakteristiky „klid“ či „forma testu“ se vyskytly každá zhruba v jedné třetině výpovědí, ostatní charakteristiky se ovšem velmi lišily. Zdá se tedy, že podmínky pro „zaujetí“ jsou značně individuální. Také se nabízí otázka, co si studenti pod pojmem „zaujetí“ představují? Jsou jejich představy víceméně shodné nebo se rozcházejí? Uvedená zjištění naznačují, že zaujetí by mohlo být chápáno spíše různě. Avšak odpovědi na uvedené otázky by bylo vhodné osvětlit dalším, spíše kvalitativním, výzkumem.

Nutno dodat, že se ve výpovědích týkajících se ideálního úkolu často vyskytovaly charakteristiky, které byly obsaženy v zadaných otázkách před a po úkolu. Zdá se, že by bylo vhodnější zadat dětem popis ideálního úkolu ještě před vypracováváním úkolů, aby studenti nebyly ovlivněni obsahem otázek.

3.1.3 Důvody k vypracování prvního a druhého úkolu

Podobně jako u charakteristik „ideálního“ úkolu, se v odpovědích vyskytovaly položky z předchozích položek dotazníku. Nejčastějším zdůvodněním v případě obou úkolů byla tvrzení typická pro vnější motivaci. Pokud budeme v souladu s Krappem (2007) uvažovat, že situační i individuální zájem jsou intristické povahy, tak zjistíme, že v obou úkolech zhruba třetina kvinty udávala zdůvodnění mající intristickou kvalitu.

3.2 Vazby mezi sledovanými proměnnými

3.2.1 Zaujetí před úkolem a po úkolu

Zjištění, že studenti, kteří udávali vyšší míru zaujetí před úkolem ji udávali i po úkolu, naznačuje, že počáteční zaujetí během úkolu spíše přetrvává.

3.2.2 Zaujetí v prvním a v druhém úkolu a flow v prvním a druhém úkolu

Zjištění, že flow v prvním a druhém úkolu, stejně tak jako zaujetí v prvním a druhém úkolu, spolu koreluje (i když v případě zaujetí méně silně) by mohly poukazovat na **trvalejší charakter těchto fenoménů**, avšak s jistými omezeními vyplývajícími z úkolové situace, při níž byly tyto fenomény zkoumány. Lze tvrdit, že tato tendence v zaujetí a ve flow byla prokázána pouze pro úkoly stejného typu se zvyšující se obtížností. Situační faktory byly tedy relativně stabilní, vyjma rozdílné obtížnosti úkolů.

Tato zjištění vyvolávají otázku, zda-li je flow a zaujetí spíše situačního či osobnostního charakteru. Již Csikszentmihalyi (1996) zmiňoval, že někteří lidé jsou schopni zažívat flow i při každodenních aktivitách, kdežto jiní nikoliv. Shernoff a Csikszentmihalyi (2009) uvádějí určité individuální proměnné související se zaujetím jako je např. podpora rodiny či optimismus, které by mohly svědčit o interindividuálních rozdílech v kvalitě prožitků, avšak uvádějí také kontextuální faktory související se zaujetím. V pojetí těchto autorů tedy v zaujetí sehrávají roli jak situační, tak i osobnostní faktory. Tato výzkumná sonda ovšem nebyla primárně zaměřena na osvětlení této otázky, její řešení by mohlo být předmětem dalšího výzkumu.

3.2.3 Souvislost zaujetí a flow

Souvislost vyšší míry zaujetí a vyšších hodnot flow, byla prokázána pouze v druhém úkolu, avšak vzhledem k velikosti vzorku lze uvažovat o tom, že nalezená slabá statisticky nevýznamná korelace ($r = -0,20$) v prvním úkolu, by byla na větším výzkumném vzorku zjištěna jako statisticky významná. Neprokázaní této vazby by mohlo souviset také s tím, že první úkol byl vnímán spíše jako neobtížný.

Je také třeba zvážit vliv toho, že byly zadávány dva podobné úkoly, jež se lišily obtížností, nikoliv formou. U prvního úkolu mohlo být tedy zaujetí „nadsazeno“ novostí úkolu i celé situace, u druhého úkolu mohlo být zaujetí naopak nižší,

vzhledem k tomu, že se jednalo o obdobný úkol.

Shernoff a Csikszentmihalyi (2003) se ke vztahu mezi flow a zaujetím vyjadřují spíše nepřímě, o zaujetí mluví jako o kulminaci radosti, zájmu a koncentrace při učení, přičemž uvádějí, že nejvyššího zaujetí je dosahováno při podmínkách flow, tedy když jsou výzvy úkolu a schopnosti jedince vysoké a v rovnováze. Hodnoty flow a zaujetí by tedy spolu měly souviset, což bylo také v této výzkumné studii částečně prokázáno.

3.2.4 Souvislost zaujetí a flow s postoji k německému jazyku

Předpokládané vztahy zaujetí s položkami z **postojového dotazníku** se potvrdily pouze v případě druhého úkolu. Zjištění těchto korelací je v souladu s některými předpoklady Hrabala a Pavelkové (2010), kteří uvádějí, že aby mohl předmět plnit svou funkci, měl by být prožíván jako oblíbený, neměl by být vnímán jako příliš obtížný, ani jednoduchý a měl by být považován za významný z hlediska budoucího uplatnění. Nutno podotknout, že tito autoři ovšem nehovoří o postojích k předmětu ve vztahu k flow nebo k zaujetí

Nenalezení žádných statisticky významných korelací v případě zaujetí v prvním úkolu a postoji lze vysvětlit již zmíněným možným „nadsazením“ zaujetí v prvním úkolu a přílišnou jednoduchostí prvního úkolu. Mohlo tedy docházet k nedostatečné diferenciaci mezi zaujetím novostí situace a zaujetím úkolem samotným.

Nenalezení předpokládaných statisticky významných souvislostí v prvním úkolu mezi zaujetím a vybranými položkami z postojového dotazníku a jejich nalezení v případě flow v obou úkolech by mohlo poukazovat na určitou rozdílnost obou konceptů v pojetí, v jakém byly operacionalizovány v této výzkumné studii.

3.2.5 Souvislost zaujetí a flow s výkonovou motivací

Souvislost zaujetí s nestrachovou variantou výkonové motivace a PÚV

Nalezení statistické vazby mezi **zaujetím a nestrachovou variantou výkonové motivace** k učení obecně v obou úkolech poukazuje na souvislost silnější nestrachové varianty k učení obecně s udávanými vyššími hodnotami zaujetí.

Statisticky významná souvislost mezi **zaujetím a PÚV** v německém jazyce byla nalezena pouze v případě druhého úkolu. V případě prvního úkolu lze předpokládat, že v případě většího vzorku by se tento vztah ($r = -0,22$) mohl ukázat jako statisticky významný.

V každém případě tyto výsledky naznačují, že mezi zaujetím a nestrachovou

variantou výkonové motivace k učení obecně a PÚV v německém jazyce by mohl existovat určitý vztah.

Souvislost flow s nestrachovou variantou výkonové motivace a PÚV

Nalezení statisticky významné vazby mezi vyššími hodnotami **flow a silnější nestrachovou variantou výkonové motivace** k učení obecně v prvním úkolu a její nenalezení ve druhém úkolu vzbuzují otázky, avšak opět lze vzhledem k hodnotě korelačního koeficientu ($r = -0,28$) předpokládat, že na větším vzorku by se tato vazba prokázala jako statisticky významná.

Prokázání vztahu mezi **vyššími hodnotami flow v prvním úkolu a vyššími hodnotami PÚV** v německém jazyce je v souladu s předpokladem Mana a Mareše (2005), kteří uvádějí, že prožitek flow by měli zažívat převážně lidé s dominující tendencí dosáhnout úspěchu. Je ovšem nutno zmínit, že v této studii nebyl zkoumán vztah mezi flow a dominující tendencí dosáhnout úspěchu, ale spíše vztah mezi vyššími hodnotami flow a vyšší úrovní PÚV. Mezi jedinci s vyšší úrovní PÚV se mohou tedy vyskytovat i ti, kteří mají vyšší úroveň nejen PÚV, ale i PVN. Avšak, jak již bylo uvedeno, v kvintě je pouze jedna dívka s vysokou úrovní obou tendencí.

Uvedené výsledky naznačují, že flow i zaujetí souvisí do určité míry, jak s nestrachovou variantou výkonové motivace k učení obecně, tak i s PÚV vztaženou přímo k hodinám německého jazyka. Povaha tohoto vztahu by mohla být předmětem dalšího výzkumu.

Zaujetí a flow a souvislost se strachovou variantou výkonové motivace, PVN a obavou

Nebyla prokázána statisticky významná souvislost vyšší míry zaujetí, ani vyšších hodnot flow se slabší nestrachovou variantou výkonové motivace k učení obecně, ani s nižší PVN v německém jazyce. I když v případě souvislosti vyšší míry zaujetí s nižší úrovní PVN ve druhém úkolu ($r = 0,27$), vyšších hodnot flow v souvislosti s nižší PVN v prvním ($r = -0,23$) i druhém úkolu ($r = -0,30$) by se dalo uvažovat o tom, že v případě většího vzorku by mohlo jít o statisticky významné vazby. Určitý náznak možné souvislosti zde tedy je.

Man, Stuchlíková a Prokešová (2002) předpokládají, že úzkost může být překážkou v prožívání flow. Naše zjištění toto tvrzení nemohou vyvrátit, ani potvrdit, jelikož autoři tuto souvislost zmiňují pouze jako možnou, ne platnou v každém

případě. Při hledání případných korelačních vztahů mezi flow a obavou nezohledňujeme to, že mohou existovat jedinci, kteří zažívají nízkou obavu a přitom ale nezažívají flow. Je také nutné mít na paměti, jak již bylo zmíněno, že v této studii nebyl zjišťován stav flow jako takový, ale pouze vyšší dosažené hodnoty v „Krátké stupnici flow“. Stejně tak nebyla zjišťována úzkost jako taková, ale pouze vyšší hodnoty strachové varianty výkonové motivace (z DUM), PVN a obav (z FKS).

Souvislost zaujetí a flow se strachovou variantou výkonové motivace k učení obecně a PVN v německém jazyce, stejně jako souvislost flow s obavou v úkolové situaci, zřejmě nebude tak přímočará, jak by se mohlo zdát. Zároveň může být tento moment impulsem pro další výzkum.

3.2.6 Zaujetí a školní úspěšnost žáka

Souvislost zaujetí a flow s prospěchem

Ve výzkumných studiích byl prokázán významný vztah mezi zaujetím a známkami (Shernoff & Schmidt, 2008 podle Shernoff et al., 2009). Což pro naše data platilo jen v případě druhého úkolu, kde byla nalezena vysoce významná vazba mezi vyšší mírou zaujetí a lepším prospěchem z německého jazyka i prospěchem celkovým. Je možné, že v prvním úkolu se žáci nemohli „vyprofilovat“ kvůli příliš nízké obtížnosti tohoto úkolu, což může být jedním z důvodů, proč se vztah v prvním úkolu neprokázal.

Co se týče souvislosti flow s celkovým prospěchem a prospěchem z německého jazyka, zde byla prokázána vysoce významná vazba pouze v případě prvního úkolu. V případě druhého úkolu je možné vzhledem k velikosti korelačních koeficientů flow s prospěchem z německého jazyka ($r = -0,31$) i prospěchem celkovým ($r = -0,31$) uvažovat o tom, že v případě většího vzorku by tyto vazby mohly být prokázány jako statisticky významné.

Hrabal a Hrabal (2002) považují prospěch za komplexní údaj o školní zdatnosti. Uvedená zjištění naznačují částečně určitou souvislost mezi lepším prospěchem a dosahováním vyšších hodnot flow i zaujetí. Avšak o povaze tohoto vztahu toho nemůžeme na úrovni výsledků korelační analýzy příliš mnoho tvrdit.

Zaujetí, flow a úspěšnost v úkolu

Statisticky významná souvislost mezi vyššími hodnotami flow a vyšším počtem dosažených bodů byla prokázána pouze v prvním úkolu. Neprokázaní této souvislosti v případě druhého úkolu může být způsobeno tím, že se v porovnání s prospěchem jedná pouze o dílčí výkony, které mohou být více zatíženy chybou.

V případě zaujetí nebyla souvislost s úspěšností v úkolu prokázána ani v jednom úkolu, i když v případě druhého úkolu by se dalo uvažovat o jejím prokázání v případě většího výzkumného vzorku ($r = -0,21$).

Souvislost zaujetí s emočním rozpoložením a koncentrací

Shernoff a Csikszentmihalyi (2009) mluví o dvou procesech souvisejících se zaujetím – o „akademické intenzitě“ a „pozitivní emoční odezvě“. Dle našeho názoru lze tedy mluvit o kognitivní a emoční složce zaujetí.

Zjištění, že studenti, kteří udávali vyšší míru zaujetí, se zároveň cítili po prvním úkolu lépe, a neprokázání tohoto vztahu v případě druhého úkolu, může souviset s tím, že první úkol byl méně obtížný.

Souvislost mezi vyšší mírou zaujetí a vyšší koncentrací sice nebyla zjištěna ani u jednoho z úkolů jako statisticky významná, avšak v případě druhého úkolu by se dalo uvažovat o tom, že vzhledem k velikosti korelačního koeficientu ($r = -0,29$) by se tato vazba mohla na větším vzorku ukázat jako statisticky významná. S velkou opatrností lze říci, že zaujetí v těžším úkolu souviselo více s koncentrací než s pozitivními emocemi. Nabízí se tedy otázka, jakou roli hraje obtížnost v případě zaujetí? Zdá se, že jednodušší úkoly mohou být emočně uspokojivější.

Shernoff et al. (2003) považovali ve své studii zájem za současný výskyt vysoké úrovně koncentrace, radosti a zájmu. Je ovšem velmi problematické srovnávat naše zjištění týkající se souvislosti zaujetí s koncentrací a emočním rozpoložením s tímto konceptem i s modelem Shernoffa a Csikszentmihalyiho (2009), jelikož proměnné jsou operacionalizovány odlišným způsobem, což je nejvýraznější v případě pojetí samotného zaujetí. Naše pojetí zaujetí („Zaujal Tě tento úkol?“) je v pojetí Shernoffa et al. (2003) spíše zájmem („Považuješ tuto aktivitu za zajímavou?“), tedy jednou ze tří složek zaujetí.

3.3 Omezení a nedostatky výzkumu

Na závěr je ještě třeba uvést některá další omezení a nedostatky tohoto výzkumu. Prvním z těchto omezení je již zmiňovaná **velikost vzorku**, jak ve smyslu možného neprokázání se některých slabších korelačních vztahů jako statisticky významných, i ve smyslu nemožnosti zobecnitelnosti výsledků, což ovšem ani nebylo cílem tohoto výzkumu. Získané výsledky jsou platné pouze pro jednu konkrétní třídu a úkolové situace zkoumaného typu v hodinách německého jazyka.

Nutno také zmínit, že do výzkumu nebyl zahrnut **vliv učitelky**, jehož neopomenutí by nabývalo na významu především při výzkumu zaujetí a flow ve více třídách s různými vyučujícími.

Dalším omezením mohou být nepřesnosti v odpovědích respondentů při užití **sebeuposuzovacích škál**, může se zde projevit např. tendence jevit se lepším. Nebo respondenti mohou např. odpovídat tak, jak si myslí, že by to mělo být spíše než tak, jak tomu opravdu je. Respondenti také mohli odpovídat v souladu s tím, jaká očekávání připisovali výzkumníkům.

Největší nedostatek tohoto výzkumu spatřujeme v **nedostatečné operacionalizaci obtížnosti**. Ať už se jednalo o posuzování obtížnosti německého jazyka, úkolů či o posuzování přiměřenosti požadavků vzhledem ke schopnostem jedince, optimální hodnoty, tedy zhruba střední obtížnost, se dle zmiňovaných teorií nacházely vždy kolem prostředních hodnot škály. Tato data pak nemohla být využita při hledání vztahu mezi proměnnými pomocí korelační analýzy. S obtížností mohlo být tedy pracováno pouze ve smyslu rozdílné úrovně obtížnosti prvního a druhého úkolu.

Závěr

Tato pilotní studie ukázala na mnohé zajímavé momenty týkající se zaujetí a flow v úkolové situaci v německém jazyce. Naznačila, že fenomény zaujetí a flow jsou zřejmě trvalejšího charakteru a že spolu do určité míry souvisí.

Souvislosti se zaujetím a flow byly nalezeny v případě postojů k německému jazyku, konkrétně oblíbenosti, významu, zajímavosti, nadání a nudy. Dále byla nalezena souvislost zaujetí a flow s nestrachovou variantou výkonové motivace k učení obecně a potřebou úspěšného výkonu v německém jazyce, ale ne s nestrachovou variantou výkonové motivace k učení obecně a s potřebou vyhnout se neúspěchu v německém jazyce. Nebyla také prokázána statisticky významná souvislost flow s prožívanou obavou v úkolu. Nejednoznačně byla naznačena určitá souvislost zaujetí a flow s prospěchem a úspěšností v úkolu.

Lze uvažovat o tom, že důležitou roli sehrává obtížnost úkolu, jejíž bližší prozkoumání bylo bohužel znemožněno její nevhodnou operacionalizací v dotaznících vzhledem k použité metodě zpracování dat.

Studenti uváděli vyjma „formy testu“ a „klidu“ poměrně rozdílné charakteristiky podporující zaujetí. Usuzujeme tedy, že je to do jisté míry i individuální záležitost. Bylo by vhodné osvětlit, co přesně si studenti pod pojmem zaujetí představují.

Seznam použité literatury

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha, Czechia: Lidové noviny.
- Heckhausen, H. (1977). Motivation: Kognitionpsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau*, 28, 175-189.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2008). Motivation and action: Introduction and overview. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (2nd ed.) (s. 1-9). New York, NY US: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511499821.002
- Hrabal, V., & Hrabal, V. (2002). *Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. (2. vyd.) Praha, Czechia: Karolinum.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. (2. uprav. vyd.) Praha, Czechia: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. (Vyd. 1.) Praha, Czechia: Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: Dotazník pro žáky*. Praha, Czechia: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Kmínková, E. (2009). *Zaujetí při matematice a orientace na matematiku*. (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal For Educational And Vocational Guidance*, 7(1), 5-21. doi:10.1007/s10775-007-9113-9
- Man, F., & Mareš, J. (2005). Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 55 (2), 151-171.
- Man, F., Stuchlíková, I., & Prokešová L. (2002). [CD-ROM] Flow a vyučování: Vývoj krátké a spolehlivé škály. In J. Lebeda, K. Suchánková, & E. Walterová (Eds), *Výzkum školy a učitele: 10. výročí mezinárodní konference ČAPV* (1-13). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Maslow, A. (2000). *Ku psychologii bytí*. Modra, Slovakia: Persona.
- Motta, G., Ćwikowska, B., & Vomáčková, O. (2007). *Direkt: Němčina pro střední školy*. Praha, Czechia: Klett.

- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha, Czechia: Academia.
- Neudörfllová, B. (2013). Zaujetí úkolem v hodinách matematiky. (Bakalářská práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha, Czechia: Univerzita Karlova v Praze.
- Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In H. Krykorková, & R. Váňová (Eds.), *Učitel v současné škole* (s. 219–233). Praha, Czechia: Univerzita Karlova v Praze.
- Rheinberg, F. (2008). Intrinsic motivation and flow. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (2nd ed.) (s. 323–348). New York, NY US: Cambridge University. doi:10.1017/CBO9780511499821.014
- Rheinberg, F., Man, F., & Mareš, J. (2001). Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 51 (2), 155-184.
- Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. Gilman, E. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (s. 131-145). New York, NY US: Routledge.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. doi:10.1521/scpq.18.2.158.21860
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. (Vyd. 1.) Praha, Czechia: Grada.

Přílohy

Obsah

Jazykové jevy obsažené v úkolech z německého jazyka.....	1
Tabulky průměrů a frekvenční tabulky.....	2
Celkový prospěch a prospěch z německého jazyka.....	2
Postoje k německému jazyku.....	3
Otázky na cílovou orientaci.....	5
Školní výkonová motivace žáků.....	7
Dotazník učební motivace (DUM).....	9
Otázky před 1. úkolem.....	11
Dosažené body v 1. úkolu.....	12
Krátká stupnice flow po 1. úkolu.....	13
Otázky po 1. úkolu.....	15
Otázky před 2. úkolem.....	18
Body dosažené v 2. úkolu.....	19
Krátká stupnice flow po 2. úkolu.....	20
Otázky po 2. úkolu.....	22
Analýza kvalitativní části dotazníků.....	25
Individuální zájmy.....	25
Ideální úkol	27
Důvody k vypracování úkolů.....	29
Výsledky korelační analýzy.....	29

Jazykové jevy obsažené v úkolech z německého jazyka

Tab. 1 Jazykové jevy obsažené v prvním úkolu

Jazykové jevy obsažené v 1. úkolu	Absolutní četnost	Relativní četnost
Časování pravidelného slovesa bez předpony	4	28,57%
Časování nepravidelného slovesa bez předpony	3	21,43%
Doplnění předložky	2	14,29%
Časování slovesa podmiňovacího způsobu	1	7,14%
Doplnění slova s odpovídajícím významem	1	7,14%
Skloňování přivlastňovacího zájmena	1	7,14%
Skloňování podstatného jména	1	7,14%
Skloňování podstatného jména s přivlastňovacím zájmenem	1	7,14%
Celkem	14	100,00%

Tab. 2 Jazykové jevy obsažené ve druhém úkolu

Jazykové jevy obsažené v 2. úkolu	Absolutní četnost	Relativní četnost
Doplnění slova s odpovídajícím významem	3	21,43%
Doplnění předložky	2	14,29%
Doplnění předložky + členu určitého ve správném tvaru	2	14,29%
Časování pravidelného slovesa bez předpony	1	7,14%
Časování nepravidelného slovesa bez předpony	1	7,14%
Časování nepravidelného slovesa s odlučitelnou předponou	1	7,14%
Skloňování členu neurčitého	1	7,14%
Skloňování podstatného jména se členem neurčitým	1	7,14%
Ustálené slovní spojení	1	7,14%
Doplnění předložky + členu určitého + přídavného jména ve správném tvaru	1	7,14%
Celkem	14	100,00%

Tabulky průměrů a frekvenční tabulky

Celkový prospěch a prospěch z německého jazyka

Tab. 3 *Prospěch z německého jazyka a celkový prospěch ve skupině začátečníků a pokročilých*

		Prospěch z nj	Celkový prospěch
Pokročilí	Průměr	2,818	2,727
	N	11	11
	SD	1,0562	0,6665
Začátečníci	Průměr	2,465	2,147
	N	17	17
	SD	1,113	0,6719
Celkem	Průměr	2,604	2,375
	N	28	28
	SD	1,0854	0,7178

Tab. 4 *Prospěch z německého jazyka a celkový prospěch ve skupině chlapců a dívek*

		Prospěch z nj	Celkový prospěch
Chlapci	Průměr	2,754	2,454
	N	13	13
	SD	0,8161	0,4484
Dívky	Průměr	2,473	2,307
	N	15	15
	SD	1,2892	0,9004
Celkem	Průměr	2,604	2,375
	N	28	28
	SD	1,0854	0,7178

Postoje k německému jazyku

Tab. 5 Postoje k německému jazyku ve skupině pokročilých a začátečníků

		Obliba	Obtížnost	Význam	Zajímavost	Nadání	Nuda
Pokročilí	Průměr	2,64	2,73	2,82	2,45	3,18	2,82
	N	11	11	11	11	11	11
	SD	0,505	0,467	0,405	0,82	0,751	0,405
Začátečníci	Průměr	2,65	2,94	2,76	2,88	3,24	2,76
	N	17	17	17	17	17	17
	SD	0,931	0,748	0,97	1,054	0,752	0,97
Celkem	Průměr	2,64	2,86	2,79	2,71	3,21	2,79
	N	28	28	28	28	28	28
	SD	0,78	0,651	0,787	0,976	0,738	0,787

Tab. 6 Postoje k německému jazyku ve skupině chlapců a dívek

		Obliba	Obtížnost	Význam	Zajímavost	Nadání	Nuda
Chlapci	Průměr	2,69	2,92	2,85	2,85	2,85	2,85
	N	13	13	13	13	13	13
	SD	0,855	0,641	0,801	1,068	0,689	0,987
Dívky	Průměr	2,6	2,8	2,73	2,6	3,53	2,73
	N	15	15	15	15	15	15
	SD	0,737	0,676	0,799	0,91	0,64	0,594
Celkem	Průměr	2,64	2,86	2,79	2,71	3,21	2,79
	N	28	28	28	28	28	28
	SD	0,78	0,651	0,787	0,976	0,738	0,787

Tab. 7 Rozložení hodnocení německého jazyka v kvintě z hlediska oblíbenosti

	Obliba					Celkem
	1	2	3	4	5	
Absolutní četnost	1	11	14	1	1	28
Relativní četnost	3,57%	39,29%	50,00%	3,57%	3,57%	100,00%

(1 – velmi oblíbený; 2 - oblíbený; 3 - ani oblíbený, ani neoblíbený; 4 – neoblíbený; 5 – velmi neoblíbený)

Tab. 8 Rozložení hodnocení německého jazyka v kvintě z hlediska obtížnosti

	Obtížnost					Celkem
	1	2	3	4	5	
Absolutní četnost	0	8	16	4	0	28
Relativní četnost	0,00%	28,57%	57,14%	14,29%	0,00%	100,00%

(1 – velmi obtížný; 2 – obtížný; 3 – ani obtížný, ani snadný; 4 – snadný; 5 – velmi snadný“)

Tab. 9 Rozložení hodnocení německého jazyka v kvintě z hlediska významu

	Význam					Celkem
	1	2	3	4	5	
Absolutní četnost	1	9	13	5	0	28
Relativní četnost	3,57%	32,14%	46,43%	17,86%	0,00%	100,00%

(1 – velmi významný; 2- významný; 3 – ani významný, ani nevýznamný; 4 – málo významný; 5 – nevýznamný)

Tab. 10 Rozložení hodnocení německého jazyka v kvintě z hlediska zajímavosti

	Zajímavost					Celkem
	1	2	3	4	5	
Absolutní četnost	2	11	9	5	1	28
Relativní četnost	7,14%	39,29%	32,14%	17,86%	3,57%	100,00%

(1 – velmi zajímavý; 2- zajímavý; 3 – ani zajímavý, ani nezajímavý; 4 – nezajímavý; 5 – velmi nezajímavý)

Tab. 11 Rozložení hodnocení německého jazyka v kvintě z hlediska nadání

	Nadání					Celkem
	1	2	3	4	5	
Absolutní četnost	0	4	15	8	1	28
Relativní četnost	0,00%	14,29%	53,57%	28,57%	3,57%	100,00%

(1 – velmi nadaný/á; 2 – nadaný/á; 3 – středně nadaný/á; 4 – málo nadaný/á; 5 – nenadaný/á)

Tab. 12 Rozložení hodnocení německého jazyka v kvintě z hlediska nudy

	Nuda					Celkem
	1	2	3	4	5	
Absolutní četnost	2	5	19	1	1	28
Relativní četnost	7,14%	17,86%	67,86%	3,57%	3,57%	100,00%

(1 – nenudím se; 2 – nudím se málokdy; 3 – někdy se nudím; 4 – často se nudím; 5 – nudím se pořád)

Otázky na cílovou orientaci

Tab. 13 Rozložení odpovědí ve skupině pokročilých a začátečníků na otázku: „Chtěl/a bys jít na vysokou školu, kde budeš německý jazyk potřebovat?“

	VŠ NJ			Celkem
	„Ano“	„Ne“	„Nevím“	
Pokročilí	3 27,27%	6 54,55%	2 18,18%	11 100,00%
Začátečníci	1 5,88%	8 47,06%	8 47,06%	17 100,00%
Celkem	4 14,29%	14 50,00%	10 35,71%	28 100,00%

Tab. 14 Rozložení odpovědí ve skupině chlapců a dívek na otázku: „Chtěl/a bys jít na vysokou školu, kde budeš německý jazyk potřebovat?“

	VŠ NJ			Celkem
	„Ano“	„Ne“	„Nevím“	
Chlapci	3 23,08%	5 38,46%	5 38,46%	13 100,00%
Dívky	1 6,67%	9 60,00%	5 33,33%	15 100,00%
Celkem	4 14,29%	14 50,00%	10 35,71%	28 100,00%

Tab. 15 Rozložení odpovědí ve skupině pokročilých a začátečníků na otázku: „Budeš německý jazyk potřebovat pro přijetí na vysokou školu?“

	VŠ PŘIJ			Celkem
	„Ano“	„Ne“	„Nevím“	
Pokročilí	0 0,00%	5 45,45%	6 54,55%	11 100,00%
Začátečníci	1 5,88%	6 35,29%	10 58,82%	17 100,00%
Celkem	1 3,57%	11 39,29%	16 57,14%	28 100,00%

Tab. 16 Rozložení odpovědí ve skupině chlapců a dívek na otázku: „Budeš německý jazyk potřebovat pro přijetí na vysokou školu?“

	VŠ PŘIJ			Celkem
	„Ano“	„Ne“	„Nevím“	
Chlapci	0 0,00%	4 30,77%	9 69,23%	13 100,00%
Dívky	1 6,67%	7 46,67%	7 46,67%	15 100,00%
Celkem	1 3,57%	11 39,29%	16 57,14%	28 100,00%

Tab. 17 Rozložení odpovědí ve skupině pokročilých a začátečníků na otázku: „Plánuješ z tohoto předmětu maturovat?“

	MATUR			Celkem
	„Ano“	„Ne“	„Nevím“	
Pokročilí	4 36,36%	2 18,18%	5 45,45%	11 100,00%
Začátečníci	2 11,76%	9 52,94%	6 35,29%	17 100,00%
Celkem	6 21,43%	11 39,29%	11 39,29%	28 100,00%

Tab. 18 Rozložení odpovědí ve skupině chlapců a dívek na otázku: „Plánuješ z tohoto předmětu maturovat?“

	MATUR			Celkem
	„Ano“	„Ne“	„Nevím“	
Chlapci	5 38,46%	4 30,77%	4 30,77%	13 100,00%
Dívky	1 6,67%	7 46,67%	7 46,67%	15 100,00%
Celkem	6 21,43%	11 39,29%	11 39,29%	28 100,00%

Tab. 19 Rozložení odpovědí ve skupině pokročilých a začátečníků na otázku: „Myslíš si, že se Ti bude znalost německého jazyka v životě hodit?“

	ŽIV			Celkem
	„Ano“	„Ne“	„Nevím“	
Pokročilí	7 63,64%	1 9,09%	3 27,27%	11 100,00%
Začátečníci	12 70,59%	2 11,76%	3 17,65%	17 100,00%
Celkem	19 67,86%	3 10,71%	6 21,43%	28 100,00%

Tab. 20 Rozložení odpovědí ve skupině chlapců a dívek na otázku: Myslíš si, že se Ti bude znalost německého jazyka v životě hodit?“

	ŽIV			Celkem
	„Ano“	„Ne“	„Nevím“	
Chlapci	7 53,85%	3 23,08%	3 23,08%	13 100,00%
Dívky	12 80,00%	0 0,00%	3 20,00%	15 100,00%
Celkem	19 67,86%	3 10,71%	6 21,43%	28 100,00%

Školní výkonová motivace žáků

Tab. 21 Školní výkonová motivace – PÚV a PVN ve skupině pokročilých a začátečníků

		PÚV	PVN
Pokročilí	Průměr	20	20,09
	N	11	11
	SD	2,966	4,061
Začátečníci	Průměr	21,06	16,76
	N	17	17
	SD	4,507	2,884
Celkem	Průměr	20,64	18,07
	N	28	28
	SD	3,946	3,711

(PÚV = potřeba úspěšného výkonu; PVN = potřeba vyhnutí se neúspěchu)

Tab. 22 Školní výkonová motivace – PÚV a PVN ve skupině dívek a chlapců

		PÚV	PVN
Chlapci	Průměr	20,31	17
	N	13	13
	SD	3,614	4,082
Dívky	Průměr	20,93	19
	N	15	15
	SD	4,317	3,207
Celkem	Průměr	20,64	18,07
	N	28	28
	SD	3,946	3,711

(PÚV = potřeba úspěšného výkonu; PVN = potřeba vyhnoutí se neúspěchu)

Tab. 23 Typologie z hlediska výkonových potřeb – rozložení typů ve skupině pokročilých a začátečníků

Skupina	Typ z hlediska výkonových potřeb					Celkem
	1	2	3	4	5	
Pokročilí	2 18,18%	3 27,27%	0,00%	0,00%	6 54,55%	11 100,00%
Začátečníci	4 23,53%	1 5,88%	1 5,88%	4 23,53%	7 41,18%	17 100,00%
Celkem	6 21,43%	4 14,29%	1 3,57%	4 14,29%	13 46,43%	28 100,00%

(Typ 1 = vysoká PÚV a nízká PVN; typ 2 = nízká PÚV a vysoká PVN; typ 3 = vysoká PÚV i PVN; typ 4 = nízká PÚV i PVN; typ 5 = nevyhraněný)

Tab. 24 Typologie z hlediska výkonových potřeb – rozložení typů ve skupině dívek a chlapců

Pohlaví	Typ z hlediska výkonových potřeb					Celkem
	1	2	3	4	5	
Dívky	2 13,33%	3 20,00%	1 6,67%	0,00%	9 60,00%	15 100,00%
Chlapci	4 30,77%	1 7,69%	0,00%	4 30,77%	4 30,77%	13 100,00%
Celkem	6 21,43%	4 14,29%	1 3,57%	4 14,29%	13 46,43%	28 100,00%

(Typ 1 = vysoká PÚV a nízká PVN; typ 2 = nízká PÚV a vysoká PVN; typ 3 = vysoká PÚV i PVN; typ 4 = nízká PÚV i PVN; typ 5 = nevyhraněný)

Dotazník učební motivace (DUM)

Tab. 25 Průměrné hodnoty dosažené v DUM ve skupině pokročilých a začátečníků

		UM_1	UM_2	UM_3	UM_4	UM_5	UM_6	UM_7	UM_8
Pokročilí	Průměr	3,73	3	3	3,55	4,36	3,73	4,73	4,73
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
	SD	0,647	0,894	0,632	1,293	1,286	1,009	0,905	0,905
Začátečníci	Průměr	2,35	3,06	3,35	3,41	4	2,88	3,94	3,29
	N	17	17	17	17	17	17	17	17
	SD	1,169	1,298	0,996	1,661	1,275	0,697	1,345	1,105
Celkem	Průměr	2,89	3,04	3,21	3,46	4,14	3,21	4,25	3,86
	N	28	28	28	28	28	28	28	28
	SD	1,197	1,138	0,876	1,503	1,268	0,917	1,236	1,239

(UM_1 – potřeba pozitivních vztahů s učiteli; UM_2 – touha po vyniknutí a prestiži mezi ostatními žáky; UM_3 – poznávací motivace; UM_4 – morální motivace; UM_5 – výkonová motivace (dobrý pocit z dobrého výkonu); UM_6 – obava ze selhání ve škole (výkonová motivace strachová); UM_7 – instrumentální motivace (povolání); UM_8 – přání rodičů dobrých školních výkonů svých potomků)

Tab. 26 Průměrné hodnoty dosažené v DUM ve skupině dívek a chlapců

		UM_1	UM_2	UM_3	UM_4	UM_5	UM_6	UM_7	UM_8
Chlapci	Průměr	3,31	3,15	2,92	3,31	4,15	3	4,23	4,15
	N	13	13	13	13	13	13	13	13
	SD	1,182	1,405	0,76	1,494	1,214	1,08	1,235	1,214
Dívky	Průměr	2,53	2,93	3,47	3,6	4,13	3,4	4,27	3,6
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
	SD	1,125	0,884	0,915	1,549	1,356	0,737	1,28	1,242
Celkem	Průměr	2,89	3,04	3,21	3,46	4,14	3,21	4,25	3,86
	N	28	28	28	28	28	28	28	28
	SD	1,197	1,138	0,876	1,503	1,268	0,917	1,236	1,239

(UM_1 – potřeba pozitivních vztahů s učiteli; UM_2 – touha po vyniknutí a prestiži mezi ostatními žáky; UM_3 – poznávací motivace; UM_4 – morální motivace; UM_5 – výkonová motivace (dobrý pocit z dobrého výkonu); UM_6 – obava ze selhání ve škole (výkonová motivace strachová); UM_7 – instrumentální motivace (povolání); UM_8 – přání rodičů dobrých školních výkonů svých potomků)

Tab. 27 Typy učební motivace v kvintě a porovnání s normou – průměry a pořadí

Typ učební motivace	Průměr v kvintě	Průměr dle normy	Pořadí v kvintě	Pořadí dle normy
Perspektivní orientace – povolání	4,25	4,8	1.	1.
Výkonová motivace – dobrý pocit z dobrého výkonu	4,14	4,3	2.	2.
Přání dobrých školních výkonů rodiči	3,86	4,3	3.	3.
Morální motivace	3,46	4,1	4.	4.
Poznávací motivace	3,21	3,5	5.–6.	5.
Výkonová motivace strachová – obava ze selhání	3,21	2,7	5.–6.	8.
Touha po vyniknutí a prestiži mezi ostatními	3,04	2,9	7.	7.
Potřeba pozitivních vztahů s učiteli	2,89	3,1	8.	6.

Tab. 28 Typy učební motivace u dívek a chlapců – průměry a pořadí

Typ učební motivace	Průměr chlapci	Pořadí chlapci	Průměr dívky	Pořadí dívky
Perspektivní orientace – povolání	4,23	1.	4,27	1.
Výkonová motivace – dobrý pocit z dobrého výkonu	4,15	2.–3.	4,13	2.
Přání dobrých školních výkonů rodiči	4,15	2.–3.	3,60	3.–4.
Morální motivace	3,31	4.–5.	3,60	3.–4.
Potřeba pozitivních vztahů s učiteli	3,31	4.–5.	2,53	8.
Touha po vyniknutí a prestiži mezi ostatními	3,15	6.	2,93	7.
Výkonová motivace strachová – obava ze selhání	3,00	7.	3,40	6.
Poznávací motivace	2,92	8.	3,47	5.

Otázky před 1. úkolem

Tab. 29 Odpovědi na otázky před 1. úkolem ve skupině pokročilých a začátečníků - průměry

		1	2	3	4	5
Pokročilí	Průměr	4	2,64	1,91	1,82	2,91
	N	11	11	11	11	11
	SD	0,632	1,027	0,701	1,079	0,944
Začátečníci	Průměr	3,76	3,12	1,82	1,88	2,82
	N	17	17	17	17	17
	SD	0,752	0,697	0,728	0,993	1,074
Celkem	Průměr	3,86	2,93	1,86	1,86	2,86
	N	28	28	28	28	28
	SD	0,705	0,858	0,705	1,008	1,008

(1 – Považuješ tento úkol pro Tebe za obtížný?; 2 – Zaujal Tě tento úkol?; 3 – Myslíš si, že tento úkol zvládneš vypracovat?; 4 – Cítíš se před tímto úkolem dobře?; 5 – Chce se Ti tento úkol dělat?)

Tab. 30 Odpovědi na otázky před 1. úkolem ve skupině dívek a chlapců – průměry

		1	2	3	4	5
Chlapci	Průměr	3,92	3,15	1,77	2,15	3,15
	N	13	13	13	13	13
	SD	0,862	0,689	0,832	1,144	0,899
Dívky	Průměr	3,8	2,73	1,93	1,6	2,6
	N	15	15	15	15	15
	SD	0,561	0,961	0,594	0,828	1,056
Celkem	Průměr	3,86	2,93	1,86	1,86	2,86
	N	28	28	28	28	28
	SD	0,705	0,858	0,705	1,008	1,008

(1 – Považuješ tento úkol pro Tebe za obtížný?; 2 – Zaujal Tě tento úkol?; 3 – Myslíš si, že tento úkol zvládneš vypracovat?; 4 – Cítíš se před tímto úkolem dobře?; 5 – Chce se Ti tento úkol dělat?)

Tab. 31 Rozložení odpovědí v kvintě na otázky před 1. úkolem

Číslo otázky	Odpovědi na otázky před 1. úkolem					Celkem
	„Ano“	„Spíše ano“	„Středně“	„Spíše ne“	„Ne“	
1	0 0,00%	1 3,57%	6 21,43%	17 60,71%	4 14,29%	28 100,00%
2	2 7,14%	5 17,86%	14 50,00%	7 25,00%	0 0,00%	28 100,00%
3	9 32,14%	14 50,00%	5 17,86%	0 0,00%	0 0,00%	28 100,00%
4	14 50,00%	6 21,43%	6 21,43%	2 7,14%	0 0,00%	28 100,00%
5	4 14,29%	4 14,29%	12 42,86%	8 28,57%	0 0,00%	28 100,00%

(1 – Považuješ tento úkol pro Tebe za obtížný?; 2 – Zaujal Tě tento úkol?; 3 – Myslíš si, že tento úkol zvládneš vypracovat?; 4 – Cítíš se před tímto úkolem dobře?; 5 – Chce se Ti tento úkol dělat?)

Dosažené body v 1. úkolu

Tab. 32 Dosažené body v 1. úkolu ve skupině pokročilých a začátečníků

		Body
Pokročilí	Průměr	12,45
	N	11
	SD	1,809
Začátečníci	Průměr	13,12
	N	17
	SD	0,993
Celkem	Průměr	12,86
	N	28
	SD	1,38

Tab. 33 Dosažené body v 1. úkolu ve skupině dívek a chlapců

		Body
Chlapci	Průměr	12,54
	N	13
	SD	1,33
Dívky	Průměr	13,13
	N	15
	SD	1,407
Celkem	Průměr	12,86
	N	28
	SD	1,38

Krátká stupnice flow po 1. úkolu

Tab. 34 Krátká stupnice flow po 1. úkolu – průměry za jednotlivé položky ve skupině pokročilých a začátečníků

		ABS1	HAP1	ABS2	HAP2	HAP3	ABS3	HAP4	HAP5	HAP6	ABS4	OB1	OB2	OB3
Pokročilí	Průměr	4,45	4,27	4,36	4,73	2,82	3,64	4,82	5,36	5,18	2,64	4,09	4	3,45
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	SD	2,115	1,009	2,42	1,737	1,401	1,362	1,662	1,286	1,401	1,748	2,508	2	1,916
Začátečníci	Průměr	4,06	4,82	4,06	4,82	3,65	3,82	5,53	5,65	5,47	2,71	3,41	3,47	2,82
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	SD	1,749	1,629	1,919	1,286	1,498	2,007	1,231	0,996	1,231	1,49	2,238	1,875	1,704
Celkem	Průměr	4,21	4,61	4,18	4,79	3,32	3,75	5,25	5,54	5,36	2,68	3,68	3,68	3,07
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	SD	1,873	1,423	2,091	1,449	1,492	1,756	1,43	1,105	1,283	1,565	2,326	1,906	1,783

(ABS1-ABS4 – položky faktoru absorpce; HAP1-HAP6 – položky faktoru hladký automatický průběh; OB1-OB3 – položky faktoru obava)

Tab. 35 Krátká stupnice flow po 1. úkolu – průměry za jednotlivé položky ve skupině dívek a chlapců

		ABS1	HAP1	ABS2	HAP2	HAP3	ABS3	HAP4	HAP5	HAP6	ABS4	OB1	OB2	OB3
Chlapci	Průměr	4,15	4,92	4,69	4,77	3,31	3,31	5,15	5,62	5	2,77	4,08	3,08	2,77
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	SD	1,772	1,115	2,097	1,092	1,601	1,75	1,519	1,193	1,633	1,641	2,216	1,891	1,787
Dívky	Průměr	4,27	4,33	3,73	4,8	3,33	4,13	5,33	5,47	5,67	2,6	3,33	4,2	3,33
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	SD	2,017	1,633	2,052	1,74	1,447	1,727	1,397	1,06	0,816	1,549	2,44	1,821	1,799
Celkem	Průměr	4,21	4,61	4,18	4,79	3,32	3,75	5,25	5,54	5,36	2,68	3,68	3,68	3,07
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	SD	1,873	1,423	2,091	1,449	1,492	1,756	1,43	1,105	1,283	1,565	2,326	1,906	1,783

(ABS1-ABS4 – položky faktoru absorpce; HAP1-HAP6 – položky faktoru hladký automatický průběh; OB1-OB3 – položky faktoru obava)

Tab. 36 Krátká stupnice flow po 1. úkolu – průměry jednotlivých faktorů dotazníku ve skupině pokročilých a začátečníků

		Přiměřenost požadavků	Absorpce	Hladký automatický průběh	Obava
Pokročilí	Průměr	3,36	15,09	27,18	11,55
	N	11	11	11	11
	SD	0,924	4,061	3,459	3,56
Začátečníci	Průměr	3,59	14,65	29,94	9,71
	N	17	17	17	17
	SD	0,87	5,326	4,115	4,607
Celkem	Průměr	3,5	14,82	28,86	10,43
	N	28	28	28	28
	SD	0,882	4,792	4,043	4,255

Tab. 37 Krátká stupnice flow po 1. úkolu – průměry jednotlivých faktorů dotazníku ve skupině dívek a chlapců

		Přiměřenost požadavků	Absorpce	Hladký automatický průběh	Obava
Chlapci	Průměr	3,15	14,92	28,77	9,92
	N	13	13	13	13
	SD	0,899	5,204	3,345	4,406
Dívky	Průměr	3,8	14,73	28,93	10,87
	N	15	15	15	15
	SD	0,775	4,59	4,682	4,224
Celkem	Průměr	3,5	14,82	28,86	10,43
	N	28	28	28	28
	SD	0,882	4,792	4,043	4,255

Otázky po 1. úkolu

Tab. 38 Odpovědi na jednotlivé otázky po 1. úkolu ve skupině pokročilých a začátečníků – průměry

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pokročilí	Průměr	2,27	1,82	2,45	4,09	4,36	3,91	4,55	4,91	3,09	2,64	3,00	2,09	1,82	3,00	3,18
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	SD	0,65	0,41	1,13	0,54	0,67	0,70	0,52	0,30	1,22	1,12	0,63	0,94	0,75	0,78	1,47
Začátečníci	Průměr	2,24	2,12	3,18	3,88	4,18	3,88	4,53	5,00	3,12	2,29	2,71	1,88	1,76	2,53	2,94
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	SD	0,66	0,70	1,13	0,60	1,02	1,05	0,51	0,00	0,49	1,26	0,85	0,60	0,83	0,87	1,25
Celkem	Průměr	2,25	2,00	2,89	3,96	4,25	3,89	4,54	4,96	3,11	2,43	2,82	1,96	1,79	2,71	3,04
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	SD	0,65	0,61	1,17	0,58	0,89	0,92	0,51	0,19	0,83	1,20	0,77	0,74	0,79	0,85	1,32

(1 – „Jsi se svým výkonem spokojen/a; 2 – „Myslíš si, že jsi úkol vyřešil/a dobře?“, 3 – „Zaujal Tě tento úkol?“, 4 – „Byl pro Tebe úkol obtížný?“, 5 – „Narazil/a jsi během řešení úkolu na problém?“, 6 – „Ocenil/a bys pomoc při řešení úkolu?“, 7 – „Tipoval/a jsi odpovědi?“, 8 – „Opisoval/a jsi?“, 9 – „Byl/a jsi při řešení úkolu hodně aktivní?“, 10 – „Máš rád/a tento typ úkolů?“, 11 – „Myslíš si, že jsi v tomto typu úkolů dobrý?“, 12 – „Byl pro Tebe úkol úplně jasný?“, 13 – „Cítíš se po úkolu dobře?“, 14 – „Myslíš si, že pro Tebe bylo řešení úkolu přínosné?“, 15 – „Jsi dnes bez chuti pracovat na jakémkoliv úkolu?“)

Tab. 39 Odpovědi na jednotlivé otázky po 1. úkolu ve skupině dívek a chlapců – průměry

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Chlapci	Průměr	2,15	2,08	3,31	3,85	4,38	3,69	4,54	4,92	2,92	2,54	2,62	2,15	1,92	2,85	2,92
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	SD	0,56	0,64	1,11	0,69	0,65	1,11	0,52	0,28	0,76	1,33	0,87	0,90	0,86	0,69	1,44
Dívky	Průměr	2,33	1,93	2,53	4,07	4,13	4,07	4,53	5,00	3,27	2,33	3,00	1,80	1,67	2,60	3,13
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	SD	0,72	0,59	1,13	0,46	1,06	0,70	0,52	0,00	0,88	1,11	0,66	0,56	0,72	0,99	1,25
Celkem	Průměr	2,25	2,00	2,89	3,96	4,25	3,89	4,54	4,96	3,11	2,43	2,82	1,96	1,79	2,71	3,04
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	SD	0,65	0,61	1,17	0,58	0,89	0,92	0,51	0,19	0,83	1,20	0,77	0,74	0,79	0,85	1,32

(1 – „Jsi se svým výkonem spokojen/a; 2 – „Myslíš si, že jsi úkol vyřešil/a dobře?“, 3 – „Zaujal Tě tento úkol?“, 4 – „Byl pro Tebe úkol obtížný?“, 5 – „Narazil/a jsi během řešení úkolu na problém?“, 6 – „Ocenil/a bys pomoc při řešení úkolu?“, 7 – „Tipoval/a jsi odpovědi?“, 8 – „Opisoval/a jsi?“, 9 – „Byl/a jsi při řešení úkolu hodně aktivní?“, 10 – „Máš rád/a tento typ úkolů?“, 11 – „Myslíš si, že jsi v tomto typu úkolů dobrý?“, 12 – „Byl pro Tebe úkol úplně jasný?“, 13 – „Cítíš se po úkolu dobře?“, 14 – „Myslíš si, že pro Tebe bylo řešení úkolu přínosné?“, 15 – „Jsi dnes bez chuti pracovat na jakémkoliv úkolu?“)

Tab. 40 Rozložení odpovědí v kvintě na otázky po 1. úkolu

Číslo otázky	Odpovědi na otázky po 1. úkolu					Celkem
	„Ano“	„Spíše ano“	„Středně“	„Spíše ne“	„Ne“	
1	3 10,71%	15 53,57%	10 35,71%	0 0,00%	0 0,00%	28 100,00%
2	5 17,86%	18 64,29%	5 17,86%	0 0,00%	0 0,00%	28 100,00%
3	5 17,86%	4 14,29%	9 32,14%	9 32,14%	1 3,57%	28 100,00%
4	0 0,00%	0 0,00%	5 17,86%	19 67,86%	4 14,29%	28 100,00%
5	1 3,57%	0 0,00%	2 7,14%	13 46,43%	12 42,86%	28 100,00%
6	1 3,57%	0 0,00%	7 25,00%	13 46,43%	7 25,00%	28 100,00%
7	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	13 46,43%	15 53,57%	28 100,00%
8	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 3,57%	27 96,43%	28 100,00%
9	1 3,57%	3 10,71%	18 64,29%	4 14,29%	2 7,14%	28 100,00%
10	9 32,14%	4 14,29%	10 35,71%	4 14,29%	1 3,57%	28 100,00%
11	1 3,57%	8 28,57%	14 50,00%	5 17,86%	0 0,00%	28 100,00%
12	7 25,00%	16 57,14%	4 14,29%	1 3,57%	0 0,00%	28 100,00%
13	12 42,86%	10 35,71%	6 21,43%	0 0,00%	0 0,00%	28 100,00%
14	3 10,71%	6 21,43%	15 53,57%	4 14,29%	0 0,00%	28 100,00%
15	4 14,29%	7 25,00%	5 17,86%	8 28,57%	4 14,29%	28 100,00%

(1 – „Jsi se svým výkonem spokojen/a; 2 – „Myslíš si, že jsi úkol vyřešil/a dobře?“, 3 – „Zaujal Tě tento úkol?“, 4 – „Byl pro Tebe úkol obtížný?“, 5 – „Narazil/a jsi během řešení úkolu na problém?“, 6 – „Ocenil/a bys pomoc při řešení úkolu?“, 7 – „Tipoval/a jsi odpovědi?“, 8 – „Opisoval/a jsi?“, 9 – „Byl/a jsi při řešení úkolu hodně aktivní?“, 10 – „Máš rád/a tento typ úkolů?“, 11 – „Myslíš si, že jsi v tomto typu úkolů dobrý?“, 12 – „Byl pro Tebe úkol úplně jasný?“, 13 – „Cítíš se po úkolu dobře?“, 14 – „Myslíš si, že pro Tebe bylo řešení úkolu přínosné?“, 15 – „Jsi dnes bez chuti pracovat na jakémkoliv úkolu?“)

Otázky před 2. úkolem

Tab. 41 Odpovědi na otázky před 2. úkolem ve skupině pokročilých a začátečníků – průměry

		1	2	3	4	5
Pokročilí	Průměr	2,91	3,27	2,55	2,55	2,91
	N	11	11	11	11	11
	SD	0,944	1,348	0,82	1,036	1,3
Začátečníci	Průměr	2,88	3,18	2,71	2,41	3,12
	N	17	17	17	17	17
	SD	0,697	1,131	0,849	1,064	1,054
Celkem	Průměr	2,89	3,21	2,64	2,46	3,04
	N	28	28	28	28	28
	SD	0,786	1,197	0,826	1,036	1,138

(1 – Považuješ tento úkol pro Tebe za obtížný?; 2 – Zaujal Tě tento úkol?; 3 – Myslíš si, že tento úkol zvládneš vypracovat?; 4 – Cítíš se před tímto úkolem dobře?; 5 – Chce se Ti tento úkol dělat?)

Tab. 42 Odpovědi na otázky před 2. úkolem ve skupině dívek a chlapců – průměry

		1	2	3	4	5
Chlapci	Průměr	2,92	3,46	2,62	2,77	3,31
	N	13	13	13	13	13
	SD	0,641	1,198	0,961	0,832	1,109
Dívky	Průměr	2,87	3	2,67	2,2	2,8
	N	15	15	15	15	15
	SD	0,915	1,195	0,724	1,146	1,146
Celkem	Průměr	2,89	3,21	2,64	2,46	3,04
	N	28	28	28	28	28
	SD	0,786	1,197	0,826	1,036	1,138

(1 – Považuješ tento úkol pro Tebe za obtížný?; 2 – Zaujal Tě tento úkol?; 3 – Myslíš si, že tento úkol zvládneš vypracovat?; 4 – Cítíš se před tímto úkolem dobře?; 5 – Chce se Ti tento úkol dělat?)

Tab. 43 Rozložení odpovědí v kvintě na otázky před 2. úkolem

Číslo otázky	Odpovědi na otázky před 2. úkolem					Celkem
	„Ano“	„Spíše ano“	„Středně“	„Spíše ne“	„Ne“	
1	2 7,14%	4 14,29%	17 60,71%	5 17,86%	0 0,00%	28 100,00%
2	3 10,71%	4 14,29%	9 32,14%	8 28,57%	4 14,29%	28 100,00%
3	2 7,14%	10 35,71%	12 42,86%	4 14,29%	0 0,00%	28 100,00%
4	6 21,43%	8 28,57%	9 32,14%	5 17,86%	0 0,00%	28 100,00%
5	1 3,57%	10 35,71%	8 28,57%	5 17,86%	4 14,29%	28 100,00%

(1 – Považuješ tento úkol pro Tebe za obtížný?; 2 – Zaujal Tě tento úkol?; 3 – Myslíš si, že tento úkol zvládneš vypracovat?; 4 – Cítíš se před tímto úkolem dobře?; 5 – Chce se Ti tento úkol dělat?)

Body dosažené v 2. úkolu

Tab. 44 Dosažené body ve 2. úkolu ve skupině pokročilých a začátečníků

		Body
Pokročilí	Průměr	9,27
	N	11
	SD	1,555
Začátečníci	Průměr	9,12
	N	17
	SD	1,728
Celkem	Průměr	9,18
	N	28
	SD	1,634

Tab. 45 Dosažené body ve 2. úkolu ve skupině dívek a chlapců

		Body
Chlapci	Průměr	9
	N	13
	SD	1,633
Dívky	Průměr	9,33
	N	15
	SD	1,676
Celkem	Průměr	9,18
	N	28
	SD	1,634

Krátká stupnice flow po 2. úkolu

Tab. 46 Krátká stupnice flow po 2. úkolu – průměry za jednotlivé položky ve skupině pokročilých a začátečníků

		ABS1	HAP1	ABS2	HAP2	HAP3	ABS3	HAP4	HAP5	HAP6	ABS4	OB1	OB2	OB3
Pokročilí	Průměr	3,91	3,18	4,82	3,64	2,36	3,36	3,73	4,73	4,91	3,55	3,73	3	3,55
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	SD	1,136	1,601	2,183	1,362	1,206	1,502	1,348	1,421	1,136	2,115	2,37	1,612	1,864
Začátečníci	Průměr	4,53	3,76	4,47	4,18	3,71	4,41	4,53	4,47	4,59	3,65	3,06	3,29	3,18
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	SD	1,663	1,522	2,154	1,879	1,532	2,152	1,772	1,7	1,543	2,09	2,045	1,863	2,007
Celkem	Průměr	4,29	3,54	4,61	3,96	3,18	4	4,21	4,57	4,71	3,61	3,32	3,18	3,32
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	SD	1,487	1,551	2,132	1,688	1,541	1,963	1,641	1,574	1,384	2,061	2,161	1,744	1,926

(ABS1-ABS4 – položky faktoru absorpce; HAP1-HAP6 – položky faktoru hladký automatický průběh; OB1-OB3 – položky faktoru obava)

Tab. 47 Krátká stupnice flow po 2. úkolu – průměry za jednotlivé položky ve skupině dívek a chlapců

		ABS1	HAP1	ABS2	HAP2	HAP3	ABS3	HAP4	HAP5	HAP6	ABS4	OB1	OB2	OB3
Chlapci	Průměr	4,46	4	4,85	4	3,38	3,85	4	4,69	4,77	3,85	3,77	2,85	3,15
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	SD	1,506	1,472	2,304	1,528	1,71	2,115	1,581	1,601	1,166	2,304	2,351	1,463	1,908
Dívky	Průměr	4,13	3,13	4,4	3,93	3	4,13	4,4	4,47	4,67	3,4	2,93	3,47	3,47
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	SD	1,506	1,552	2,028	1,87	1,414	1,885	1,724	1,598	1,589	1,882	1,981	1,959	1,995
Celkem	Průměr	4,29	3,54	4,61	3,96	3,18	4	4,21	4,57	4,71	3,61	3,32	3,18	3,32
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	SD	1,487	1,551	2,132	1,688	1,541	1,963	1,641	1,574	1,384	2,061	2,161	1,744	1,926

(ABS1-ABS4 – položky faktoru absorpce; HAP1-HAP6 – položky faktoru hladký automatický průběh; OB1-OB3 – položky faktoru obava)

Tab. 48 Krátká stupnice flow po 2. úkolu – průměry jednotlivých faktorů dotazníku ve skupině pokročilých a začátečníků

		Přiměřenost požadavků	Absorpce	Hladký automatický průběh	Obava
Pokročilí	Průměr	4,09	15,64	22,55	10,27
	N	11	11	11	11
	SD	0,701	4,925	3,751	3,379
Začátečníci	Průměr	4,53	17,06	25,24	9,53
	N	17	17	17	17
	SD	0,874	6,59	7,04	4,849
Celkem	Průměr	4,36	16,5	24,18	9,82
	N	28	28	28	28
	SD	0,826	5,935	6,031	4,278

Tab. 49 Krátká stupnice flow po 2. úkolu – průměry jednotlivých faktorů dotazníku ve skupině dívek a chlapců

		Přiměřenost požadavků	Absorpce	Hladký automatický průběh	Obava
Chlapci	Průměr	4,08	17	24,85	9,77
	N	13	13	13	13
	SD	0,954	7,141	5,814	4,045
Dívky	Průměr	4,6	16,07	23,6	9,87
	N	15	15	15	15
	SD	0,632	4,877	6,356	4,612
Celkem	Průměr	4,36	16,5	24,18	9,82
	N	28	28	28	28
	SD	0,826	5,935	6,031	4,278

Otázky po 2. úkolu

Tab. 50 Odpovědi na jednotlivé otázky po 2. úkolu ve skupině pokročilých a začátečníků – průměry

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pokročilí	Průměr	3,09	3,36	2,91	2,55	2,45	2,73	3,73	5,00	3,27	3,09	3,55	2,64	3,00	2,82	3,09
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	SD	0,70	0,67	1,30	0,82	0,93	0,65	0,79	0,00	0,91	1,14	0,82	1,12	1,00	0,87	1,14
Začátečníci	Průměr	3,24	3,29	3,18	2,94	2,53	2,94	3,35	4,71	2,82	2,88	3,20	2,13	2,44	2,35	3,19
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	15	16	16	17	16
	SD	1,20	0,92	1,02	0,90	1,18	1,35	1,12	0,85	0,53	1,17	0,78	1,15	0,89	0,79	1,11
Celkem	Průměr	3,18	3,32	3,07	2,79	2,50	2,86	3,50	4,82	3,00	2,96	3,35	2,33	2,67	2,54	3,15
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	26	27	27	28	27
	SD	1,02	0,82	1,12	0,88	1,07	1,11	1,00	0,67	0,72	1,14	0,80	1,14	0,96	0,84	1,10

(1 – „Jsi se svým výkonem spokojen/a; 2 – „Myslíš si, že jsi úkol vyřešil/a dobře?“, 3 – „Zaujal Tě tento úkol?“, 4 – „Byl pro Tebe úkol obtížný?“, 5 – „Narazil/a jsi během řešení úkolu na problém?“, 6 – „Ocenil/a bys pomoc při řešení úkolu?“, 7 – „Tipoval/a jsi odpovědi?“, 8 – „Opisoval/a jsi?“, 9 – „Byl/a jsi při řešení úkolu hodně aktivní?“, 10 – „Máš rád/a tento typ úkolů?“, 11 – „Myslíš si, že jsi v tomto typu úkolů dobrý?“, 12 – „Byl pro Tebe úkol úplně jasný?“, 13 – „Cítíš se po úkolu dobře?“, 14 – „Myslíš si, že pro Tebe bylo řešení úkolu přínosné?“, 15 – „Jsi dnes bez chuti pracovat na jakémkoliv úkolu?“)

Tab. 51 Odpovědi na jednotlivé otázky po 2. úkolu ve skupině dívek a chlapců – průměry

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Chlapci	Průměr	2,92	3,15	2,92	2,77	2,23	3,00	3,46	4,77	2,92	3,38	3,33	2,38	2,62	2,77	3,15
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	12	13	13	13	13
	SD	1,04	0,80	1,19	0,83	0,83	1,08	1,05	0,83	0,64	1,19	0,99	1,04	0,87	0,83	1,07
Dívky	Průměr	3,40	3,47	3,20	2,80	2,73	2,73	3,53	4,87	3,07	2,60	3,36	2,29	2,71	2,33	3,14
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14	14	14	15	14
	SD	0,99	0,83	1,08	0,94	1,22	1,16	0,99	0,52	0,80	0,99	0,63	1,27	1,07	0,82	1,17
Celkem	Průměr	3,18	3,32	3,07	2,79	2,50	2,86	3,50	4,82	3,00	2,96	3,35	2,33	2,67	2,54	3,15
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	26	27	27	28	27
	SD	1,02	0,82	1,12	0,88	1,07	1,11	1,00	0,67	0,72	1,14	0,80	1,14	0,96	0,84	1,10

(1 – „Jsi se svým výkonem spokojen/a; 2 – „Myslíš si, že jsi úkol vyřešil/a dobře?“, 3 – „Zaujal Tě tento úkol?“, 4 – „Byl pro Tebe úkol obtížný?“, 5 – „Narazil/a jsi během řešení úkolu na problém?“, 6 – „Ocenil/a bys pomoc při řešení úkolu?“, 7 – „Tipoval/a jsi odpovědi?“, 8 – „Opisoval/a jsi?“, 9 – „Byl/a jsi při řešení úkolu hodně aktivní?“, 10 – „Máš rád/a tento typ úkolů?“, 11 – „Myslíš si, že jsi v tomto typu úkolů dobrý?“, 12 – „Byl pro Tebe úkol úplně jasný?“, 13 – „Cítíš se po

úkolu dobře?"; 14 – „Myslíš si, že pro Tebe bylo řešení úkolu přínosné?"; 15 – „Jsi dnes bez chuti pracovat na jakémkoliv úkolu?")

Tab. 52 Rozložení odpovědí v kvintě na otázky po 2. úkolu

Číslo otázky	Odpovědi na otázky po 2. úkolu					Neuvedeno	Celkem
	„Ano“	„Spíše ano“	„Středně“	„Spíše ne“	„Ne“		
1	1 3,57%	6 21,43%	11 39,29%	7 25,00%	3 10,71%	0 0,00%	28 100,00%
2	0 0,00%	4 14,29%	13 46,43%	9 32,14%	2 7,14%	0 0,00%	28 100,00%
3	3 10,71%	4 14,29%	12 42,86%	6 21,43%	3 10,71%	0 0,00%	28 100,00%
4	1 3,57%	10 35,71%	12 42,86%	4 14,29%	1 3,57%	0 0,00%	28 100,00%
5	4 14,29%	13 46,43%	5 17,86%	5 17,86%	1 3,57%	0 0,00%	28 100,00%
6	3 10,71%	8 28,57%	9 32,14%	6 21,43%	2 7,14%	0 0,00%	28 100,00%
7	2 7,14%	2 7,14%	6 21,43%	16 57,14%	2 7,14%	0 0,00%	28 100,00%
8	0 0,00%	1 3,57%	1 3,57%	0 0,00%	26 92,86%	0 0,00%	28 100,00%
9	0 0,00%	6 21,43%	17 60,71%	4 14,29%	1 3,57%	0 0,00%	28 100,00%
10	3 10,71%	6 21,43%	11 39,29%	5 17,86%	3 10,71%	0 0,00%	28 100,00%
11	0 0,00%	3 10,71%	13 46,43%	8 28,57%	2 7,14%	2 7,14%	28 100,00%
12	7 25,00%	10 35,71%	5 17,86%	4 14,29%	1 3,57%	1 3,57%	28 100,00%
13	3 10,71%	8 28,57%	12 42,86%	3 10,71%	1 3,57%	1 3,57%	28 100,00%
14	3 10,71%	10 35,71%	12 42,86%	3 10,71%	0 0,00%	0 0,00%	28 100,00%
15	2 7,14%	6 21,43%	7 25,00%	10 35,71%	2 7,14%	1 3,57%	28 100,00%

(1 – „Jsi se svým výkonem spokojen/a; 2 – „Myslíš si, že jsi úkol vyřešil/a dobře?"; 3 – „Zaujal Tě tento úkol?"; 4 – „Byl pro Tebe úkol obtížný?"; 5 – „Narazil/a jsi během řešení úkolu na problém?"; 6 – „Ocenil/a bys pomoc při řešení úkolu?"; 7 – „Tipoval/a jsi odpovědi?"; 8 – „Opisoval/a jsi?"; 9 – „Byl/a jsi při řešení úkolu hodně aktivní?"; 10 – „Máš rád/a tento typ úkolů?"; 11 – „Myslíš si, že jsi v tomto typu úkolů dobrý?"; 12 – „Byl pro Tebe úkol úplně jasný?"; 13 – „Cítíš se po úkolu dobře?"; 14 – „Myslíš si, že pro Tebe bylo řešení úkolu přínosné?"; 15 – „Jsi dnes bez chuti pracovat na jakémkoliv úkolu?")

Tab. 53 Rozložení odpovědí ve skupině pokročilých a začátečníků na otázku: „Kdyby sis měl/a vybrat, který z předchozích úkolů chceš řešit, který by to byl?“

Preference					
	„1. úkol“	„2. úkol“	„Oba“	„Žádný“	Celkem
Pokročilí	9 81,82%	0 0,00%	1 9,09%	1 9,09%	11 100,00%
Začátečníci	11 64,71%	0 0,00%	5 29,41%	1 5,88%	17 100,00%
Celkem	20 71,43%	0 0,00%	6 21,43%	2 7,14%	28 100,00%

Tab. 54 Rozložení odpovědí ve skupině dívek a chlapců na otázku: „Kdyby sis měl/a vybrat, který z předchozích úkolů chceš řešit, který by to byl?“

Preference					
	„1. úkol“	„2. úkol“	„Oba“	„Žádný“	Celkem
Dívky	13 86,67%	0 0,00%	2 13,33%	0 0,00%	15 100,00%
Chlapci	7 53,85%	0 0,00%	4 30,77%	2 15,38%	13 100,00%
Celkem	20 71,43%	0 0,00%	6 21,43%	2 7,14%	28 100,00%

Analýza kvalitativní části dotazníků

Individuální zájmy

Tab. 55 Zájmy a koníčky v kvintě - přehled výpovědí studentů a studentek a jejich kódování

Resp. č.	Odpověď	Kategorie							
1	Volejbal, četba, snowboarding, lezení.	1							
2	latinsko-americké a standartní tance, četba, kamarádi	1	5	4					
3	Sport, příroda, přátelé	1	15	4					
4	Sport, počítač, sport s kamarády	1	7	4					
5	Počítače, procházky se psem, Biologie, Historie	7	16	11	12				
6	sport, hraní pc her	1	7						
7	hraji závodně volejbal a jako koníčka hraji florbal	1							
8	Hudební nástroje (klavír, kytara, harmonika), motokros	14	1						
9	parkour, freerun	1							
10									
11	sport, posezení s přáteli	1	4						
12	volejbal, tenis, četba	1	1	5					
13	hra na klarinet, různé sporty, turistika	14	1	3					
14	Atletika – skok vysoký, skok daleký; Stolní tenis, společenské latinsko-americké tance; ostatní – Sport, hudba, přátelé	1	2	13	4				
15	Sport – hlavně Atletika, Stolní tenis...; počítače, hudba, přátelé, ...	1	7	13	4				
16	Volejbal, kamarádi	1	4						
17	Lidové tance, zpěv, sport-běh	2	14	1					
18	Závodně hraji Fotbal a provozuji Kickbox. Hraji na kytaru, skládám písně pro malé okolní kapely. Rád čtu knihy, které se týkají tématu „ŽIVOT“. Sílu do všeho mi dodávají přátelé, se kterými trávím spousty času.	1	14	5	4				
19	četba, výlety, zumba, turistika	5	3	1					
20	angličtina, historie, knihy, tanec, japonština, zpěv	10	5	2	14				
21	jazyky, sport, hra na klavír, historie	10	1	14	12				
22	ze školy – čj, dějepis, nj, aj, bi; sport, četba, filmy, přátelé, rodina	10	12	11	1	5	8	4	
23	hra tenisu, hra na klavír a na EKN, zpěv, malování	1	14	9					
24	čtení knížek, zpěv, hra na klavír a příčnou flétnu, volejbal, pěší turistika	5	14	1	3				
25	Jízda na kole, plavání, procházky, noční výlety	1	3						
26	kolo, in-line brusle, běh, turistika	1	3						
27	hraní na kytaru, zpěv, jízda na kole	14	1						
28	Plavání, kultura, posezení s přáteli, počítač, sledování filmů, tvorba básní, jogging, ...	1	17	4	7	8	6		

(1 – sport; 2 – tanec; 3 – turistika; 4 – rodina a přátelé; 5 – literatura – četba; 6 – literatura – psaní básní; 7 – počítače a hraní počítačových her; 8 – filmy; 9 – malování; 10 – cizí jazyky a český jazyk; 11 – biologie; 12 – dějepis a historie; 13 – hudba – poslech nebo neupřesněno; 14 – hudba aktivně – hudební nástroje, zpěv; 15 – příroda; 16 – procházky se psem; 17 - kultura)

Tab. 56 Zájmy a koníčky v kvintě – výskyt kategorií v kvintě

Č. kat.	Zájmy	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	Sport	26	31,71%
4	Rodina a přátelé	10	12,20%
14	Hudba aktivně – hudební nástroje, zpěv	9	10,98%
5	Literatura – četba	7	8,54%
3	Turistika	5	6,10%
7	Počítače a hraní počítačových her	5	6,10%
2	Tanec	3	3,66%
10	Cizí jazyky a český jazyk	3	3,66%
12	Dějepis a historie	3	3,66%
8	Filmy	2	2,44%
11	Biologie	2	2,44%
13	Hudba – poslech nebo neupřesněno	2	2,44%
6	Literatura – psaní básní	1	1,22%
9	Malování	1	1,22%
15	Příroda	1	1,22%
16	Procházky se psem	1	1,22%
17	Kultura	1	1,22%
Celkem		82	100,00%

Tab. 57 Popis ideálního úkolu – přehled výpovědí v kvintě a kódování

Resp. č	Odpověď						
1	Potřebuji úplný klid po pozornost. Raději mám přiřazování než dopisování.	1	8				
2	musí být klid, abych se mohla soustředit	1					
3							
4	Jednoduchý, částečně složitý, asi jako tento	3	4				
5	Podle mě by měl být více různorodý. Možná aby měl jiné řešení (způsob). Na úkolech z NJ se mi pracuje dobře, když jsou rozpracovány zábavnou formou.	5	6				
6	Neměl by být náročný a spíše typu testu.	7	8				
7	Ve formě testu (kroužkování A, B, ...). Dobře se mi pracuje, když jsem naučený.	8	9				
8	Úkol ve formě překladu vět, musí být klid a být na známky.	10	1	11			
9	Úkol by měl být stejný jako předcházející úkoly – nejlépe formou testových otázek a možností odpovědí	4	8				
10							
11	Stačí pouze klidné prostředí	1					
12	líbí se mi pouze kroužkování, zajímavý text; klidné okolí – možnost se soustředit	8	12	1			
13							
14	Musím se soustředit přímo na německý jazyk, nebo minimálně vůbec na nic.	13					
15							
16	Testový typ. Rozhodovat mezi A, B, C, D	8					
17	Úkol střední obtížnosti s nabádkou kroužkování.	14	8				
18	Němčina je pro mě cesta plná překážek. Tento jazyk se učím jen z povinnosti, nemám k němu jakýsi pozitivní vztah, poněvadž v dětství mi ho prarodiče nutili a mám vůči němu určitou averzi.						
19	Měl by být jasný, středně složitý, zajímavý. Když je naprosté ticho.	15	14	16	1		
20	Asi ten první úkol, stejný typ úkolu by se mi vypracovával dobře, časování sloves také není špatné.	4					
21	Podobný tomu prvnímu.	4					
22	Mohlo by být např. porozumění textu (přiměřeně těžkého) + k tomu otázky. Podmínky: klid ve třídě, sedí se mi dobře (=), netlačí mě čas a hlad	17	14	1	18	19	
23	myslím, že tohle plně stačilo a pracovala jsem s plným nasazením	4					
24	Tyto typy úkolů mi vyhovovaly. Pracuje se mi dobře za naprostého klidu.	4	1				
25	Mně je jedno jaký úkol bude, vždy se ho budu snažit vyplnit správně. Podmínky pro mě nehrají roli, dokážu nad úkolem přemýšlet i když je ve třídě hluk.	20					
26	Kroužkování správných odpovědí. Když je ve třídě spíše ticho	8	1				
27	Podobný jako jsou tyto, kroužkovat odpověď.	4	8				
28	Úkoly typu A, B a C. Testové úkoly. Za tichých podmínek a při čerstvém vzduchu.	8	1	18			

(1 – klid; 3 – jednoduchý, částečně složitý; 4 – jako tento; 5 – různorodý; 6 – zábavná forma; 7 – jednoduchý; 8 – forma testu; 9 – když jsem naučený; 10 – překlad; 11 – na známky; 12 – zajímavý text; 13 – soustředit se na nj nebo na nic; 14 – střední obtížnost; 15 – jasný; 16 – zajímavý; 17 – porozumění textu; 18 – fyz. podmínky – nemám hlad, dobře se mi sedí, vzduch, apod.; 19 – bez časového tlaku; 20 – podmínky nehrají roli – vždy se budu soustředit)

Tab. 58 Popis ideálního úkolu – výskyt kategorií v kvintě

Č. kat.	Charakteristiky ideálního úkolu	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	Klid	10	21,74%
8	Forma testu	10	21,74%
4	Jako tento	7	15,22%
14	Střední obtížnost	3	6,52%
18	Fyz. podmínky – nemám hlad, dobře se mi sedí, vzduch, apod.	2	4,35%
3	Jednoduchý, částečně složitý	1	2,17%
5	Různorodý	1	2,17%
6	Zábavná forma	1	2,17%
7	Jednoduchý	1	2,17%
9	Když jsem naučený	1	2,17%
10	Překlad	1	2,17%
11	Na známky	1	2,17%
12	Zajímavý text	1	2,17%
13	Soustředit se na nj nebo na nic	1	2,17%
15	Jasný	1	2,17%
16	Zajímavý	1	2,17%
17	Porozumění textu	1	2,17%
19	Bez časového tlaku	1	2,17%
20	Podmínky nehrají roli – vždy se budu soustředit	1	2,17%
Celkem		46	100,00%

Důvody k vypracování úkolů

Tab. 58 Důvody k vypracování 1. úkolu – kategorie a jejich četnost

Číslo kategorie	Důvody k vypracování úkolu č. 1	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	Musel/a jsem, byl/a jsem požádán/a	13	38,24%
11	Úkol – nebyl těžký, byl jednoduchý	5	14,71%
2	Chci být nápomocen	4	11,76%
10	Úkol – vypadal zajímavě, zaujal	3	8,82%
12	Úkol – tento typ úkolů mě baví	3	8,82%
14	Chtěla jsem	2	5,88%
15	Znalosti	2	5,88%
5	Abych se nenudil/a	1	2,94%
13	Nj mě baví	1	2,94%

Tab. 59 Důvody k vypracování 2. úkolu – kategorie a jejich četnost

Číslo kategorie	Důvody k vypracování 2. úkolu	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	Musel/a jsem, byl/a jsem požádán/a	9	39,13%
2	Chci být nápomocen/nápomocna	4	17,39%
10	Úkol – vypadal zajímavě, zaujal	2	8,70%
12	Úkol – tento typ úkolů mě baví	2	8,70%
13	Nj mě baví	2	8,70%
17	Výzva	2	8,70%
15	Znalosti	1	4,35%

Výsledky korelační analýzy

Tab. 60 Korelační analýza – zaujetí před a po 1. a 2. úkolu

		Zaujetí před 1. úk.	Zaujetí po 1. úk.	Zaujetí před 2. úk.	Zaujetí po 2. úk.
Zaujetí před 1. úk.	r	1	,820(**)	,389(*)	0,279
	Sig. (1-tailed)	.	0	0,02	0,076
	N	28	28	28	28
Zaujetí po 1. úk.	r	,820(**)	1	,328(*)	,384(*)
	Sig. (1-tailed)	0	.	0,044	0,022
	N	28	28	28	28
Zaujetí před 2. úk.	r	,389(*)	,328(*)	1	,328(*)
	Sig. (1-tailed)	0,02	0,044	.	0,044
	N	28	28	28	28
Zaujetí po 2. úk.	r	0,279	,384(*)	,697(**)	1
	Sig. (1-tailed)	0,076	0,022	0	.
	N	28	28	28	28

Tab. 61 Korelační analýza – zaujetí po 1. a 2. úkolu

		Zaujetí po 1. úk.	Zaujetí po 2. úk.
Zaujetí po 1. úk.	r	1	,384(*)
	Sig. (1-tailed)	.	0,022
	N	28	28
Zaujetí po 2. úk.	r	,384(*)	1
	Sig. (1-tailed)	0,022	.
	N	28	28

Tab. 62 Korelační analýza – flow v 1. a 2. úkolu

		Flow v 1. úk.	Flow v 2. úk.
Flow v 1. úk.	r	1	,704(**)
	Sig. (1-tailed)	.	0
	N	28	28
Flow v 2. úk.	r	,704(**)	1
	Sig. (1-tailed)	0	.
	N	28	28

Tab. 63 Korelační analýza – zaujetí a flow v 1. a 2. úkolu

		Zaujetí po 1. úk.	Flow v 1. úk.	Zaujetí po 2. úk.	Flow v 2. úk.
Zaujetí po 1. úk.	r	1	-0,199	,384(*)	0,061
	Sig. (1-tailed)	.	0,155	0,022	0,379
	N	28	28	28	28
Flow v 1. úk.	r	-0,199	1	-,468(**)	,704(**)
	Sig. (1-tailed)	0	.	0,006	0
	N	28	28	28	28
Zaujetí po 2. úk.	r	,384(*)	-,468(**)	1	-,364(*)
	Sig. (1-tailed)	0,022	0,006	.	0,029
	N	28	28	28	28
Flow v 2. úk.	r	0,061	,704(**)	-,364(*)	1
	Sig. (1-tailed)	0,379	0	0,029	.
	N	28	28	28	28

Tab. 64 Korelační analýza – zaujetí po 1. a 2. úkolu a postoje

		Obliba	Význam	Zajímavost	Nadání	Nuda
Zaujetí po 1. úk.	r	0,127	0,028	0,227	-0,131	0,215
	Sig. (1-tailed)	0,259	0,443	0,122	0,253	0,136
	N	28	28	28	28	28
Zaujetí po 2. úk.	r	,623(**)	,466(**)	,515(**)	,524(**)	,487(**)
	Sig. (1-tailed)	0	0,006	0,003	0,002	0,004
	N	28	28	28	28	28

Tab. 65 Korelační analýza – flow v 1. a 2. úkolu a postoje

		Obliba	Význam	Zajímavost	Nadání	Nuda
Flow v 1. úk.	r	-,482(**)	-,542(**)	-,493(**)	-,361(*)	-,375(*)
	Sig. (1-tailed)	0,005	0,001	0,004	0,029	0,025
	N	28	28	28	28	28
Flow v 2. úk.	r	-,495(**)	-,642(**)	-,360(*)	-,471(**)	-,357(*)
	Sig. (1-tailed)	0,004	0	0,03	0,006	0,031
	N	28	28	28	28	28

Tab. 66 Korelační analýza – zaujetí po 1. a 2. úkolu a výkonová motivace, obava v 1. a 2. úkolu

		VM nestrach.	PÚV	VM strachová	PVN	Obava v 1. úk.	Obava v 2. úk.
Zaujetí po 1. úk.	r	-,318(*)	-0,219	-0,185	-0,155	-0,111	0,092
	Sig. (1-tailed)	0,049	0,132	0,173	0,215	0,286	0,321
	N	28	28	28	28	28	28
Zaujetí po 2. úk.	r	-,452(**)	-,733(**)	0,078	0,266	0,026	-0,068
	Sig. (1-tailed)	0,008	0	0,347	0,085	0,448	0,365
	N	28	28	28	28	28	28

Tab. 67 Korelační analýza – flow v 1. a 2. úkolu a výkonová motivace, obava v 1. a 2. úkolu

		VM nestrach.	PÚV	VM strachová	PVN	Obava v 1. úk.	Obava v 2. úk.
Flow v 1. úk.	r	,422(*)	,593(**)	0,013	-0,234	-0,017	-0,069
	Sig. (1-tailed)	0,013	0	0,474	0,115	0,466	0,364
	N	28	28	28	28	28	28
Flow v 2. úk.	r	0,279	,552(**)	0,012	-0,295	0	-0,145
	Sig. (1-tailed)	0,075	0,001	0,476	0,064	0,499	0,231
	N	28	28	28	28	28	28

Tab. 68 Korelační analýza – zaujetí po 1. a 2. úkolu, prospěchy a body dosažené v úkolech

		Prospěch z nj	Prospěch celkový	Body v 1. úk.	Body v 2. úk.
Zaujetí po 1. úk.	r	0,11	0,026	-0,15	0,059
	Sig. (1-tailed)	0,289	0,448	0,223	0,383
	N	28	28	28	28
Zaujetí po 2. úk.	r	,511(**)	,453(**)	-0,283	-0,206
	Sig. (1-tailed)	0,003	0,008	0,073	0,147
	N	28	28	28	28

Tab. 69 Korelační analýza – flow v 1. a 2. úkolu, prospěchy a body dosažené v úkolech

		Prospěch z nj	Prospěch celkový	Body v 1. úk.	Body v 2. úk.
Flow v 1. úk.	r	-,588(**)	-,572(**)	,375(*)	0,156
	Sig. (1-tailed)	0	0,001	0,025	0,213
	N	28	28	28	28
Flow v 2. úk.	r	-0,31	-0,306	-0,081	0,105
	Sig. (1-tailed)	0,054	0,057	0,341	0,298
	N	28	28	28	28

Tab. 70 Korelační analýza – zaujetí a emoční rozpoložení po 1. a 2. úkolu

		Zaujetí po 1. úk.	Zaujetí po 2. úk.
Emoční rozpoložení po 1. úk.	r	,336(*)	,493(**)
	Sig. (1-tailed)	0,04	0,004
	N	28	28
Emoční rozpoložení po 2. úk.	r	0,222	0,166
	Sig. (1-tailed)	0,133	0,203
	N	27	27

Tab. 71 Korelační analýza – zaujetí a koncentrace po 1. a 2. úkolu

		Zaujetí po 1. úk.	Zaujetí po 2. úk.
Koncentrace po 1. úk.	r	0,071	-,321(*)
	Sig. (1-tailed)	0,36	0,048
	N	28	28
Emoční rozpoložení po 2. úk.	r	0,148	-0,286
	Sig. (1-tailed)	0,226	0,07
	N	28	28