

Srozumitelnost jazykového učiva z pohledu žáků

Květa Rysová

Gymnázium Strakonice, rysova@gymstr.cz

Abstrakt

Studie se zabývá tím, jak studenti střední školy vnímají srozumitelnost vybraných témat z českého jazyka vyučovaných ve vyšších ročnících osmiletého gymnázia. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření mezi studenty maturitního ročníku Gymnázia Strakonice. Z výsledků vyplývá, že většina sledovaných jazykových témat byla studenty hodnocena jako poměrně srozumitelná, přičemž průměrné hodnocení dosáhlo hodnoty 4,09 na pětibodové Likertově škále. Mezi nejlépe hodnocená témata patřily větné členy, shoda přísudku s podmětem, sémantické vztahy mezi slovy (synonyma, homonyma, antonyma a paronyma) a komunikační funkce výpovědi. Naopak jako nejméně srozumitelná byla vnímána témata z oblasti fonetiky a fonologie, například foném, samohláska, souhláska a dvojhláska, dále větná intonace a kadence, slovní přízvuk, rétorika a pravidla psaní velkých písmen.

Klíčová slova: výuka mateřského jazyka; český jazyk; kurikulum; dotazníkové šetření

Comprehensibility of Language Curricular Content from Students' Perspective

Abstract

This study investigates how secondary school students perceive the comprehensibility of selected Czech language topics taught in the upper years of an eight-year grammar school programme. The research was conducted via a questionnaire distributed to students in their final year at Gymnázium Strakonice. The results indicate that most language topics were perceived as relatively comprehensible, with the average rating reaching 4.09 on a five-point Likert scale. The highest-rated topics included sentence elements, subject-predicate concord, semantic relations between words (synonyms, homonyms, antonyms, paronyms), and communicative functions of the utterance. In contrast, the least comprehensible topics were those related to phonetics and phonology (e.g. phoneme, vowel, consonant, diphthong), sentence intonation and cadence, word stress, rhetoric, and rules for capitalisation.

Keywords: mother tongue education; Czech language; curriculum; questionnaire survey

1 Úvod

Žakovská perspektiva je důležitým aspektem pro kurikulární plánování, výběr výukových metod a stanovování cílů výuky. V oblasti výuky mateřského jazyka však dosud chybí empiricky podložená data o tom, jak žáci sami reflektují srozumitelnost jednotlivých tematických celků jazykového a slohového učiva. Přestože rámcové a školní vzdělávací programy vymezují tematické okruhy výuky a učebnice poskytují určitou míru metodického vedení, otázka, která témata jsou z pohledu žáků snadno uchopitelná a která naopak kognitivně náročná, zůstává často v rovině učitelské intuice či individuální zkušenosti.

Cílem této případové studie je porozumět tomu, jak konkrétní skupina žáků maturitního ročníku víceletého gymnázia zpětně hodnotí srozumitelnost (resp. obtížnost pochopení) jednotlivých jazykových a slohových témat, s nimiž se setkala v průběhu vyššího gymnázia. Zvolená perspektiva vychází ze subjektivního pohledu žáka jako aktéra výukového procesu, jehož zkušenost může obohatit učitelskou reflexi.

Výzkum se opírá o kvantitativní analýzu dat získaných dotazníkovým šetřením mezi žáky oktávy gymnázia, kteří byli v průběhu posledních čtyř let vyučováni autorkou výzkumu. Výsledky nelze zobecňovat, ale je možné je chápat jako analytický vhled do zkušenosti jedné konkrétní třídy (srov. Stake, 1995; Yin, 2014).

2 Teoretická východiska

2.1 Jazyková výuka na střední škole: komunikačně-funkční přístup a potřeba systemizace

Výuka českého jazyka na střední škole by měla navazovat na jazykové kompetence získané na škole základní, přičemž střední škola má dle M. Čechové (2013/2014) rozhodující úlohu v rozvíjení vědomé a funkční jazykové kultury. Základním principem jazykového vyučování zůstává podle této autorky princip komunikační, který se v české didaktice jazyka prosazoval již od 80. let 20. století (srov. Čechová, 1985; Štěpáník et al., 2019). Komunikačně pojatá výuka by však neměla znamenat rezignaci na systematické a vědomé osvojování jazykového systému. M. Čechová se vymezuje vůči tendencím tzv. agramatického pojetí výuky, které se objevují již od přelomu 19. a 20. století a v současnosti se opět stávají předmětem diskuzí.

Z hlediska výuky na gymnáziu je podle ní důležité usilovat o vědomé dosahování řečové kompetence a řečové činnosti žáků, která je podložena záměrným osvojováním jazykových a stylových prostředků. Pro tuto fázi vzdělávání je tak vhodné zohlednit nejen formální zvládnutí jazykových prostředků, ale důraz klást především na jejich sémantické a pragmatické aspekty – tedy na významovou a komunikační funkci jazykových jevů, adekvátní záměrům mluvčího i kontextu sdělení. To se týká jak výuky gramatiky, tak i slohu.

Obsah jazykového učiva, které si mají žáci během školní docházky osvojit, je stanoven kurikulárními dokumenty, především rámcovými vzdělávacími programy (RVP) a školními vzdělávacími programy (ŠVP), jež z nich vycházejí. Tyto dokumenty určují nejen tematické okruhy, ale i požadovanou úroveň zvládnutí jednotlivých jazykových a komunikačních dovedností.

V současné době právě kurikulární rámce a jejich vztah k reálnému obsahu výuky představují předmět odborných debat, zejména v souvislosti s probíhajícími revizemi RVP. V diskusi o podobě výuky českého jazyka ve školách zaznává kritika nevyjasněného vztahu mezi oborovými kompetencemi a tzv. obecnými kompetencemi, které jsou rámcovými dokumenty dlouhodobě prosazovány. Jak upozorňují Šebesta et al. (2021/2022), právě neporozumění tomuto vztahu vede k tomu, že oborově ukotvené poznatky a dovednosti, spjaté s konkrétní oblastí lidského vědění, jsou ve výuce často oslabovány. Autoři proto považují za žádoucí hledat takové kurikulární řešení, které by dokázalo překlenout domnělý rozpor mezi systematickým, oborově pojatým přístupem a přístupem situačně-aplikačním.

Podobná výzva zaznává i v podkladové studii k revizím RVP ZV (Dvořák, 2019), kde autor hovoří o „návratu znalostí“ jako jednom z hlavních trendů současných kurikulárních proměn. Zároveň však poukazuje na potřebu vyváženě propojit vědomostní základ s funkčními aspekty jazykové výuky. V kontrastu s tím se v některých programových

dokumentech objevuje tendence k upozadění funkční jazykové gramotnosti, jak kriticky reflektují např. Šmejkalová et al. (2021), kteří upozorňují na možné důsledky oslabení této složky ve výuce.

Právě v této situaci, kdy dochází k revizím kurikula, se jeví jako důležité zjišťovat, jak konkrétní jazyková témata zařazená do výuky českého jazyka vnímají žáci – tedy ti, kterých se výuka nejvíce týká. Otázka jejich subjektivní percepce obtížnosti jednotlivých jazykových jevů může přispět k hlubšímu porozumění tomu, jak jsou kurikulární cíle naplňovány v praxi a jak lze případně výuku lépe přizpůsobit potřebám žáků.

2.2 Vnímání jazykové obtížnosti žáky

V českém jazykovědném prostředí dosud patrně neexistuje systematický výzkum, který by se zaměřoval na to, jak obtížné jsou pro studenty jednotlivé jazykové jevy mateřského jazyka z jejich vlastního pohledu.¹ Srovnatelné výzkumy se však objevují v zahraničním kontextu – zejména ve výuce cizích jazyků, a to především angličtiny. Ačkoli se jedná o jiný didaktický rámec, některé z těchto studií jsou z lingvistického hlediska srovnatelné: zaměřují se totiž na to, jak jsou určité jazykové jevy vnímány z hlediska obtížnosti jak studenty, tak učiteli, a pokoušejí se popsat důvody, proč jsou některé gramatické jevy považovány za náročnější než jiné.

Jednou z takových studií je práce Alhaysony & Alhaisonih (2017), která se zaměřila na percepci gramatické obtížnosti u studentů a učitelů angličtiny na saúdskoarabské univerzitě Aljouf. Autoři si kladli za cíl zjistit, které gramatické jevy angličtiny jsou považovány za nejobtížnější a proč. Do výzkumu bylo zapojeno 103 studentů a 85 univerzitních učitelů, přičemž část z nich se rovněž účastnila polostrukturovaných rozhovorů. Studie ukázala, že jak studenti, tak učitelé identifikují určité gramatické jevy jako výrazně obtížnější než jiné – ačkoli pořadí těchto jevů se mezi oběma skupinami mírně lišilo. Mezi nejproblematictější gramatické jevy studenti zařadili např. podmínkové věty, participium, nepřímé otázky, předložky nebo členy. Naopak za jednodušší byly považovány např. příslovce, třetí osoba jednotného čísla zakončená na -s, prostý minulý čas pravidelných sloves, přítomný čas průběhový nebo budoucí čas. Výsledky výzkumu poukazují nejen na pořadí gramatických položek podle obtížnosti, ale i na hlubší příčiny těchto vjemů – například nedostatek jazykového kontaktu, potřebu explicitního výkladu nebo složitost formálních pravidel. Studie zároveň upozorňuje na praktické implikace těchto zjištění pro tvorbu učebních plánů, výběr výukového materiálu i výuku.

Z teoretického hlediska zmíněná studie potvrzuje, že percepce jazykové obtížnosti může být významným nástrojem pro porozumění tomu, jak si studenti jazyk reálně osvojují a jak lze výuku přizpůsobit jejich potřebám. Autoři rovněž zdůrazňují

¹ M. Hrdlička (2025) nastiňuje souhrn potenciálních obtíží spojených s užíváním mluvnických kategorií u nerodilých mluvčích češtiny.

roli gramatiky jako klíčového komponentu jazykové kompetence, který ovlivňuje jak receptivní, tak produktivní jazykové dovednosti.

Další pohled přináší studie Grause & Coppena (2015), kteří analyzovali vnímání gramatické obtížnosti anglického jazyka z perspektivy budoucích učitelů angličtiny. Na základě dotazníkového šetření mezi 727 studenty učitelství (bakalářského i magisterského stupně) navrhli model zahrnující čtyři navzájem propojené faktory, které ovlivňují míru vnímané gramatické náročnosti: (1) povahu daného gramatického jevu (např. abstraktnost, nepravidelnost, rozdíly oproti mateřskému jazyku), (2) didaktické uspořádání výuky (např. srozumitelnost učebních materiálů), (3) kvalitu výkladu a kompetence učitele a (4) individuální charakteristiky žáků (např. motivaci, předchozí zkušenosti, jazykové schopnosti). Jejich studie upozorňuje na potřebu komplexního pohledu na jazykovou obtížnost, který zohledňuje nejen jazykový systém, ale také pedagogické a psycholingvistické aspekty osvojování.

Další studií využívající metodologii kvantitativního zkoumání percepce gramatické obtížnosti je práce Shiu (2011), která analyzovala názory 277 čínských studentů angličtiny jako cizího jazyka na míru obtížnosti dvaceti vybraných gramatických jevů. Výzkumný nástroj tvořil mj. dotazník, jehož klíčovou částí bylo hodnocení obtížnosti jednotlivých struktur na šestibodové škále. Výběr gramatických jevů reflektoval frekvenci výskytu ve výuce, jejich předpokládanou problematičnost pro čínsky mluvící studenty a jejich morfosyntaktickou povahu. Mezi nejméně obtížné jevy respondenti zařadili např. negaci, zakončení *-s* ve 3. osobě jednotného čísla a přítomný průběhový čas, zatímco za nejobtížnější byly označeny především podmínkové konstrukce a věty s participiem.

Ačkoli se zmíněné zahraniční studie týkají výuky angličtiny, jejich metodologické přístupy i obecná teoretická východiska lze do značné míry aplikovat také na výzkum výuky češtiny jako mateřského jazyka. Naší snahou je navázat na tyto přístupy a přenést je do domácího kontextu výuky mateřského jazyka, který je v této oblasti zatím ne zcela prozkoumán.

3 Metody

Empirická část článku vychází z dotazníkového šetření realizovaného v dubnu 2025 v oktávě Gymnázia Strakonice, konkrétně v posledním týdnu pravidelné školní docházky žáků před konáním maturitní zkoušky. Výzkumný soubor tvořili všichni žáci dané třídy (celkem 26 žáků; 13 dívek a 13 chlapců). Účast na výzkumu byla dobrovolná a žáci byli předem seznámeni s účelem šetření i s principy zachování anonymity.

Dotazník zahrnoval celkem 56 tematických celků z oblasti výuky českého jazyka, a to jak z jazykové, tak slohové složky předmětu. Oblast literární výchovy nebyla do šetření zařazena. Výběr tematických celků vycházel ze školního vzdělávacího programu a z reálné výukové praxe na gymnáziu. Do dotazníku byla zařazena jak témata specifická

pro vyšší gymnázium (kvintu až oktávu), tak i okruhy započaté již na nižším stupni, které tvoří základní kurikulární spirálu (Bruner, 1960) a jsou na vyšším gymnáziu dále systemizovány a prohlubovány (viz tabulka 1).

Každý tematický celek byl žákům prezentován formou výroku s jednoduchou strukturou, např. „Téma *čárka ve větě jednoduché* pro mě bylo snadno pochopitelné.“ nebo „Téma *věty dvojčlenné, jednočlenné, větný ekvivalent* pro mě bylo snadno pochopitelné.“ Respondenti u každého výroku vyjádřili míru souhlasu na pětibodové Likertově škále, kde hodnota 1 označovala „zcela nesouhlasím“ a hodnota 5 „zcela souhlasím“. V instrukcích k dotazníku bylo uvedeno, že škála vyjadřuje subjektivní míru srozumitelnosti daného tématu z pohledu žáka. Vyšší hodnota na škále tak indikovala nižší míru obtížnosti tématu; naopak nižší hodnota signalizovala, že daný tematický celek byl pro žáka obtížně pochopitelný. V průběhu vyplňování dotazníku měli žáci možnost požádat vyučující o upřesnění obsahu hodnocených témat.

Dotazník byl administrován během vyučovací hodiny. Žáci byli instruováni, aby odpovídali na základě vlastní zkušenosti a vnímané kognitivní náročnosti tématu, nikoli podle školního prospěchu, oblíbenosti tématu či osobního vztahu k vyučující.

Z hlediska psychometrických vlastností nástroje lze uvést, že dotazník byl vytvořen pro účely této sondy a neprošel formální validací. Vzhledem k tomu, že šlo o jednorázové šetření v homogenním vzorku, a vzhledem ke konkrétnímu účelu analýzy (orientační mapování percepce obtížnosti jednotlivých tematických celků) byla zvolena deskriptivní kvantitativní analýza.

Data byla následně zpracována pomocí základních statistických postupů: pro každý tematický celek byl vypočten aritmetický průměr hodnocení, medián, modus a směrodatná odchylka. Tyto ukazatele umožnily identifikovat tematické oblasti, které žáci vnímali jako nejvíce či naopak nejméně srozumitelné, dále pak témata, u nichž byla v hodnocení nejvyšší či nejnižší míra shody mezi respondenty. Pozornost byla věnována rozsahu variability (směrodatné odchylky) jako indikátoru míry individuálních rozdílů v percepci náročnosti.

Dále byla sledována možná souvislost mezi žákovským hodnocením srozumitelnosti jednotlivých tematických celků a školním výkonem žáků v českém jazyce (vyjádřeným známkou na vysvědčení), a to za účelem zjištění, zda existuje vztah mezi subjektivním vnímáním náročnosti a dosaženými výsledky ve výuce.

4 Výsledky

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak konkrétní skupina žáků (oktáva Gymnázia Strakonice z roku 2025) subjektivně vnímá obtížnost jednotlivých tematických okruhů probíraných v hodinách českého jazyka.

4.1 Nejsnáze a nejobtížněji pochopitelná témata

Z celkových výsledků vyplývá, že žáci většinu témat vnímali jako spíše srozumitelná. **Průměrná hodnota hodnocení napříč všemi tematickými okruhy činila 4,09**, což odpovídá pozici blízké čtvrtému stupni pětibodové škály. Tento výsledek naznačuje, že většina tematických okruhů byla z pohledu žáků dobře zvládnutelná.

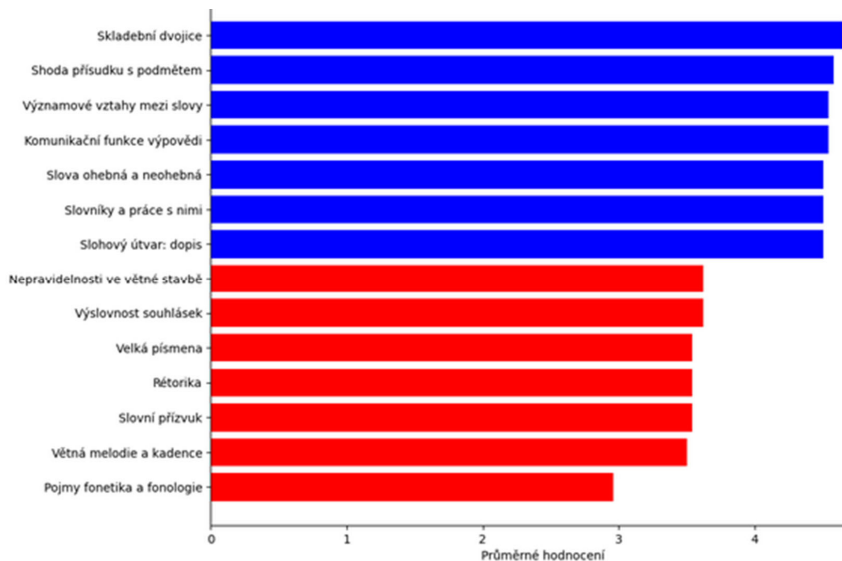
Z hlediska aritmetického průměru hodnocení jednotlivých témat byla jako nejméně obtížná (tedy nejsnáze pochopitelná) vyhodnocena oblast **skladebních dvojic** (průměr 4,65), následovaná témata **shoda přísudku s podmětem** (4,58), **komunikační funkce výpovědi a významové vztahy mezi slovy** (shodně 4,54). Mezi další okruhy, které žáci rovněž vnímali jako srozumitelné, patřily např. **dopis (formální i neformální)**, **slova ohebná a neohebná** či **slovníky a práce s nimi**, u všech tří byla zaznamenána průměrná hodnota hodnocení 4,50.

Na opačném pólu se nacházela témata, která žáci označili za nejproblematičtější. Nejnižší průměrné hodnocení (2,96) bylo zaznamenáno u tematického celku zahrnujícího základní pojmy **fonetiky a fonologie** (foném, vokál, konsonant, diftong), což zřetelně ukazuje na relativní obtížnost této oblasti. Dále byla negativněji hodnocena témata jako **větná melodie a kadence**, **slovní přízvuk**, **rétorika**, **velká písmena**, **výslovnost souhlásek** či **nepřavidelnosti ve větné stavbě** (např. vsuvky, anakoluty), která se pohybovala kolem hodnoty 3,5. Tato témata pravděpodobně představují pro žáky vyšší míru abstrakce.

Kromě aritmetického průměru byly u každého tématu vypočteny i další statistické ukazatele: modus, medián a směrodatná odchylka. Jako **modus**, tedy nejčastěji udělený stupeň hodnocení, se s nejvyšší frekvencí vyskytovala hodnota 5 – konkrétně u 38 z 56 tematických celků, což potvrzuje výše uvedený trend obecné srozumitelnosti většiny učiva. Nejnižší hodnota modusu – v našem případě 3 – se vyskytla pouze u tří témat, která byla zároveň vnímána jako obtížná i z hlediska aritmetického průměru (slovní přízvuk, výslovnost souhlásek, základní foneticko-fonologické pojmy).

Medián, jakožto prostřední hodnota ve vzestupně seřazené řadě hodnocení, vykazoval celkovou hodnotu 4,25. Maximální hodnota mediánu (5) byla zaznamenána u 25 tematických okruhů, minimální získaná hodnota 3 pak u dvou nejhůře hodnocených témat (slovní přízvuk a foneticko-fonologické pojmy).

Graf 1 zobrazuje sedm tematických celků, které žáci hodnotili jako nejsrozumitelnější, a sedm celků, které považovali za nejobtížnější. Ukazuje rozdíly v průměrném hodnocení a podtrhuje tematické oblasti, které mohou vyžadovat didaktickou pozornost.

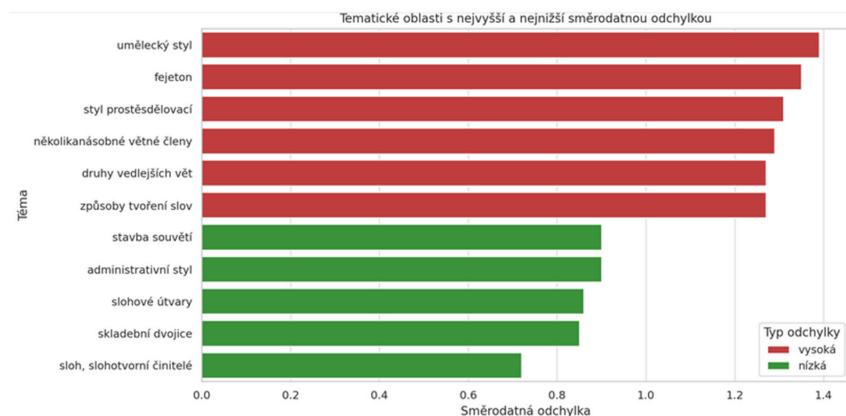


Graf 1: Tematické celky hodnocené jako nejvíce srozumitelné a nejvíce obtížné

4.2 Variabilita odpovědí

Zajímavý vhlad do variability názorů žáků poskytuje **směrodatná odchylka**. Její nejnižší hodnotu (0,72) vykazovalo téma **sloh a slohotvorní činitelé**, což ukazuje na výraznou shodu v jeho hodnocení napříč respondenty. Naopak nejvyšší variabilita odpovědí (1,39) byla zaznamenána u tématu **umělecký styl**, což může naznačovat různorodé zkušenosti žáků s tímto výukovým obsahem, odlišné preference či nejednotnou míru porozumění. Vyšší směrodatnou odchylku přesahující hodnotu 1,25 vykazovala také témata jako **fejton**, **prostěsdělovací styl**, **několikanásobné větné členy**, **druhy vedlejších vět** či **způsoby tvoření slov**.

Graf 2 ukazuje, u kterých tematických oblastí se respondenti nejvíce či naopak nejméně shodovali ve svém hodnocení srozumitelnosti. Témata s vyšší směrodatnou odchylkou naznačují výraznější variabilitu v žákovských zkušenostech (např. umělecký styl, fejton), zatímco nízké odchylky u jiných témat (např. sloh a slohotvorní činitelé, skladební dvojice) svědčí o větší konzistenci vnímání jejich obtížnosti napříč třídou.



Graf 2: Tematické oblasti s nejvyšší a nejnižší variabilitou v hodnocení

4.3 Souhrn – vnímání obtížnosti témat a variabilita v jejím hodnocení

Tabulka 1 shrnuje hodnocení jednotlivých tematických oblastí, které byly součástí dotazníkového šetření. V prvním sloupci je uvedeno téma, které respondenti hodnotili na pětibodové škále. Následující sloupce uvádějí základní deskriptivní statistiky získaných hodnocení: aritmetický průměr, nejčastější hodnocení (modus), medián a směrodatnou odchylku. Tyto hodnoty byly vypočteny zvlášť pro každé jednotlivé téma. Poslední řádek tabulky („Souhrn napříč tématy“) uvádí agregované hodnoty napříč všemi tematickými položkami – konkrétně průměr aritmetických průměrů, modus nejčastějších hodnocení a medián mediánů. Údaje poskytují přehled o tom, jaká témata byla respondenty vnímána jako nejsnáze či nejobtížněji pochopitelná (průměr, modus a medián hodnocení) a jaká byla míra shody mezi jejich hodnoceními (směrodatná odchylka).

Tabulka 1: Přehled vyučovaných témat a jejich hodnocení žáky

Téma	Průměrné hodnocení	Nejčastější hodnocení (modus)	Medián hodnocení	Směrodatná odchylka
Skladební dvojice	4,65	5	5	0,85
Shoda přísudku s podmětem	4,58	5	5	0,92
Významové vztahy mezi slovy (synonyma, homonyma, antonyma, paronyma)	4,54	5	5	0,95
Komunikační funkce výpovědi	4,54	5	5	1,17
Slova ohebná a neohebná	4,50	5	5	1,03
Slovníky a práce s nimi	4,50	5	5	1,10
Slohový útvar: dopis – formální, neformální	4,50	5	5	1,21
Administrativní styl	4,46	5	5	0,90
Odborný styl	4,46	5	5	0,95
Pravopisné příručky – např. používání Pravidel českého pravopisu	4,46	5	5	1,03
Čárka ve větě jednoduché	4,46	5	5	1,14
Mluvnické kategorie jmen	4,46	5	5	1,17
Věty dvojčlenné, jednočlenné, větný ekvivalent	4,42	5	5	0,92
Analýza neuměleckého textu	4,35	5	5	1,06
Slovní druhy, kritéria pro určování slovních druhů	4,31	5	5	1,01
Slohový útvar: vypravování	4,31	5	5	1,19
Slohový útvar: úvaha	4,27	5	5	1,08
Mluvnické kategorie sloves	4,27	5	5	1,15
Algoritmus textové analýzy – zařazení úryvku, slohový postup, řeč autorská a řeč postava, jazykový plán	4,27	5	5	1,15
Analýza uměleckého textu	4,23	5	5	1,21
Způsoby tvoření slov: odvozování, skládání, zkracování	4,23	5	5	1,27
Styl prostědělovací	4,23	5	5	1,31
Slohové útvary	4,23	5	4	0,86
Publicistický styl	4,19	5	5	1,13
Stavba slova (předpona, kořen, přípona apod.)	4,19	5	4,5	1,06
Stavba souvětí	4,19	5	4	0,90
Pojmenování a jeho druhy (podle konkrétnosti, spisovnosti, počtu významů, dobového a citového zabarvení)	4,19	5	4	0,92
Základní a rozvíjející větné členy a způsoby jejich vyjadřování	4,19	5	4	1,02
Neohebné slovní druhy: příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce	4,19	5	4	1,02
Slohový útvar: charakteristika	4,15	4	4	0,92
Vrstvy jazyka – spisovná, hovorová, obecná, dialekt, slang, argot	4,15	4	4	0,92

Téma	Průměrné hodnocení	Nejčastější hodnocení (modus)	Medián hodnocení	Směrodatná odchylka
Slohový útvar: líčení	4,12	5	4,5	1,21
Věta hlavní, vedlejší, řídicí, závislá	4,08	5	5	1,23
Indoevropské jazyky	4,08	4	4	1,06
Dělení slovanských jazyků	4,04	5	4,5	1,18
Psaní slov přejatých	4,04	4	4	0,96
Umělecký styl	4,00	5	5	1,39
Přenesená pojmenování	3,96	5	4	1,22
Pojmy – sloh, slohotvorní činitele	3,96	4	4	0,72
Slovní zásoba aktivní a pasivní	3,96	4	4	1,00
Formy (způsoby) pojmenování (jednoslovné, sousloví, idiom, větné pojmenovací jednotky)	3,88	4	4	0,99
Čárka v souvětí	3,88	4	4	1,24
Několikanásobné větné členy, významový poměr mezi nimi	3,85	5	4	1,29
Dělení souhlásek podle znělosti	3,77	5	4	1,18
Druhy vedlejších vět	3,77	5	4	1,27
Česká fonetická transkripce	3,73	4	4	1,12
Funkční styly	3,69	4	4	1,01
Slohové postupy	3,65	4	4	0,98
Slohový útvar: fejton	3,65	5	3,5	1,35
Nepravidelnosti ve větné stavbě (např. vsuvka, samostatný větný člen, oslovení, anakolut)	3,62	4	4	1,17
Výslovnost souhlásek – asimilace znělosti, ztráta znělosti	3,62	3	4	1,17
Velká písmena	3,54	4	4	0,92
Rétorika	3,54	4	4	1,10
Slovní přízvuk – hlavní, vedlejší	3,54	3	3	0,95
Větná melodie a kadence	3,50	4	4	0,92
Pojmy fonetika, fonologie, foném, vokál, konsonant, diftong	2,96	3	3	1,04
Souhrn napříč tématy	4,09	5	4,25	–

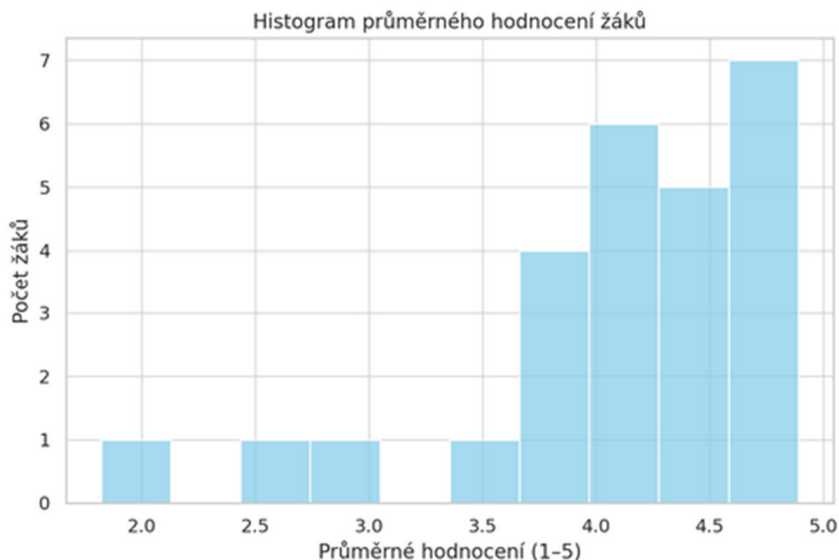
Souhrnně lze konstatovat, že tematické okruhy výuky českého jazyka byly žáky oktávy hodnoceny převážně jako srozumitelné (resp. spíše snadno pochopitelné), přičemž nejnižší hodnocení a zároveň vyšší variabilita názorů se vyskytla zejména v oblastech fonetiky a prozodie. Tyto výsledky mohou sloužit jako podklad pro případné revize výukových priorit, diferenciaci výuky či úpravu didaktických metod v oblastech, které se v žákovské percepci jeví jako nejméně přístupné.

4.4 Individuální rozdíly mezi žáky

Dále byl spočítán aritmetický průměr pro každého respondenta zvlášť (viz tabulka 2 a graf 3), a to z jeho hodnocení všech 56 jazykových témat, což umožňuje zachytit celkovou míru subjektivně vnímané obtížnosti těchto jevů jednotlivými žáky. Výsledné hodnoty se pohybují v rozmezí od 1,82 do 4,89, přičemž vyšší čísla ukazují na vnímání témat jako snadno pochopitelných a nižší naopak na jejich vyšší obtížnost. Většina respondentů hodnotila jazyková témata jako spíše srozumitelná (většina průměrů přesahuje hodnotu 4), avšak výskyt několika výrazně nižších průměrů (např. 1,82; 2,52; 2,93) naznačuje, že u některých žáků byla celková míra porozumění tématům podstatně nižší. Tyto rozdíly mohou souviset s různou úrovní jazykové kompetence v širokém smyslu, studijními návyky či motivací jednotlivých respondentů. U chlapců bylo průměrné hodnocení všech 56 jazykových témat 4,01, u dívek 4,18.

Tabulka 2: Přehled průměrného hodnocení tematických oblastí, variability hodnocení a studijních výsledků z českého jazyka u jednotlivých žáků

Žák	Průměrné hodnocení tematických oblastí (Likertova škála)	Směrodatná odchylka hodnocení tematických oblastí	Průměrná známka z českého jazyka (kvinta–oktáva)
Žák 1	4,89	0,31	1,63
Žák 2	4,84	0,37	2,00
Žák 3	4,79	0,46	1,00
Žák 4	4,71	0,49	1,13
Žák 5	4,70	0,54	2,25
Žák 6	4,64	0,67	1,25
Žák 7	4,59	0,65	2,75
Žák 8	4,55	0,69	1,75
Žák 9	4,48	0,60	1,25
Žák 10	4,43	0,76	2,38
Žák 11	4,36	0,94	1,00
Žák 12	4,32	0,77	2,50
Žák 13	4,23	0,79	1,00
Žák 14	4,23	0,81	1,13
Žák 15	4,18	0,92	1,38
Žák 16	4,18	1,15	1,38
Žák 17	4,09	1,12	2,13
Žák 18	4,04	0,66	1,75
Žák 19	3,93	0,89	2,13
Žák 20	3,91	0,77	2,13
Žák 21	3,86	1,09	3,25
Žák 22	3,79	1,14	3,25
Žák 23	3,38	1,54	2,88
Žák 24	2,93	0,97	4,00
Žák 25	2,52	1,36	3,00
Žák 26	1,82	1,03	2,63



Graf 3: Rozložení počtu žáků podle průměrného hodnocení uděleného na Likertově škále (1–5).

Pro každého respondenta byla rovněž samostatně vypočtena směrodatná odchylka hodnocení (viz tabulka 2), která vyjadřuje míru variability v jeho individuálním posouzení všech 56 tematických oblastí. Nižší hodnota směrodatné odchylky (např. 0,31 či 0,37) ukazuje, že daný respondent vnímal většinu témat jako podobně náročná nebo pochopitelná, a hodnotil je tedy konzistentně. Naproti tomu vyšší hodnota směrodatné odchylky (např. 1,36 či 1,54) naznačuje, že respondent rozlišoval mezi tématy výrazněji – některá hodnotil jako výrazně obtížnější, jiná naopak jako snadná. Rozdíly ve variabilitě odpovědí tak mohou vypovídat o individuálních odlišnostech v subjektivním vnímání obtížnosti jednotlivých jazykových jevů i o různých strategiích hodnocení.

Z porovnání průměrných hodnocení a směrodatných odchylek u jednotlivých žáků vyplývá, že mezi těmito dvěma proměnnými existuje statisticky významná negativní korelace (Pearsonův korelační koeficient $r = -0,70$; $p < 0,001$). Tento vztah naznačuje, že žáci, kteří udělovali tématům vyšší průměrné hodnocení (tedy je vnímali jako obecně srozumitelnější), zároveň častěji hodnotili jednotlivá témata vyrovnaně, bez výraznějších rozdílů mezi nimi. Naproti tomu žáci, kteří tématům udělili nižší průměrné hodnocení, vykazovali vyšší míru variability – některá témata tedy hodnotili jako výrazně obtížnější než jiná.

Tabulka 2 obsahuje v posledním sloupci u každého žáka také průměrnou známku z českého jazyka za období kvinty až oktávy, tedy za dobu, kdy tento předmět vyučovala autorka výzkumu. Tento údaj umožňuje analyzovat možný vztah mezi tím, jak jednotliví

respondenti vnímali srozumitelnost tematických okruhů, a jejich dlouhodobým studijním výkonem. Současně je možné sledovat souvislost mezi mírou variability hodnocení těchto oblastí a celkovým prospěchem z českého jazyka.

Analýza vztahu mezi hodnocením srozumitelnosti probíraných témat a školním výkonem odhalila středně silnou negativní korelaci. Pearsonův korelační koeficient dosáhl hodnoty $r = -0,589$, což představuje statisticky významný vztah ($p = 0,0015$). Zjištěná negativní korelace naznačuje, že žáci s lepším prospěchem (nižší průměrná známka) vnímali tematické celky jako srozumitelnější (vyšší skóre na pětibodové Likertově škále), zatímco ti s horšími výsledky hodnotili probíraná témata častěji jako méně srozumitelná.

Ve vztahu mezi průměrnou známkou a směrodatnou odchylkou hodnocení jednotlivých oblastí se prokázala statisticky významná středně silná pozitivní korelace (Pearsonův koeficient $r = 0,48$; $p = 0,012$). Tento výsledek naznačuje, že žáci s horším prospěchem vykazují větší variabilitu ve svém hodnocení, tedy větší rozdíly mezi tím, jak srozumitelná pro ně jednotlivá témata byla. Naopak u výborných žáků je patrná větší konzistence – jejich hodnocení bývá vyrovnanější.

5 Závěry

Na základě dotazníkového šetření mezi žáky oktávy Gymnázia Strakonice bylo zjištěno, že většina jazykových tematických okruhů byla vnímána jako poměrně srozumitelná. Celkový průměr všech hodnocení činil 4,09 na pětibodové škále, přičemž v naprosté většině případů se jako nejčastější hodnocení (modus) objevovala hodnota 5. Tento výsledek naznačuje, že jazyková témata zařazená do výuky na vyšším gymnáziu byla žákům v zásadě dobře srozumitelná.

K nejlépe hodnoceným okruhům z hlediska srozumitelnosti patřily jazykové jevy, jako jsou skladební dvojice (průměr 4,65), shoda přísudku s podmětem (4,58), komunikační funkce výpovědi (4,54) nebo významové vztahy mezi slovy (rovněž 4,54). Jako srozumitelná byla vnímána také témata jako práce se slovníky, dopis nebo ohebné i neohebné slovní druhy (vše s průměrem 4,50). Oproti tomu za nejproblematičtější žáci označili tematické okruhy spojené s fonetikou a fonologií – základní pojmy z těchto oblastí byly hodnoceny nejnižším průměrem (2,96). Mezi další témata, která žáci hodnotili jako obtížnější, patřily například větná melodie a kadence, slovní přízvuk, rétorika, pravidla psaní velkých písmen, výslovnost souhlásek (asimilace znělosti, ztráta znělosti) nebo nepravidelnosti ve větné stavbě, a to přesto, že se s těmito jevy žáci opakovaně setkávají.

Vedle průměrných hodnot byla sledována také variabilita v hodnocení jednotlivých témat, vyjádřená pomocí směrodatné odchylky. Nejnižší odchylka (0,72) byla zjištěna u tématu sloh a slohotvorní činitelé, což naznačuje poměrně vysokou shodu mezi žáky. Naopak nejvyšší rozptyl (1,39) vykazovalo hodnocení uměleckého stylu,

dále např. fejetonu, prostěsdělovacího stylu nebo několikanásobných větných členů a významových poměrů mezi nimi.

Z hlediska individuálních výsledků se průměrné hodnocení jednotlivých respondentů pohybovalo od 1,82 do 4,89. Většina žáků vnímala výuku jazykových témat jako srozumitelnou (průměrné hodnocení nad 4), ale v souboru se objevilo i několik případů, kdy byly jazykové jevy hodnoceny jako převážně nesrozumitelné. Mezi žáky se dále výrazněji lišila i vnitřní konzistence hodnocení: někteří hodnotili všechna témata velmi podobně (nízká směrodatná odchylka kolem 0,3), zatímco jiní vykazovali větší diferenciaci (např. odchylka 1,54), což svědčí o tom, že některá témata vnímali jako výrazně obtížnější než jiná.

Získané výsledky poukazují na důležitost systematického zohledňování žákovské perspektivy při plánování a evaluaci výuky mateřského jazyka. Ukazuje se, že vnímaná obtížnost jednotlivých jazykových témat není rovnoměrná a že určité oblasti – v našem případě zejména tematické celky z fonetiky a prozodie – si zasluhují zvýšenou didaktickou pozornost. Zároveň variabilita v individuálním hodnocení naznačuje, že totéž učivo může být různými žáky vnímáno co do obtížnosti odlišně, což podporuje potřebu diferencovaného přístupu k výuce.

6 Limity studie a perspektivy dalšího výzkumu

Jako případová studie jedné třídy má výzkum omezenou vypovídací hodnotu a jeho výsledky nelze zobecňovat na širší populaci žáků. Jeho přínos však spočívá v zachycení žákovské zkušenosti v konkrétním vzdělávacím kontextu a v naznačení oblastí, které mohou být didakticky problematické. Do budoucna by bylo přínosné rozšířit šetření i na další ročníky a typy škol a zohlednit další proměnné, například vztah mezi vnímanou srozumitelností probíraných témat a sebedůvěrou žáků nebo didaktickými přístupy učitelů.

Literatura

- Alhaisoni, E., & Maha Alhaisony, M. (2017). EFL teachers' and learners' perceptions of grammatical difficulties. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 188–199.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu: úvod do teorie*. SPN.
- Čechová, M. (2013/2014). Smysl středoškolského studia češtiny ve stínu maturit. *Český jazyk a literatura*, 64(1), 1–6.
- Dvořák, D. (2019). *Podkladová studie pro 2. stupeň českého základního vzdělávání*. NÚV.
- Graus, J., Coppen, J. & Coppen, P. A. (2015). Defining grammatical difficulty: a student teacher perspective. *Language Awareness*, 24(2), 101–122.
- Hrdlička, M. (2025). *Čeština mezi jazyky*. Karolinum.

- Shiu, L. J. (2011). *EFL Learners' Perceptions of Grammatical Difficulty in Relation to Second Language Proficiency, Performance, and Knowledge*. Ph.D. Thesis. University of Toronto.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Šebesta, K., & Čechová, M. et al. (2021/2022). Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi. *Český jazyk a literatura*, 72(5), 209–214.
- Šmejkalová, M. et al. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176.
- Štěpáník, S., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2019). Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 23–71). Karolinum.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. Sage.

Příloha: Dotazník

Hodnoticí škála:

- 1 – zcela nesouhlasím** (téma bylo velmi obtížné)
- 2 – spíše nesouhlasím**
- 3 – ani souhlas, ani nesouhlas**
- 4 – spíše souhlasím**
- 5 – zcela souhlasím** (téma bylo velmi snadno pochopitelné)

0. Jsem

chlapec – dívka

1. Téma „vrstvy jazyka – spisovná, hovorová, obecná, dialekt, slang, argot“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

2. Téma „indoevropské jazyky“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

3. Téma „dělení slovanských jazyků“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

4. Téma „pojmy fonetika, fonologie, foném, vokál, konsonant, diftong“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

5. Téma „česká fonetická transkripce“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

6. Téma „dělení souhlásek podle znělosti“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

7. Téma „výslovnost souhlásek – asimilace znělosti, ztráta znělosti“ pro mě bylo snadno pochopitelné.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

8. Téma „slovní přízvuk – hlavní, vedlejší“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. Téma „větná melodie a kadence“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
10. Téma „pravopisné příručky – např. používání Pravidel českého pravopisu“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
11. Téma „čárka ve větě jednoduché“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
12. Téma „čárka v souvětí“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
13. Téma „psaní slov přejatých“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
14. Téma „pojmy – sloh, slohotvorní činitele“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
15. Téma „funkční styly“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
16. Téma „slohové postupy“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
17. Téma „slohové útvary“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
18. Téma „styl prostěsdělovací“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
19. Téma „slohový útvar: dopis – formální, neformální“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
20. Téma „pojmenování a jeho druhy (podle konkrétnosti, spisovnosti, počtu významů, dobového a citového zabarvení)“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
21. Téma „významové vztahy mezi slovy (synonyma, homonyma, antonyma, paronyma)“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
22. Téma „způsoby přenášení významu v jazyce“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
(Poznámka: Na základě doporučení recenzenta/recenzentky je v textu článku užit termín „přenesená pojmenování“; termín „přenášení významu“ byl v dotazníku užit v souladu s formulací ve školním vzdělávacím programu.)
1 – 2 – 3 – 4 – 5
23. Téma „formy (způsoby) pojmenování (jednoslovné, sousloví, idiom, větné pojmenovací jednotky)“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5

24. Téma „slovní zásoba aktivní a pasivní“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
25. Téma „slovníky a práce s nimi“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
26. Téma „slovní druhy, kritéria pro určování slovních druhů“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
27. Téma „slova ohebná a neohebná“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
28. Téma „mluvnické kategorie jmen“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
29. Téma „mluvnické kategorie sloves“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
30. Téma „neohebné slovní druhy: příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
31. Téma „odborný styl“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
32. Téma „velká písmena“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
33. Téma „slohový útvar: líčení“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
34. Téma „slohový útvar: charakteristika“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
35. Téma „způsoby tvoření slov: odvozování, skládání, zkracování“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
36. Téma „stavba slova (předpona, kořen, přípona ap.)“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
37. Téma „skladební dvojice“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
38. Téma „základní a rozvíjející větné členy a způsoby jejich vyjadřování“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
39. Téma „shoda přísudku s podmětem“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
40. Téma „několikanásobné větné členy, významový poměr mezi nimi“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5

41. Téma „věty dvojčlenné, jednočlenné, větný ekvivalent“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
42. Téma „věty podle postoje mluvčího ke skutečnosti (oznamovací, tázací, přací, žádací, zvolací)“ pro mě bylo snadno pochopitelné. (Poznámka: V textu článku byl termín „věty podle postoje mluvčího ke skutečnosti“ na doporučení recenzenta/recenzentky nahrazen termínem „komunikační funkce výpovědi“; do dotazníku byl původní termín zařazen v souladu se školním vzdělávacím programem.)
1 – 2 – 3 – 4 – 5
43. Téma „nepravidelnosti ve větné stavbě (např. vsuvka, samostatný větný člen, oslovení, anakolut)“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
44. Téma „věta hlavní, vedlejší, řídicí, závislá“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
45. Téma „druhy vedlejších vět“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
46. Téma „stavba souvětí“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
47. Téma „publicistický styl“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
48. Téma „slohový útvar: fejeton“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
49. Téma „slohový útvar: úvaha“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
50. Téma „administrativní styl“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
51. Téma „umělecký styl“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
52. Téma „rétorika“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
53. Téma „analýza textu: algoritmus textové analýzy – zařazení úryvku, slohový postup, řeč autorská a řeč postav, jazykový plán“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
54. Téma „slohový útvar: vypravování“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
55. Téma „analýza uměleckého textu“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
56. Téma „analýza neuměleckého textu“ pro mě bylo snadno pochopitelné.
1 – 2 – 3 – 4 – 5