

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Anna Holá

**TVOŘIVÉ MYŠLENÍ A BILINGVISMUS U DĚTÍ  
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda vyjádřila poděkování vedoucí práce, Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D., za odborné vedení, vstřícný a tolerantní přístup, cenné rady a podněty. Poděkování patří mé rodině za jejich podporu nejen během mého vysokoškolského studia. V neposlední řadě patří poděkování osloveným institucím, které mi dovolily na své „půdě“ uskutečnit výzkum, a samozřejmě respondentům a jejich rodičům, bez kterých by výzkumná část práce nemohla vzniknout.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem *Tvořivé myšlení a bilingvismus u dětí mladšího školního věku* vypracovala samostatně, s odborným vedením vedoucí práce, a v souladu s veškerou uvedenou literaturou a dalšími odbornými podklady, které jsou práci řádně citovány.

V Olomouci dne 24. dubna 2020

Podpis .....

# OBSAH

ÚVOD.....	7
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>1 BILINGVISMUS .....</b>	<b>9</b>
1.1 Vymezení pojmu .....	10
1.2 Dětský bilingvismus.....	12
1.2.1 Typologie .....	12
1.2.2 Jazykový vývoj a řečová specifika bilingvních dětí .....	15
1.3 Dopady bilingvismu na kognitivní funkce dětí .....	17
1.4 Vybrané mýty o bilingvismu.....	21
<b>2 TVOŘIVÉ MYŠLENÍ.....</b>	<b>24</b>
2.1 Typy a stupně tvořivosti.....	26
2.2 Tvořivost a vybrané kognitivní funkce .....	27
2.2.1 Tvořivost a myšlení .....	28
2.2.2 Tvořivost a inteligence.....	29
2.3 Aspekty tvořivosti .....	31
2.3.1 Tvůrčí proces a produkt .....	31
2.3.2 Tvořivá osobnost.....	33
2.3.3 Znaky tvořivé osobnosti u dětí a její dopady .....	36
2.3.4 Prostředí podporující a brzdící tvořivost dítěte.....	37
2.4 Tvořivost v mladším školním věku.....	39
<b>3 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>41</b>
3.1 Základní charakteristika vývojového období .....	42
3.2 Tělesný a motorický vývoj.....	44
3.3 Vývoj kognitivních funkcí .....	45

3.4	Emocionální a sociální vývoj .....	48
<b>4</b>	<b>TVOŘIVÉ MYŠLENÍ A BILINGVISMUS.....</b>	<b>51</b>
<b>II</b>	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>54</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU .....</b>	<b>55</b>
5.1	Výzkumné otázky.....	56
5.2	Hypotéza .....	56
<b>6</b>	<b>VÝZKUMNÝ SOUBOR .....</b>	<b>57</b>
6.1	Výběr výzkumného vzorku .....	57
6.2	Výzkumný soubor .....	58
<b>7</b>	<b>VÝZKUMNÉ METODY .....</b>	<b>61</b>
7.1	Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD - Z) .....	61
7.2	Sběr dat.....	65
7.3	Metody zpracování a analýzy dat.....	66
7.4	Etické aspekty výzkumu .....	67
<b>8</b>	<b>PREZENTACE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>68</b>
8.1	Výzkumná otázka č. 1 .....	68
8.2	Výzkumná otázka č. 2 .....	74
8.3	Výzkumná otázka č. 3 .....	78
8.4	Výzkumná otázka č. 4 .....	86
8.5	Hypotéza č. 1.....	95
<b>9</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>97</b>
9.1	Limity studie .....	101
	ZÁVĚR .....	104
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY .....	106
	SEZNAM UŽITÝCH ZKRATEK.....	112
	SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK.....	113

SEZNAM OBRÁZKŮ.....	115
SEZNAM PŘÍLOH.....	116

# ÚVOD

Známý výrok říká: „Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem“. V době, kdy je svět otevřen nejen cestování, ale i možnostem zahraničních studií či pracovních nabídek, je potřeba překročit hranice komfortní zóny v užívání jednoho jazyka silnější než kdykoliv dříve. Samostatnou skupinu pak tvoří smíšená manželství, která, v současném globalizovaném světě, už nejsou vzácností. Děti, rodící se do smíšených manželství, jsou již od nejranějšího věku vystavovány dvěma či více jazykovým kódům. Díky plasticitě mozku, která je pro raný věk příznačná, si tak děti do budoucího života nesou značnou jazykovou výhodu. Samotné užívání jazyka jako nástroje každodenní komunikace je neoddělitelně spjato s myšlením. V jazyce přemýšlíme, třídíme přijaté informace, uvažujeme. Formování jazyka je tak v přímém vztahu s rozvojem myšlení. Na základě tohoto vztahu je možné usuzovat na kognitivní rozdíly mezi jednojazyčnými a vícejazyčnými jedinci.

Impulz zabývat se výzkumným problémem vztahujícím se k dětskému bilingvistu a jeho kognitivních dopadů vznikl tehdy, kdy byla autorka práce přijata na zahraniční stáž, jejíž náplní bylo vzdělávání bilingvních žáků v českém jazyce. Jelikož je výzkumná oblast bilingvistu velice aktuální, a zejména v zahraničí dlouhodobě zkoumána, autorka práce tak shledala zajímavé přenést výzkumný problém do českého prostředí, tedy ve vazbě na český jazyk. Smíšená manželství a vícejazyčné děti totiž nejsou raritou ani na území České republiky a v prostředí českého školství.

Diplomová práce si tedy klade cíl zjistit úroveň tvořivosti ve vazbě na bilingvistu u dětí mladšího školního věku, jejichž jedním z ovládaných jazyků je český jazyk. Celá práce je tradičně rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Teoretická část se zabývá ústředními pojmy práce, kterými jsou *bilingvistu* a *tvořivé myšlení*, a kterým je věnován patřičný prostor. Není opomenuto ani vývojové období mladšího školního věku a jeho specifika. Poslední teoretická kapitola je věnována přehledu výzkumů, které ve vztahu bilingvistu a tvořivost, s ohledem na dětský věk, byly realizovány. Na teoretickou část navazuje část výzkumná, kde budou pomocí Urbanova figurálního testu tvořivosti hledány odpovědi na stanovené otázky.

## **I TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 BILINGVISMUS

„Dvojjazyčnost nevyžaduje žádné zvláštní duševní procesy, ale pouze vytríbení těch, které jsou společné všem, kdo nějaký jazyk ovládají.“

(Harding – Esch & Riley, 2008, s. 73)

První kapitola je věnována bilingvistice jako fenoménu v celé jeho šíři. V úvodu kapitola nabídne přehled definic a různých pohledů na pojetí bilingvistice, zvláště představí pojem *dětský bilingvistice* a s ním spojenou typologii a řečová specifika dětských mluvčích. Prostor bude věnován i otázce výhod a dopadů na kognitivní procesy, které bilingvistickým dětem jejich znalost dvou jazyků přináší. V závěru kapitoly budou představeny nejčastější mýty, které, ve spojení s bilingvistice, ve společnosti mnohdy přetrvávají. Po všeobecnějším úvodu kapitoly je tak její podstatná část zaměřena především na bilingvistice mluvčí dětského věku, což vyplývá z výzkumného zaměření celé práce.

Užívat jazyk k mezilidské komunikaci je nedílnou součástí každodenního života. Migrace, studijní a pracovní příležitosti v zahraničí či smíšená manželství vedou k rozšiřování jazykových kontaktů (Grosjean & Li, 2019). Bilingvistice tak již dávno nepatří mezi neobvyklé či dokonce vzácné jevy v současné společnosti. Odborná literatura uvádí, že bilingvistice je více než polovina celé světové populace<sup>1</sup> (Grosjean, 2010; Harding – Esch & Riley, 2008). Jiné zdroje pak hovoří dokonce až o dvou třetinách (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011). Štefánik (2004) upřesňuje, že každý třetí jedinec běžně užívá dva až tři jazyky v různých prostředích.

V doslovném překladu označuje pojem bilingvistice *dvojjazyčnost*. V odborné literatuře je *bilingvistice* často chápán i jako označení pro vícejazyčnost jako takovou. Pro vícejazyčnost je však vhodnější užívat pojem *multilingvistice*. V posledních letech se užívá i označení pro trojjazyčnost, tzv. *trilingvistice* (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011).

Samotný bilingvistice představuje tak složitý a komplexní jev, že samotné označení *dvojjazyčnost* k jeho charakterizování a pochopení není ani zdaleka dostačující.

---

<sup>1</sup> Česká republika se řadí, společně např. s Francií či Německem, mezi tzv. oficiálně monolingvistice státy. Typickými představiteli bilingvistice států jsou např. Kanada nebo Belgie. Označení „monolingvistice“, „bilingvistice“ či „multilingvistice“ stát ovšem nevyovídá nic o rozložení bilingvistice či multilingvistice jedinců v daném státě, a je třeba ho chápat spíše jako vyjádření politického postoje k menšinám (Harding – Esch & Riley, 2008).

Fenomén bilingvismu stojí ve středu zájmu celé řady oborů: psychologie, neuropsychologie, lingvistiky či pedagogiky (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011). Mezi odborníky, zabývající se touto problematikou, navíc nepanuje jednotná shoda ohledně jeho vymezení, jelikož každý upřednostňuje jiné hodnotící kritérium (Štefánik & Pallay, 2016). Neexistuje tak jednotná uspokojující definice. Následující podkapitola nabídne přehled definic a vymezení, který umožní pochopit bilingvismus co nejkompaktněji.

## 1.1 Vymezení pojmu

Logopedický slovník vykládá bilingvismus jako „*aktivní užívání dvou jazyků, obvykle mateřského a cizího*“ (Dvořák, 2001, s. 35).

Psychologický slovník vysvětluje bilingvismus hned dvěma způsoby. Jednak jako označení pro „*schopnost hovořit plynně dvěma jazyky*“ (Hartl & Hartlová, 2015, s. 74), v širším pojetí je dvojjazyčnost možné chápat jako „*získávání dvojjazyčných komunikačních dovedností, tedy i psaní*“ (Hartl & Hartlová, 2015, s. 74).

V Lingvistickém slovníku Pražské školy se Vachek (2005) vyjadřuje o bilingvismu následovně: „*Co se bilingvismu týká, máme právo tvrdit, že v jazykovém povědomí může vedle sebe existovat několik zcela odlišných fonologických systémů*“ (Vachek, 2005, s. 41).

**Leonard Bloomfield** již ve 30. letech 20. století vymezil *bilingvismus* jako „*schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího*“ (Bloomfield, 1933, in Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011, s. 27). Jak bude dokázáno v následujících podkapitolách, Bloomfieldovo vymezení je značně zidealizované, stejně jako tvrzení, že bilingvní jedinec v podstatě představuje dvě monolingvní osoby v jedné. Dle předložených výroků by nemohl být za bilingvního označen téměř nikdo<sup>2</sup> (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011). Obdobná tvrzení jsou dnes odborníky považována za jedny z mýtů vážící se k dvojjazyčnosti. Blíže o tom bude pojednávat podkapitola 1. 5 *Vybrané mýty o bilingvismu*. Úroveň osvojených jazyků je hlavním kritériem i v definici **Haugena** (1953, in Chin & Wigglesworth, 2007). Dle něho je možné jedince označit za bilingvního

---

<sup>2</sup> Sám Bloomfield nakonec připouští, že určení hranice „perfektního“ ovládnutí druhého jazyka jedincem je velice relativní. „*Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista; rozlišení je relativní*“ (Bloomfield, 1933, in Harding – Esch & Riley, 2008, s. 40).

v momentě, kdy je schopen vytvářet úplná a smysluplná sdělení v jiném jazyce. **Mackey a Weinreich** (1953, in Chin & Wigglesworth, 2007) chápou bilingvismus jako praxi střídavého užívání dvou jazyků.

**Macnamara** (1969, in Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011) přistupuje ke svému vymezení dvojjazyčnosti širěji. Za bilingvního považuje každého, kdo je vybaven alespoň minimální kompetencí v jedné ze čtyř komunikačních složek (slovní produkce, čtení, psaní a porozumění) v druhém jazyce. Zdůrazňuje, že stupeň dvojjazyčnosti je třeba chápat nikoli jako jednotkovou složku, nýbrž jako úroveň kompetencí v těchto čtyřech dílčích složkách. Závěrem navrhuje, aby při studiu bilingvismu byla věnována pozornost právě jednotlivým dovednostem a byla tak spíše přijata teorie o různých stupních bilingvismu, než se snažit určit jednu jeho konkrétní úroveň (Macnamara, 1969, in Chin & Wigglesworth, 2007).

Definice uváděná **Grosjeanem** (2019) pak bere v potaz zejména samotné užívání jazyka: bilingvismus představuje schopnost užívat dva a více jazyků, popř. nářečí, v každodenním životě jedince. Vymezení založené na užívání jazyka je tak, dle Grosjeana, mnohem realističtější.

**Harding – Esch a Riley** (2008) shrnují, že bilingvismus představuje jev, kdy jedinec přirozeně, bez větších problémů, manipuluje se dvěma různými jazykovými kódy, které se od sebe liší ve všech jazykových rovinách, a to za účelem dorozumění se.

Za jednu z nejdůležitějších definic považuje Průcha (2011) definici psycholingvisty **Renza Titoneho**. Dle Titoneho označuje bilingvismus „*stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce*“ (Titone, 1994, in Průcha, 2011, s. 162). Titone (1994, in Průcha, 2011) doplňuje definici o další rysy, kterými se dospělý bilingvní jedinec vyznačuje:

- Bilingvní jedinec si je vědom svých znalostí dvou či více jazyků a jejich užívání, a zároveň žije ve dvou či více kulturách, popř. je s těmito kulturami ztotožněn.
- Zároveň je schopen v daných jazycích myslet „*a programovat svá sdělení podle vlastností daných jazyků a podle komunikačních situací*“ (Titone, 1994, in Průcha, 2011, s. 162).

- Je způsobilý vyjadřovat se v obou či více jazycích, jeho výslovnost je na přijatelné úrovni a sdělením pronesená v těchto jazycích rozumí bez výrazných obtíží, případně je schopen „*mluvit, psát, poslouchat a číst efektivně v těchto jazycích*“ (Titone, 1994, in Průcha, 2011, s. 62).

Sociální prostředí ve svém pojetí zohledňují i **Štefánik a Pallay** (2016). Ti označují jedince za bilingvního, pokud je schopný užívat dva či více jazyků s ohledem na situaci a prostředí, ve kterém je komunikace realizována. Zároveň poukazují na terminologický rozdíl mezi pojmy *bilinguality* a *bilingualism*, které jsou však v českých zemích jednotně překládány jako *bilingvismus*. *Bilinguality* (individuální bilingvismus/bilingválnost) představuje individuální kompetenci osvojit si a užívat dva a více jazyků. Zatímco *bilingualism* (kolektivní bilingvismus) představuje sociologický jev, který je výsledkem „*jazykového kontaktu více jazykových společenství*“ (Štefánik & Pallay, 2016, s. 405).

## 1.2 Dětský bilingvismus

Vzhledem k povaze celé práce, jejíž cílovou skupinu tvoří bilingvní žáci mladšího školního věku, je třeba zvláště vymezit i pojem *dětský bilingvismus*. Většina předchozích definic je primárně vztahována na dospělé mluvčí (Průcha, 2011).

*Dětský bilingvismus* jako termín lze chápat jako soubor jazykových dovedností dítěte, které si v období před nástupem k povinné školní docházce osvojí dva jazyky, a to na srovnatelné úrovni, jako si jeho monolingvní vrstevníci osvojí jazyk jeden (Průcha, 2011). Palcútová (2005) hovoří o dětském bilingvistu tehdy, pokud dojde k osvojení druhého jazyka před dovršení třetího roku dítěte. Typům bilingvistu a řečovým specifikům bilingvních dětí se blíže věnuje následující podkapitola.

### 1.2.1 Typologie

Na dělení bilingvistu je možné nazírat z různých pohledů. Jedním z nejčastěji formulovaných kritérií je doba, resp. věk dítěte, kdy na něj začnou působit dva odlišné jazykové kódy. Na základě toho je možné rozlišit tzv. bilingvismus simultánní a bilingvismus sukcesivní.

**Simultánní bilingvismus**<sup>3</sup> označuje způsob, kdy na dítě působí dva jazyky již od nejtútlejšího dětství. Je to jeden z nejčastějších způsobů, kterým dítě přirozeně získá kompetence ve dvou jazycích. Nejtypičtěji se jedná o situaci, kdy je každý z rodičů jiné národnosti a komunikuje s dítětem svým rodným jazykem (Yip, 2019). Deuchard a Quay (2000, in Yip, 2019) pojmají simultánní způsob jako osvojování bilingvismu v případě dětí, které jsou v úzkém kontaktu se dvěma jazykovými kódy v průběhu prvního roku života. Jiná definice vymezuje simultánní bilingvismus striktněji: jedná se pouze o situaci, kdy je dítě vystaveno oběma jazykům nejdéle do konce prvního měsíce života. Za všeobecně respektovanou věkovou hranici pro simultánní bilingvismus je ovšem považována hranice tří let dítěte (Kapalková, 2016). Z principu simultánního bilingvismu není možné určit první a druhý jazyk dítěte, ačkoliv typickým průvodním jevem je tzv. **dominance** jednoho z jazyků (Yip, 2019). Jazyková dominance představuje pojem, který je s bilingvním vývojem neodmyslitelně spojen. Jedná se o přirozený jev, kdy bilingvní jedinec má jeden jazyk dokonaleji osvojen než jazyk druhý, což může být dáno frekvencí jeho užívání (Průcha, 2011). Yip (2019) např. uvádí případy, kdy je možné odlišit dominantní jazyk dítěte už ve stádiu žvatlání. Jazyková dominance ale není statického charakteru a během života se tak dominantní jazyk může změnit (Grosjean, 2019).

V rámci simultánního způsobu osvojování dvou jazyků je možné narazit na řadu otázek. Za jednu z nejrozporupnějších, která rozděluje odborníky, je považována otázka, zda bilingvní dítě operuje se oběma jazykovými kódy separovaně, tedy se jedná o dva vedle sebe stojící oddělené jazykové systémy, či se jedná o jeden komplexní systém složený z obou jazykových kódů (Lachout, 2017). Na základě neurologických studií, využívající moderních zobrazovacích metod mozku, se Lachout (2017) přiklání k druhé hypotéze. Funkční magnetické rezonance totiž odhalila stejnou lokalizaci obou jazyků v cerebrální oblasti. Názor, že bilingvisté neoperují se dvěma oddělenými jazykovými systémy, zastávají i Harding – Esch a Riley (2008).

**Sukcesivní bilingvismus** vzniká v případě, kdy si dítě v raném věku osvojí jeden jazyk (např. jazyk rodičů) a v období mezi třemi až šesti lety, vlivem předškolní či školní výchovy, dojde ke spontánnímu osvojení druhého jazyka (Průcha, 2011). McLaughlin (1978, in Yip, 2019) taktéž určuje věkovou hranici pro sukcesivní bilingvismus dosažení

---

<sup>3</sup> Někdy je možné se setkat i s pojmem „bilingvismus nemluvnat“ (Harding – Esch & Riley, 2008) či s tzv. spontánním bilingvismem (Průcha, 2011).

minimálně tři let. Zajímavá studie Archilaové – Suerteové (in Li, 2019) poukázala na důležitost věku při osvojování si druhého jazyka zejména v souvislosti s úrovní řečové percepce. Děti, které si sukcesivním způsobem osvojily druhý jazyk ve věku kolem tří a půl let, měly úroveň řečové percepce srovnatelnou s úrovní rodilých mluvčích. Děti, které si druhý jazyk osvojily ve věku kolem šesti až sedmi let, už takové úrovně nedosáhly. Věk tak patrně zaujímá důležité místo, co se týče osvojení fonetiky pro daný jazyk. Přesto je věková hranice tří let považována některými odborníky za příliš pozdní (Yip, 2019). Nabízející otázkou v případě sukcesivního bilingvismu je, po jaké době je možné dítě považovat za bilingvní. V případě intenzivního kontaktu s druhým jazykem je možné za hranici považovat dobu dvanácti měsíců (Kapalková, 2016). Záleží ale jednak na vnitřních faktorech dítěte jako je motivace, osobnost či jazykové nadání, jednak na vnějších faktorech jako je podobnost jazyků, socioekonomický status rodiny či pravidelnost kontaktu s oběma jazyky (Paradis, 2009, in Kapalková, 2016).

Vedle simultánního a sukcesivního bilingvismu radí Kuure (1997, in Průcha, 2011) **bilingvismus podřízený**. Ten vzniká u dětí tehdy, pokud jsou „nuceni“ záměrně si osvojit druhý jazyk po nástupu do školy (tedy okolo šesti až sedmi let). Dáno je to zejména odlišným jazykem, ve kterém probíhá školní vyučování. Průcha (2011) poukazuje na jev, který je označován jako **mezigenerační ztráta jazyka**, a který je znatelný především u potomků imigrantů. Jejich druhá či třetí generace tak často nezná původní rodný jazyk. V souvislosti s tím je možné se u některých dětí setkat s případem, kdy mají osvojený druhý jazyk pouze na úrovni recepce. Jedná se o **receptivní bilingvismus**, kdy děti druhému jazyku rozumí, samy jím ale nemluví (Průcha, 2011).

Z hlediska návaznosti na následující podkapitulu, se jako zajímavý pojem jeví tzv. **aditivní bilingvismus**, který odráží celkový pozitivní vliv bilingvismu na kognitivní a emoční složku osobnosti dítěte. Takové děti jsou charakterizovány jako zvědavější, tolerantnější či otevřenější (Lachout, 2017). Davison (in Paul - Norbury, 2012, in Kapalková, 2016) hovoří o aditivním bilingvismu v případě, kdy osvojování druhého jazyka nemá žádný vliv na dominantní jazyk dítěte. **Subtraktivní bilingvismus** je pak opakem bilingvismu aditivního, tedy značí možné negativní dopady (Lachout, 2017). Jak bude dokázáno v další podkapitole, negativní dopady spíše souvisí s nevhodnými přístupy ze strany okolí než s bilingvismem jako takovým. Subtraktivní bilingvismus může být pojímán i jako ústup dominantního jazyka dítěte či jeho ztráta na úkor osvojování si druhého jazyka (Kapalková, 2016). Extrémní případ představuje tzv. **semilingvismus**. Ten

nastává tehdy, pokud se u bilingvního dítěte nerozvine jazyková kompetence ani v jednom jazyce. Deficity jsou patrné ve všech jazykových rovinách. K jeho projevům může patřit např. malá slovní zásoba či nerespektování gramatických pravidel. Pro dítě je obtížné v daných jazycích myslet a vyjadřovat emoce (Štefánik & Pallay, 2016).

Yip (2019) upozorňuje na další fenomény v rámci dětského bilingvismu, kterým je taktéž třeba věnovat zvýšenou pozornost. Tzv. **pasivní bilingvismus** je případ, kdy dítě sice rozumí dvěma, popř. více jazykům, samo ale komunikuje pouze jedním. **Náhradový bilingvismus** představuje situaci, kdy dítě má osvojený jeden jazyk, ale následně dojde k osvojení jazyka druhého, který „vytlačí“ původní jazyk a stane se novým rodným jazykem dítěte.

### 1.2.2 Jazykový vývoj a řečová specifika bilingvních dětí

Jazykový vývoj bilingvních dětí, které jsou v kontaktu se dvěma jazyky od nejranějšího dětství, rozděluje Saunders (1982, in Šulová & Bartanusz, 2015) do tří etap. **První etapa** trvá zhruba do dvou let věku dítěte. Pro dítě v tomto stadiu je typický jeden lexikální soubor, ve kterém se nacházejí slova obou jazyků. Dítě zpravidla ještě nedisponuje slovními ekvivalenty druhého jazyka. Dětská promluva se navíc vyznačuje tzv. indeterminovaným kódováním, kdy dítě pojmenovává věci kolem sebe v libovolném jazyce. Ve **druhém stádium** dochází k soustavnému rozšiřování slovní zásoby v obou jazycích. Děti si postupně začínají uvědomovat, že různí lidé mluví jiným jazykem. Průvodním jevem tohoto uvědomění bývá skutečnost, že některé bilingvní děti pojmenovávají stejnou věc oběma jazyky najednou. Děti se dále učí používat daný jazyk dle komunikačního partnera. Samotný přechod do **třetí etapy** je velice individuální a záleží na takových faktorech, jako je postoj rodičů či samotná osobnost dítěte. U dítěte už zpravidla došlo k diferenciaci obou jazyků jednak na úrovni slovníku, jednak na úrovni gramatiky. Stejně tak má dítě dokonaleji spojeny určité osoby s konkrétním jazykem (Šulová & Bartanusz, 2015).

V důsledku neustálé potřeby rozlišovat mezi dvěma jazykovými kódy se v řečovém projevu bilingvního dítěte vyskytují rysy, které jsou pro bilingvní vývoj typické. **Jazyková interference** zapříčiňuje přenos prvků či struktur obvykle z dominantního jazyka do jazyka druhého. Přenos může být znatelný jednak po gramatické stránce řeči, jednak na úrovni lexikální roviny ve formě přenosu slov či v rovině fonologie. V poslední zmíněné

rovině se interference v dětské promluvě projevuje např. změnou rytmu řeči, prozodických faktorů nebo v samotné výslovnosti hlásek. Toto mezijazykové ovlivňování je ale přechodného charakteru a v průběhu dalšího vývoje dítěte většina chyb spontánně vymizí (Lachout, 2017).

V rané fázi bilingvního řečového vývoje, tj. mezi druhým až třetím rokem dítěte, je možné zaznamenat tzv. „**code – mixing**“ neboli míchání jazykových kódů. Jedná se o případ, kdy dítě „vsunuje“ do výpovědi realizované v jednom jazyce některý ze slovních druhů z jazyka druhého (Lachout, 2017). Genesee (1995; 2000, in Lachout, 2017) na základě vědeckých podkladů dodává, že projevy míchání jazyků se u dětí nevyskytují ve více než v 5 % případů. McLaughlin (1978, in Harding – Esch & Riley, 2008) ozřejmuje, že v případech, kdy jsou u dítěte oba jazyky v rovnováze a kontexty užívání každého z nich zřetelně odděleny, projevy jazykové interference a míchání jazyků se vyskytují v minimální míře. Harding – Esch a Riley (2008) se nakonec vyjadřují o míchání jazyků jako o procesu, díky kterému se děti učí své jazyky třídit.

Naopak za velmi typický jev v řeči bilingvních dětí považuje Lachout (2017) tzv. „**code – switching**“<sup>4</sup> čili přepínání jazykových kódů. Dítě, často automaticky, plynule přechází z jednoho jazyka do druhého. Střídání se děje na úrovni celých větných frází včetně změny prozodických faktorů či mimiky a gestiky příslušných pro druhý jazyk. Mnohdy tak dochází z důvodu nedostatečného lexikálního záznamu, který je třeba nahradit slovníkem druhého jazyka (Lachout, 2017). Yip (2019) dodává, že míchání kódů (vč. přepínání kódů) u dětí není projevem nedostatečné diferenciací mezi dvěma jazykovými kódy, nýbrž je v posledních letech pojímáno jako způsob, díky kterému se bilingvní děti mohou vyjadřovat úplněji a efektivněji.

Rodiče bilingvních dětí se ale nemusí obávat, že by bilingvismus výrazně zasahoval do řečového vývoje dětí. Jak Harding – Esch a Riley (2008) poznamenávají, podobnosti v řečovém vývoji bilingvních a monolingvních dětí jednoznačně převládají nad rozdíly. Zajímavým poznatkem je pak odpověď na otázku, kdy si bilingvní dítě uvědomí, že je bilingvní. Odpovědí je, že většinou zhruba kolem tří let je již bilingvní dítě schopné odděleně a správně užívat všechny „své“ jazyky (Harding – Esch & Riley, 2008). Kolem

---

<sup>4</sup> Jiné zdroje (např. Grosjean, 2019) uvádí, že v rámci dětského bilingvismu se projev přepínání kódů řadí pod míšení kódů („code – mixing“).



čtvrtého roku dítěte pak dozrává schopnost diferenciaci jazyka na základě přítomného komunikačního partnera (Lachout, 2017).

### 1.3 Dopady bilingvismu na kognitivní funkce dětí

Otázkou, jak bilingvismus ovlivňuje nejen verbální schopnosti, ale jaký dopad má i na kognitivní funkce, se odborníci zabývají již celá desetiletí. Odpovědi na otázku však nebyly od počátku jednotné a, jak se později ukázalo, rané výzkumy se mnohdy potýkaly s vážnými metodologickými nedostatky (Bialystok & Barac, 2019). Podkapitola se bude průřezově věnovat vlivu bilingvismu na inteligenci, kognitivní funkce, včetně exekutivních funkcí a teorii mysli; metajazykové schopnosti a školní dovednosti u dětí.

V první polovině 20. století převládal všeobecný názor ohledně negativního vlivu dvojjazyčnosti na duševní i kognitivní vývoj dětí. Tvrdilo se, že raná dvojjazyčnost vede ke zmatenosti dětí či dokonce k mentální retardaci (Bialystok & Barac, 2019). **Saer** (1923, in Bialystok & Barac, 2019) v roce 1923 předložil výsledky studie, ve které pomocí Stanford - Binetova inteligenčního testu srovnával kognitivní schopnosti monolingvních a bilingvních školáků. V provedeném výzkumu dosáhly bilingvní děti značně horších výsledků oproti dětem monolingvním, což Saer vysvětloval tzv. *mentální zmateností* bilingvních dětí. Saer ovšem nezohlednil důležité proměnné, jako je věk, sociokulturní prostředí či úroveň jazyků.

V současné době panuje všeobecná shoda ohledně pozitivního dopadu bilingvismu nejen na kognitivní funkce, ale i na lingvistický a akademický rozvoj dítěte (Leikin, 2012). Přelomovým se v tomto ohledu stal rok 1962, kdy **Peal** a **Lambert** poprvé upozornili na metodologické nedostatky realizovaných studií a poprvé dokázali, že dvojjazyčnost nejen že nenarušuje kognitivní vývoj dětí, ale nese s sebou i výhody spočívající v rozvinutější kognici<sup>5</sup>. V jejich studii dosáhly bilingvní děti lepších výsledků téměř ve všech položkách souboru inteligenčních testů, včetně neverbální inteligence, či v položkách vyžadující symbolickou manipulaci. Peal a Lambert tak usuzovali na rozvinutější kognitivní schopnosti bilingvních dětí, zejména pak na jejich mentální flexibilitu, což odůvodňují přepínáním mezi jazykovými kódy (Bialystok & Barac, 2019).

---

<sup>5</sup> Zahrnuje všechny poznávací procesy, včetně vědomí, tedy i vnímání, paměť, uvažování a rozhodování, představivost či řešení problémů (Regec, 2016).

**Torrance** a kolektiv (1970, in Barac & Bialystok, 2011) realizovali rozsáhlý výzkum na tří až pěti letých monolingvních a bilingvních singapurských dětech, kterým administrovali Torranceho test tvořivého myšlení. Studie ukázala, že zatímco děti monolingvní předčily dvojjazyčné děti v položkách fluence a flexibility, děti bilingvní dosáhly vyšších skóre v položkách elaborace a originality. Autoři tak dali základ pozdějším výzkumům, které zkoumaly možné dopady bilingvismu na jednotlivé aspekty inteligence. Jiní autoři (Dietrich, 2004, in Leikin, Tovli & Malykh, 2014; Hommel, 2011, in Leikin, Tovli & Malykh, 2014) predikují, že ovládnutí více než jednoho jazyka vede k silnějšímu a selektivnějšímu zaměření na kognitivní kontrolu, což se následně projevuje jako výhoda v divergentním a v tvořivém myšlení. Výzkumům, které zkoumaly vztah mezi bilingvismem a tvořivostí, se detailněji věnuje samostatná kapitola 4 *Tvořivé myšlení a bilingvismus*.

Vypěstlost kognitivních funkcí, konkrétně pozornosti a její vlastnosti selektivity, hraje roli v úrovni metalingvistického uvědomění (Bialystok & Barac, 2019). Metalingvistické uvědomění představuje „*explicitní znalost jazykové struktury a schopnost záměrně k ní přistupovat*“ (Bialystok & Barac, 2019, s. 201), a zasahuje i do vývoje užívání jazyka a schopnosti naučit se číst (Bialystok & Barac, 2019). Ve vícekrát replikovaném výzkumu **Ellen Bialystok** (1986, in Bialystok & Barac, 2019) byly dětem prezentovány série vět, o kterých měly rozhodnout, zda jsou gramaticky správné, a to bez ohledu na její smysluplnost. Děti se tak měly zaměřit pouze na jeden aspekt věty - na její formu, a záměrně potlačit rušivý faktor – její význam a smysluplnost. Bilingvní děti ve věkovém rozmezí pěti až devíti let častěji uváděly, že věta je gramaticky správná, ačkoliv byla nesmyslná. U bilingvních mluvčích tak byla prokázána lepší schopnost potlačit rušivé informace a zaměřit pozornost na vybrané prvky. Rozvinutější metalingvistické uvědomění u bilingvních dětí bylo prokázáno napříč jazykovými rovinami. V případě, že dítě mluví dvěma podobnými jazyky, je deklarována i lepší schopnost fonologického uvědomění (Bialystok & Barac, 2019). **Meisel** (2007, in Průcha, 2011) pak potvrzuje, že u bilingvních dětí je i znatelnější rozvinutá pragmalingvistická schopnost, a to již od raného dětství.

**Bialystok** a **Barac** (2019) zmiňují četné studie, které zkoumají odraz dvojjazyčnosti v exekutivních funkcích<sup>6</sup>, tedy v procesech, které jsou považovány za

---

<sup>6</sup> Exekutivní neboli výkonnostní (řídící) funkce „*slouží k řízení, kontrole a regulaci poznávacích procesů, ale i emočního prožívání a chování. Jde o komplex funkcí ovlivňujících průběh poznávací aktivity zaměřený na nějaký cíl*“ (Vágnerová, 2016, s. 215). Jejich doménou je flexibilita, která je důležitá v neznámých a

klíčové pro vyšší úroveň myšlení. Závěry studií podávají silné důkazy o tom, jak vlivem bilingvismu může dojít k dřívějšímu rozvoji exekutivních funkcí u dětí, a k udržení jejich vyšší úrovně i v pozdějších obdobích. O kognitivních výhodách raného bilingvismu v oblasti exekutivní kontroly<sup>7</sup> pojednává **Kováčsová a Mehler** (in Bialystok & Barac, 2019). Ti, v úkolech založených na podmiňování, sledovali reakce sedmiměsíčních monolingvních nemluvňat a stejně starých dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí. V úlohách vyžadujících „oprotštění se“ od původních pravidel podala batolata z bilingvního prostředí lepší výkony než děti monolingvní. Dle výsledků je tak možné usuzovat na změny v kognitivním systému u bilingvních jedinců od velmi brzkého věku. Mnohé výzkumy opakovaně dokládají, že nejen bilingvní děti, ale i dospělí, mají zkrátka výrazně lepší schopnost oprostit se od dominantních, smysluplných složek informací než jedinci monolingvní. Tato schopnost je jednou z projevů pokročilejší funkce exekutivní kontroly, a to i v neverbálních úkolech. Jako vysvětlení je možné přijmout tvrzení o neustálé potřebě potlačovat aktuálně nepoužívaný jazyk, která je u bilingvních osob zřejmá (Bialystok & Barac, 2019).

**Goetz** (2003, in Barac & Bialystok, 2011) se výzkumně zaměřil na vliv bilingvismu ve vývoji teorie mysli<sup>8</sup>. Dvě skupiny monolingvních a jedna skupina bilingvních dětí ve věku tří až čtyř let řešila sérii kognitivních úkolů, ve kterých dvojjazyčné děti opět skórovaly lépe. Goetzova studie je považována za vůbec první, která poukázala na pokročilejší teorii mysli u bilingvních dětí. Kromě toho přisuzoval Goetz bilingvním dětem zlepšenou inhibiční kontrolu, silnější metalingvistické dovednosti a sociolingvistické porozumění. V návaznosti na Goetze se **Kováčsová** (2009, in Barac & Bialystok, 2011) pokusila o prozkoumání mechanismů, které tuto kognitivní výhodu zapříčiňují. Dle její

---

náročných situacích, ve kterých nestačí stereotypní kognitivní řešení. Podílejí se na zaměření pozornosti a filtraci nepodstatných informací či rušivých podnětů, na monitorování a řízení vlastních úvah či na efektivním plánování vedoucím k cíli. V neposlední řadě pak ovlivňují pracovní paměť (Vágnerová, 2016).

<sup>7</sup> Exekutivní kontrola je funkcí pozornosti, která se uplatňuje v situacích, které vyžadují jednak plánování či rozhodování, jednak v situacích, kdy je potřeba reagovat na změnu a oprostit se od stereotypu (Vágnerová, 2016) či překonat naučené chování (Brožek, 2017). Má nezanedbatelný vliv na schopnosti soustředit se delší dobu na nezajímavé a nudné činnosti (Vágnerová, 2016).

<sup>8</sup> Teorie mysli označuje schopnost porozumět tomu, že ostatní lidé mají odlišné vnímání, emoce, přesvědčení, ale i touhy či úmysly než my sami. Teorie mysli zahrnuje i pochopení, že tyto procesy ovlivňují lidské chování a jednání (APA Dictionary of Psychology, 2018).

interpretace jsou to především lepší schopnosti v exekutivní kontrole bilingvních dětí, které stojí za tímto „předčasným“ vývojem.

Vzhledem k výše prokázaným pozitivním dopadům bilingvismu na oblasti, které tvoří i důležitý základ pro osvojování si gramotnosti u dětí, si mnozí autoři kladli otázku, jak se dvojjazyčnost odráží v raném čtení a vůbec ve vztahu slovo - písmo (Bialystok & Barac, 2019). **Bialystok, Luk a Kwan** (2005, in Bialystok & Barac, 2019) na vzorku tří bilingvních skupin žáků prvních tříd (mluvčí angličtiny a hebrejštiny, angličtiny a španělštiny, a angličtiny a čínštiny) a jedné skupiny monolingvních žáků porovnávali, mimo jiné, i jejich schopnost dekodování psaného textu. Děti s osvojeným anglickým jazykem v kombinaci s hebrejštinou a španělštinou vykazovaly nejen lepší čtenářské dovednosti, ale i rozvinutější fonologické uvědomění oproti bilingvním anglicko – čínským mluvčím a dětem monolingvním. Studie tak potvrdila hypotézu o pozitivním mezijazykovém přenosu čtenářských dovedností v těch případech, kdy oba jazyky sdílí podobný psaný systém.

Pozitivní dopady bilingvismu na matematickou oblast prokázal i nedávný výzkum provedený **Ramani a Daubert** (2018) u předškoláků. Autorky vycházely z předpokladu, že jestliže jsou matematické kompetence ve vztahu s takovými kognitivními procesy, jako je pracovní paměť, pak by bilingvní děti měly být úspěšnější i co se týče matematické stránky. Výsledky předpoklad potvrdily: dvojjazyčné děti překonaly monolingvní předškoláky nejen v úkolech pro pracovní paměť, ale i v matematickém sčítání a číselné identifikaci.

Konečně **Adesope** a kolektiv (2010, in Barac & Bialystok, 2011) ve své metaanalýze 63 studií, které zkoumaly dopad dvojjazyčnosti na kognitivní funkce, opět prokázali, že ovládnutí dvou jazyků přináší jedincům značné kognitivní výhody. Pozitivní dopady, napříč studiemi, byly shledány v oblastech kontroly pozornosti, pracovní paměti, abstraktních a symbolických reprezentačních dovedností, a metalingvistického uvědomění. Bialystok (2017) dodává, že všechny výhody, které bilingvismus jedincům přináší, jsou trvalého charakteru a tedy patrné ve všech etapách jejich života.

Ačkoliv byla dokázána hned řada pozitivních dopadů bilingvismu nejen na kognitivní vývoj jedince, pro úplnost je třeba zmínit či alespoň uvést k zamyšlení i možné **negativní** dopady. Šulová (2004, in Průcha, 2011) zmiňuje zejména možný nevhodný přístup rodičů. Za ten považuje neadekvátní, přehnané nároky kladené na dítě při procesu

osvojování si druhého jazyka. Důležitou otázkou nejen pro metajazykové uvědomění je i velikost slovní zásoby. Výzkumy (Pearson, Fernandez & Oller, 1993, in Bialystok & Barac, 2019; Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010, in Bialystok & Barac, 2019) deklarují, že bilingvní žáci průměrně disponují slabší slovní zásobou v obou jazycích oproti žákům monolingvním. Detailnější rozbor výzkumu Bialystok a kolektivu (2010, in Bialystok & Barac, 2019) ovšem poukázal na fakt, že slabší slovní zásoba se u bilingvních dětí netýká jejich „školní“ slovní zásoby, tedy slov spojených se vzděláváním. Kapalková (2016) připomíná, že jazyk je taktéž nositelem psychosociální dimenze a podílí se na formování osobnosti dítěte. Dítě si tak může snadno utvořit i negativní postoj k jednomu jazyku a odmítat ho aktivně používat. Může se tak stát v případech silné negativní zkušenosti dítěte, například v případě nechtěného a nuceného stěhování do jiné země.

#### 1.4 Vybrané mýty o bilingvistu

V laické společnosti je s bilingvistem spojena celá řada mýtů, která do určité míry zkresluje pohled na dvojjazyčné jedince. Celou řadu z nich se přitom podařilo vyvrátit. Pro úplné pochopení fenoménu bilingvistu je tak nezbytné si nejčastější mýty uvést a objasnit.

Za jeden z nejdéle přetrvávajících mýtů považuje Grosjean (2010) ten, který tvrdí, že bilingvní jedinci mají **vyrovnanou, dokonalou znalost** obou jazyků. Faktem je, že bilingvisté oba jazyky znají a ovládají na takové úrovni, kterou nezbytně potřebují. Stejně jako se navzájem liší jazykové schopnosti monolingvních jedinců, liší se i jazykové úrovně lidí ovládajících jazyky dva. Někteří bilingvisté tak mají jeden dominantní jazyk, který preferují, jiní ovládají druhý jazyk pouze pasivně (Grosjean, 2010). Bilingvisté s naprosto vyváženými a stejně kvalitními jazykovými schopnostmi obou jazyků jsou tak velkou vzácností (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011).

Bilingvní jedinci jsou v očích společnosti mnohdy považováni za **rozené překladatele** (Grosjean, 2010). Jak ovšem Grosjean (2010) uvádí, bilingvisté sice zvládají překládat jednoduchá slova a věty z každodenního života z jednoho jazyku do druhého, ve více specializovaných, odborných oblastech pak mnohdy k daným slovům neznají jejich ekvivalenty z druhého jazyka. Je to dáno tzv. *principem komplementarity*, tedy situacemi, kdy dvojjazyční jedinci užívají oba jazyky při odlišných příležitostech, při kontaktu s různými lidmi a v různých oblastech života.

Grosjean (2010) dále představuje jeden z nejrozšířenějších mýtů 20. století související s dětským bilingvismem. Tvrzení, že bilingvismus způsobuje **opožďení jazykového vývoje**, se již řadě studií podařilo vyvrátit. Ačkoliv se vývoj určitých schopností bilingvních dětí liší od dětí monolingvních, vývoj jazykových schopností se k nim neřadí. Děti, které jsou oběma jazykům vystaveni již od narození, prochází stejnými etapami řečového vývoje (období broukání, žvatlání, atd.) a v přibližně stejném věku, jako děti monolingvní (Genesee, 2015). Přesto může být u bilingvních dětí vývoj některých jazykových rovin zpomalen právě z důvodu osvojování si více jazykových kódů. V tomto případě se ale jedná o vývojové specifikum jazykového vývoje bilingvních dětí a nelze jej tak klasifikovat jako opožděný vývoj řeči (Durdilová, 2017). Genesee (2015) podotýká, že osvojování dvou jazyků tak nepředstavuje pro lidský neurokognitivní systém o nic větší zátěž, než učení se jazyka jednoho.

V návaznosti na výše uvedené Grosjean (2010) dále poznamenává, že výskyt **specifických poruch učení** související s jazykem, např. dyslexie, je v populaci bilingvních dětí srovnatelný s jejich výskytem u dětí monolingvních. Pokud se u bilingvních dětí specifické poruchy **učení** objeví, příčinou bývají jiné dispozice než právě dvojjazyčnost (Durdilová, 2017). Genesee (2015) pak představuje tvrzení, že vystavování dvěma jazykům vede u dětí s výukovými obtížemi k dalšímu zhoršování již stávajících potíží. Výrok je pak nejčastěji vztahován, mimo jiné, k žákům s obtížemi v jazykové oblasti, např. s *vývojovou dysfázií*<sup>9</sup>. Předložené výzkumy opakovaně deklarují, že expozice dvěma jazykům nevede k výraznému zhoršení již vyskytujících se jazykových obtíží. Jinými slovy, bilingvní děti s vývojovými poruchami zahrnující obtíže v jazykové oblasti (tedy např. s vývojovou dysfázií) nemají výraznější jazykové deficity oproti dětem monolingvním se stejnými vývojovými poruchami. Vývojové poruchy tak nijak nebrání učení se dvou jazyků a tyto děti mohou získat komunikační kompetence v obou jazycích současně, v mezích svého postižení (Genesee, 2015). Dokonce existuje i předpoklad, že kognitivní výhody, které bilingvismus přináší intaktním dětem od nejútlejšího dětství, by měly být znatelné i u dětí např. s vývojovou dysfázií (Yip, 2019).

---

<sup>9</sup> Vývojová dysfázie „je definována jako komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným postižením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacími či jinými vlivy prostředí.“ (Pospíšilová, 2018, s. 284 - 285).

Bilingvismus je laickou veřejností dále spojován s rizikem vzniku **koktavosti** u dětí. I v tomto případě ovšem neexistují vědecké důkazy, které by dokládaly vyšší výskyt balbuties u bilingvních jedinců (Štefánik & Pallay, 2016).

Obavy, že bilingvní děti budou vždy oba jazyky **míchat a kombinovat**, je také mýtem, který je třeba vyvrátit. Jestliže jsou děti v úzkém kontaktu s lidmi užívající různé jazyky, velmi rychle se tak naučí oba jazyky oddělovat a užívat je v konkrétních situacích. Pro dobré rozlišení těchto situací je důležitým atributem jejich jednoznačnost. Děti se budou více snažit užívat daný jazyk tehdy, bude - li mít pro ně komunikace zásadní význam (Grosjean, 2010).

Další mýtus tvrdí, že praví bilingvisté nemají žádný **přízvuk** ani v jednom ze svých jazyků. Otázka přízvuku závisí zejména na období, kdy došlo k získání druhého jazyka. Faktem ovšem je, přítomnost přízvuku nedělá z bilingvistů méně bilingvní oproti dvojjazyčným jedincům bez přízvuku (Grosjean, 2010).

## 2 TVOŘIVÉ MYŠLENÍ

„*Naše hlava je kulatá, aby myšlení mohlo měnit směr. Kreativita znamená vidět to, co vidí ostatní, ale něco jiného si u toho myslet*“

(Francis Picabia)<sup>10</sup>

Cílem druhé kapitoly je poskytnout ucelený přehled ve výzkumné oblasti tvořivého myšlení a tvořivosti jako specifické složky osobnosti. Kapitola uceleně představí různé pohledy na vymezení pojmů *tvořivé myšlení* a *tvořivost*, bude se zabírat úzkým vztahem tvořivosti s inteligencí a myšlením, a detailně popíše aspekty tvořivosti s ohledem na osobnost dítěte. Závěr kapitoly je věnován specifikům tvořivosti u žáků mladšího školního věku.

Je tomu už přes 70 let, co do světa psychologických věd zavedl Joy Paul Guilford pojem *creativity* neboli tvořivost, a který se od té doby usadil nejen ve slovnících odborné veřejnosti (Urban, Jellen & Kováč, 2003). V Guilfordově přelomovém pojetí představuje tvořivost lidskou vlastnost „*vycházející z určitých potřeb a projevující se mentálními procesy směřovanými k definovanému cíli*“ (Guilford, in Žák, 2004, s. 108). Není tak náhodou, že jsou 50. léta minulého století na poli psychologie označována za „*dobu novodobého zkoumání problematiky tvořivosti*“ (Pecina, 2008, s. 7). Sedmdesátá léta jsou spjata s autoritou Ellise Paula Torranceho a jeho snahou o systematizaci a detailní diferenciaci tvořivosti jako nové oblasti psychologického zájmu. Torrancemu je rovněž přičítán zásadní přínos ohledně přenesení a aplikace tvořivosti do výchovy a vzdělávání (Szobiová, 2004). Tvořivost jako pojem se tak ustálil i mimo svět psychologie a zaujímá své pevné místo i v oblasti vzdělávání (Pecina, 2008; Dostál & Plháková, 2014).

Definovat tvořivé myšlení či tvořivost představuje obdobný problém jako definovat pojem bilingvismus. I v tomto případě se názory ohledně jejího vymezení různí. Ausbel (1968, in Urban, Jellen & Kováč, 2003) se dokonce vyjadřuje o tvořivosti jako o jednom z nejmnohoznačnějších pojmů nejen na poli psychologických věd.

**Torrance** (1962, in Pecina, 2008) vysvětluje podstatu tvořivosti spočívající ve formování myšlenek či hypotéz a jejich výsledků, jejichž podstatným znakem je novost. Takové myšlenky či hypotézy jsou dosud neznámé, neprozkoumané a nikdo o nich prozatím nic neví. V jeho navrženém pojetí tvoří tvořivost komplex schopností, z nichž

---

<sup>10</sup> <https://citaty.net/autori/francis-picabia/>



nejdůležitější je senzitivita k problémům, fluence značící produkci množství vhodných nápadů, flexibilita spočívající v pružném myšlení, originalita, elaborace neboli schopnost detailního uvažování, a redefinice, díky které jedinec nazírá na všední objekty nevšedním způsobem (Torrance, 1965, in Dostál & Plháková, 2014).

**Karl Urban** (in Novotná & Jurčíková, 2012), autor Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení, považuje tvořivé myšlení za schopnost vytvořit zcela nový produkt na základě kvalitní schopnosti analyzovat, flexibilně zpracovávat, syntetizovat, strukturovat a následně kompletovat informace do nových smysluplných řešení.

**Oech** (in Novotná & Jurčíková, 2012) popisuje tvořivé myšlení jako vnímání známé věci ve zcela novém světle. Jeho principem je „hledání pod povrchem“, překračování hranic podstaty věcí a hledání souvislostí mezi zdánlivě nesouvisejícím. Obdobně **Youngovo** (in Novotná & Jurčíková, 2012) pojetí tvořivosti zdůrazňuje schopnost odtrhnout se od stereotypních vzorců řešení za účelem vzniku „něčeho nového“.

**Novotná a Jurčíková** (2012) syntetizují výše uvedené definice v následujícím vymezení tvořivého myšlení: „*Tvořivé myšlení je proces, kterým nám umožňuje vytvořit nový a užitečný produkt nebo proces za pomoci generace nových nápadů, myšlenek a idejí, vytváření alternativních a vlastních kognitivních procesů. Jedná se o vnesení nových, hodnotných aspektů do lidské existence*“ (Novotná & Jurčíková, 2012, s. 100).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2013) operuje s pojmy tvořivost a tvořivé myšlení separovaně. Tvořivé nebo také tvůrčí myšlení vymezuje jako specifický druh myšlení, které se vyznačuje vysokou motivovaností, vytrvalostí a odpovědností. Tvořivé myšlení znamená schopnost inspirovat se a vytvořit syntézu poznatků z různých odvětví. Jeho podstatou je „*odmítání tradičních postupů, nezávislost na autoritě, hledání variantních řešení, flexibilita, smysl pro originalitu, snaha vyřešit problém, objevit podstatu, nalézt nový postup či vytvořit nové umělecké dílo, tendence po úspornosti, elegantnosti a kráse nového řešení*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 319). Tvořivé myšlení nepředstavuje pouze vrozenou vloh, ale i schopnost, kterou lze cíleně pomocí výchovy a vzdělávání podporovat a dále rozvíjet (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

**Cropley** (1999, in Szobiová, 2004) pak pojímá tvořivost komplexně jako interakci mezi myšlením, osobnostními charakteristikami a motivací. Na tvořivost jako komplexní schopnost nahlíží i **Plháková** (2003), dle které se jedná o úspěšnou syntézu kognitivních

schopností, vybraných vlastností osobnosti a motivů. Projevem této zdařilé syntézy jsou nové, autorské a překvapující myšlenky a nápady.

Na tvořivost jako na interakci více činitelů, nikoli jako na statickou predispozici, nahlíží i současná autorita v oblasti kreativního myšlení, psycholožka **Teresa Amabile** (1983, in Szobiová, 2004). Za hlavní kritéria tvořivého díla či řešení problému, tedy výsledného produktu, pak považuje míru jeho novosti, užitečnosti či přínosu. Heuristický či objevný či originální přístup k problému musí převažovat nad algoritmickým (Amabile, 1983, in Žák, 2004). Amabile poukázala i na vlivný faktor vnitřní motivace v tvořivém procesu. Vnitřní motivace, oproti motivaci vnější, podněcuje tvořivost a pomáhá překonat překážky v průběhu tvořivého procesu (Žák, 2004).

Po bližší analýze definic je možné zpozorovat, že v jednom faktoru se všechny shodují: výsledkem tvořivé činnosti je něco nového, neobvyklého či hodnotného nebo společensky užitečného. Podmínka novosti tak má ve vymezení tvořivosti či tvořivého myšlení dominantní postavení (Szobiová, 2004).

## 2.1 Typy a stupně tvořivosti

Abraham Maslow (in Novotná & Jurčíková, 2012) ve své humanisticky zaměřené koncepci tvořivého myšlení vymezuje jeho tři dimenze. **Primární tvořivost** je obsahem každodenního života, a umožňuje člověku opustit svět stereotypů. Je výsledkem primárních kognitivních a konativních složek osobnosti. **Sekundární tvořivost** vyžaduje zapojení vyšších myšlenkových procesů, mezi něž se řadí schopnost analýzy, disciplinovanost a tvrdá práce. Třetí a nejvyšší dosažitelný stupeň tvořivosti označil Maslow jako **integrovanou tvořivost**, jejíž podstata spočívá i ve velkém kulturním a společenském přínosu. Tento stupeň tvořivosti je možné přisoudit velkým myslitelům, umělcům či vědcům, jelikož integrovaná tvořivost je označována za zdroj jejich uměleckých děl a převratných objevů (Novotná & Jurčíková, 2012).

J. P. Guilford (in Žák, 2004) odlišuje kreativitu **figurální**, kam řadí veškeré výtvořky umělecké povahy, a kreativitu **symbolickou**, projevující se v oblasti matematiky či hudby. Tvořivost dominující v oblasti nejen uměleckého psaní, ale i v žurnalistice, nazývá kreativitou **sémantickou**. Kreativita **sociální** je typ vyskytující se v humanitních odvětvích, jako je psychologie či sociální práce. Toto dělení ale nepovažuje za konečné,

jelikož kombinací jednotlivých komponent intelektu mohou vznikat další typy tvořivosti (Žák, 2004).

Tradiční dělení tvořivosti představuje rozdělení na tzv. „Big – C“ a „Little – C“. Pod označením „**Big – C**“ se skrývá obdoba integrované tvořivosti v Maslowově pojetí, tedy mimořádná, vynikající tvořivost. „**Little – C**“ je ekvivalentem tvořivosti využitelné v každodenním životě při běžných činnostech (Dostál & Plháková, 2014). Model byl následně Kaufmanem a Beghettem (2009, in Dostál & Plháková, 2014) rozšířen o další dva typy. „**Mini – C**“ tvořivost představuje nové nazírání na situace a posun v interpretaci událostí, což vede k podpoře vytváření nových poznatků jedince. Její výsledný tvůrčí produkt je sice ceněn, ne však na sociokulturní úrovni (Dostál & Plháková, 2014). Druhým doplněným typem je tzv. „**Pro – C**“ tvořivost, která je připisována jedincům, jejichž tvůrčí produkt již nespadá do úrovně „Little – C“, ale není ještě možné je považovat za výsledek mimořádné „Big – C“ tvořivosti (Novotná & Jurčíková, 2012). Může se jednat o tvořivé jedince, kteří jsou experty v jediném odvětví (Dostál & Plháková, 2014).

Pecina (2008) nazírá na typy tvořivosti z pedagogického hlediska a hovoří o tvořivosti subjektivní a objektivní. **Objektivní** tvořivost odpovídá definicím a požadavku nového a jedinečného produktu, **subjektivní** tvořivost je výsledkem individuálního způsobu myšlení a z něj vycházející manipulace s předměty a jevy.

## 2.2 Tvořivost a vybrané kognitivní funkce

Pecina (2008) hovoří o myšlení, paměti, představivosti, fantazii, imaginaci a intuici jako o primárních strukturních prvcích tvořivosti. Obdobně Vágnerová (2016) popisuje tvořivost jako komplexní kognitivní funkci. Podporou tvrzení je zjištění, že do procesu tvořivého myšlení je zapojena aktivita celého mozku, jelikož jednotlivé kognitivní funkce, spolupodílející se na tvořivosti, se odehrávají v rozličných mozkových oblastech<sup>11</sup> (Vágnerová, 2016). Rozporuplné debaty se pak vedou ohledně vztahu mezi tvořivostí a

---

<sup>11</sup> Velkou měrou se na tvořivosti podílí především aktivita prefrontální mozkové kůry (část čelního laloku). Do procesu jsou zapojeny i mozkové oblasti, resp. laloky zadního mozku, včetně limbického systému, jehož zásluhou je do tvořivého procesu zapojena i emoční složka osobnosti. Do kompletního seznamu mozkových oblastí, podílejících se na tvořivosti, patří i cingulární oblasti, jejichž důležitou funkcí je exekutivní kontrola pozornosti (více v podkapitole 1. 3 *Dopady bilingvismu na kognitivní funkce dětí*), a temporoparietální spojení zajišťující integraci poznatků (Vágnerová, 2016).

inteligencí. Ačkoliv, na základě relevantních důkazů, převažuje názor o zanedbatelném vztahu mezi vysokou inteligencí a tvořivostí (Dacey & Lennon, 2000), inteligenci jsou připisovány některé vlastnosti, které se částečně na tvořivém přístupu podílí (Vágnerová, 2016).

S ohledem na výzkumnou oblast se následující podkapitola bude zabírat zejména úzkou spojitostí tvořivosti s myšlením, včetně diskutovaného vztahu mezi tvořivostí a inteligencí, jelikož myšlení je ústřední vlastností inteligence (Vágnerová, 2016).

### 2.2.1 Tvořivost a myšlení

Tvořivost hraje jednu z dominantních rolí v modelu inteligence navrženém J. P. Guilfordem. Hlavní myšlenkou strukturálního modelu inteligence je snaha popsat veškeré duševní výkony na základě tří dimenzí: obsahů, operací a produktů. Přijaté informace (obsahy) jsou podrobeny pěti typům operací. Myšlenková operace *produkce*, jejíž funkcí je tvorba nových produktů, obsahuje dva podtypy: myšlení konvergentní a divergentní (Szobiová, 2004). Guilford (1956, in Welter, Jaarsveld & Lachmann, 2017) popisuje **divergentní myšlení** jako schopnost generovat myšlenky jednak určité kvality (dimenze fluence), jednak rozmanitosti (dimenze flexibility) a výjimečnosti (dimenze originality a frekvence) v neznámých situacích. Jedinec je díky němu schopen reagovat na nové či problémové situace novým, nenaučeným způsobem, a hledat nestereotypní řešení. Divergentní myšlení je tak primární složkou tvořivosti (Dostál & Plháková, 2014). Při **konvergentním myšlení** je uplatňována především logika a nalezení jediného správného řešení navykklým způsobem. Ačkoliv stojí oba typy myšlení na opačných stranách spektra, v tvůrčí činnosti je mnohdy nutné zapojení obou typů (Szobiová, 2004). S tím souhlasí i Vágnerová (2016), podle které se tvořivé myšlení bez konvergentních operací prakticky neobejde. Kromě produkce nových, nezvyklých myšlenek a intuice zahrnuje tvořivé myšlení i přenos informací mezi jednotlivými mentálními oblastmi či propojování poznatků a jejich vzájemnou kombinaci (Vágnerová, 2016). Konvergenci je navíc připisována schopnost aktivity a rozhodování (Fitestien & Treffinger, 1983, in Szobiová, 2004).

**Laterální myšlení** je ústředním pojmem v koncepci deBona z roku 1969. Jeho nově definovaný způsob myšlení je zároveň metodou obsahující řadu technik pro změnu rigidního řešení problémů na jedinečný tvůrčí přístup. Laterální myšlení umožňuje nahlížet

na problém z opačného konce, ignoruje zaběhnuté vzorce řešení problémů a způsoby myšlení, které jsou pevně zabudované v lidském mozku (Žák, 2004). Laterální myšlení je „*způsob hledání řešení problému neobvyklou nebo částečně nelogickou cestou*“ (Žák, 2004, s. 195), vede ke komplexnějšímu vnímání (Žák, 2004) a může tak být chápáno jako ekvivalent tvořivého myšlení (Szobiová, 2004). Jako předstupeň laterálního způsobu myšlení popsal deBono (1972, in Szobiová, 2004) tzv. **vertikální myšlení**, jež je řízeno především logikou.

**Torrance** a **Safer** (1990, in Szobiová, 2004) považují samotný proces tvořivého myšlení za nejvyšší možnou formu lidského myšlení. Podílí se na něm totiž široké spektrum myšlenkových operací, jako je třídění, generalizace, porovnávání, hodnocení, analýza, syntéza, dedukce a indukce. Pružnost myšlení a jeho nezávislost na konvenčních způsobech řešení jsou zásadními vlastnostmi myšlení, které se na tvořivém přístupu podílejí (Vágnerová, 2016).

Aby byla zachována návaznost na osobnost dítěte, Fumoto, Robson, Greenfield a Hargreaves (2012) identifikují čtyři faktory, které, pokud jsou v životě dítěte přítomny, mají za důsledek rozkvět tvořivého myšlení:

1. Silná sociální základna, která zahrnuje přátelství a vrstevnické vztahy, stejně tak vztahy s dospělými.
2. Dostatečný prostor pro hru, do které je zapojena kognice, a poskytuje tak dítěti prostor pro rozvíjení důležitých kompetencí a dovedností uplatnitelné v tvořivém myšlení.
3. Emocionální podpora a emoční pohoda dětí jako důležité východisko tvořivého myšlení.
4. Vnitřní motivace k tvůrčím činnostem, která zvyšuje jejich sebevědomí a duševní pohodu.

### 2.2.2 Tvořivost a inteligence

Inteligence představuje stabilní komplex schopností umožňující myslet, zpracovávat informace, využívat zkušenosti k dalšímu učení, plánovat vlastní aktivity a účelně využívat svých znalostí a schopností v každodenním životě (Vágnerová, 2016). Ve vztahu k tvořivosti hovoří Vágnerová (2016) o tzv. **fluidní inteligenci** jako o kategorii, jejíž vlastnosti přispívají k tvořivému přístupu. Fluidní inteligence, která je z větší části

vrozená, je uplatňována v neznámých situacích, umožňuje jedinci upustit od stereotypních způsobů uvažování a nahlízet na problém z jiného úhlu. Je jí taktéž přisuzována flexibilita uvažování. Sternberg (2002, in Vágnerová, 2016) ve své triarchické teorii inteligence popisuje tzv. **kreativní inteligenci** jako jeden ze specifických způsobů uvažování. Kromě obdobných vlastností jako u fluidní inteligence, je kreativní inteligence uplatňována v situacích, které mají více řešení.

Jaarsveld a kolektiv (2010, in Welter, Jaarsveld & Lachmann, 2017) poukazují na možné prolínání inteligence, považovanou za konvergentní způsob myšlení, s tvořivostí (chápanou jako myšlení divergentní) v procesu tvořivého myšlení. Vycházejí ze skutečnosti odlišného fungování inteligence v tzv. dobře definovaných a špatně definovaných problémových situacích. Pro součinnost konvergentního a divergentního myšlení v neznámých problémových situacích užívají pojem *kreativní uvažování*. **Kreativní uvažování** je definováno jako schopnost vytvářet originální, ale vhodná a využitelná řešení (Jaarsveld a kol., 2010; 2012, in Walter, Jaarsveld & Lachmann, 2017). Výsledky jejich nedávné studie odhalila podobnost ve fungování inteligence, uplatňující se ve špatně definovaných, nových situacích, a tvořivostí, jejíž aktivita je taktéž spjata s řešením neobvyklých situací (Welter, Jaarsveld & Lachmann, 2017).

Vlivnou koncepci ve vztahu inteligence – tvořivost představuje **teorie prahu** (Threshold Theory), která nahlíží na obě schopnosti jako na vzájemně související, avšak existující odděleně. Teorie predikuje, že naměřená hodnota inteligence určuje maximální stupeň tvořivosti jedince (Dostál & Plháková, 2014), a pozitivní korelaci mezi hodnotou IQ a stupněm tvořivosti v případě, že hodnota IQ nepřesáhne hranici 120 bodů. Ačkoliv byla teorie nespočetněkrát ověřována, zejména platnost 120 bodové hranice IQ, studie nepřinesly kompaktní výsledky. Zásadní vliv na pozitivní korelaci mezi hodnotou inteligenčního quocientu a stupněm tvořivosti pak může mít jednak dosažená úroveň vzdělání (např. školní třída) (Welter, Jaarsveld, van Leeuwen & Lachmann, 2016), jednak motivace či pohlaví, a to ve prospěch dívek (Torrance, 1967, in Welter, Jaarsveld, van Leeuwen & Lachmann, 2016).

Všeobecně lze konstatovat, že pozitivní korelace mezi hodnotami inteligence a tvořivosti je téměř zanedbatelná (Vágnerová, 2016), a na vysokém stupni tvořivosti se spolupodílejí faktory jako je struktura osobnosti, vnitřní motivace či komplexní funkce mozku (Dacey & Lennon, 2000).

## 2.3 Aspekty tvořivosti

Moderní pojetí nazírá na tvořivost z integrativního hlediska. Hlavní představitel tohoto pojetí, Todd I. Lubart, popisuje vznik tvořivosti na základě interakce šesti složek: intelektuálních schopností, expertních znalostí a dovedností, stylu myšlení, rysů osobnosti, vnitřní motivace a podnětného prostředí (Plháková, 2003).

MacKinnon (1970, in Szobiová, 2004) dále identifikoval čtyři složky tvořivosti: **tvořivý proces, tvořivý produkt, tvořivou osobnost a prostředí podporující či brzdící tvořivost** (Szobiová, 2004). Szobiová (2004) se domnívá, že Lubartovy komponenty jsou nedílnou součástí těchto čtyř primárních složek. Následující část práce se tak bude detailněji zabírat právě těmito čtyřmi faktory.

### 2.3.1 Tvůrčí proces a produkt

Soubor myšlenek, duševních změn a činů, které vedou k tvůrčímu produktu, je označován jako tvůrčí či tvořivý proces (Szobiová, 2004). „*Je to proces prožívání vnitřní stimulace subjektu a zpracování podnětů, které přicházejí z vnějšího prostředí*“ (Szobiová, 2004, s. 29). Tvořivým procesem je označována doba od prvotní konfrontace s problémem až po jeho úspěšné vyřešení, případně do vzniku nového a jedinečného produktu (Dostál & Plháková, 2014). Na průběhu tvořivého procesu se významně podílí dvě důležité kognitivní operace: *tvorba řešení a jeho ověření* (Novotná & Jurčíková, 2012).

Během samotného tvůrčího procesu dochází k celé řadě změn a restrukturalizaci psychických funkcí, včetně částečné změny osobnosti. Největší změny zaznamenává pozornost, vnímání, motivace a myšlenkové procesy. Během tvořivého procesu dochází u jedince k přechodu vědomí z racionálně zaměřených sekundárních procesů myšlení do primárních procesů, které jsou spojeny s volnými asociacemi a sněním (Szobiová, 2004).

Graham Wallas (1926, in Žák, 2004) poprvé v roce 1926 představil svůj čtyřstupňový model tvořivého procesu. Na začátku tvořivého procesu stojí **příprava** (preparace). Během ní jedinec sbírá potřebné informace o problému, hledá souvislosti, pátrá po příčinách, začíná uvažovat nad dalšími kroky a strategií, vymezuje si cíl. Jedinec volně přechází do fáze **inkubace** tehdy, má-li sesbírané potřebné údaje z první fáze. Důležitou roli hraje přiměřené množství získaných informací, zahlcení mysli nadměrnými informací působí v tvůrčím procesu spíše kontraproduktivně. V inkubační fázi dochází

k uzrání a utřídění myšlenek. Moc nad získanými informacemi má v této fázi nevědomí (Žák, 2004). Řešený problém je tak přesunut z vědomí do nevědomého aparátu, kde pokračuje jeho zpracovávání. Ve vhodný okamžik je pak problém předán zpět vědomí. Současná věda ale Wallasovo pojetí inkubace zpochybňuje. Pravděpodobnější, než samovolné vyvržení myšlenky, se jeví např. vysvětlení, že se jedinec k problému v myšlenkách vrací či podvědomě zaznamenává „vodítka“ přicházející z okolí, která ho nakonec dovedou k cíli. Vliv může být přičítán i mentálnímu odpočinku či zapominání (Dostál & Plháková, 2014). K fázi iluminace je tak třeba přistupovat proaktivně (Žák, 2004). Nejkratší, ovšem nejdůležitější fází, je **iluminace** (osvícení). Typické je pro ni náhlé vnuknutí nápadu či řešení, tzv. aha – zážitek. Bezprostředně následující čtvrtou fází je ve Wallasově modelu fáze **verifikace**, kterou tvoří dvě neoddělitelné operace: realizace řešení a jeho ověření (Žák, 2004).

Novotná s Jurčíkovou (2012) přidávají do Wallasova modelu navíc „předfázi“ **iniciace**, kde se vytváří prvotní podvědomé tendence ke vzniku nápadu, a závěrečnou fázi **evaluace**. Evaluace slouží ke zhodnocení tvůrčího procesu a jeho výsledku, což funguje jako podnět k dalšímu seberozvoji v oblasti tvořivosti.

Soudobé pojetí výše popsaných fází operuje s myšlenkou, že fáze neprobíhají v uvedeném striktním pořadí, nýbrž že lidská mysl má tendenci mezi fázemi přeskakovat nebo se cirkulárně vracet (Dostál & Plháková, 2014). Přesto jsou považovány za základ tvořivého řešení problémů, na kterém se podílí jednak kritické, a jednak tvořivé myšlení (Isaksen, 1987, in Szobiová, 2004).

Wallasův model se dočkal mnoha dalších rozšíření. **Alex Osborn** (1953, in Novotná & Jurčíková, 2012) sestavil sedmistupňový model tvořivého myšlení, ve kterém se snaží o vyvážené propojení schopnosti analýzy s představivostí. Model se skládá z fází: a) orientace v problému, b) příprava, c) analýza, d) myšlenky - tvorba alternativních řešení, e) inkubace, f) syntéza - vznik finálního řešení či produktu, g) hodnocení.

Model již zmíněné **Teresy Amabile** (in Žák, 2004) pak pracuje i s možnými vlivy, které na průběh tvůrčího procesu mohou mít faktory motivace, a případně odborné a kreativní kompetence. Model obsahuje fáze zadání úkolu, přípravu, tvorbu odpovědi, vyhodnocení odpovědi, závěr a výsledek.

Výsledkem veškerých tvůrčích snah a celého tvořivého procesu je **produkt**, který není striktně materiální povahy. Tvůrčí produkt může mít i formu duchovní např. v podobě



vědeckých zákonů, filozofických úvah či hudebního díla (Szobiová, 2004). Výsledný produkt přitom musí splňovat určitá kritéria, aby mohl být označen za tvořivý. Jak je patrné již z vymezení tvořivého myšlení v samotném úvodu kapitoly, za klíčový požadavek je považována **novost** produktu. Tvůrčí produkt tak musí být překvapivý, neobvyklý, prozíravý. Druhým zásadním kritériem je **užitečnost** a **hodnota** produktu, která je posuzována na základě celospolečenské přínosnosti např. pro určitý obor (Szobiová, 2004).

Z hlediska úrovně novosti jako primárního kritéria lze tvořivý produkt klasifikovat na **objektivní** a **subjektivní**. Objektivní tvořivý produkt musí splňovat podmínku absolutní novosti. Jedná se tedy o produkt, který dosud neexistoval a je uznán za všeobecně přínosný. Subjektivní tvořivý produkt je nový z hlediska tvořivého subjektu, tedy pro toho, kdo produkt vytvořil, příp. pro jeho okolí, nikoli však v globálním měřítku (Szobiová, 2004). Subjektivní tvořivé produkty v nejrůznějších podobách jsou typické např. pro děti a žáky. Může se jednat např. o výsledky učení či zájmových kroužků (Ďurič, 1984, in Szobiová, 2004). Szobiová (2004) podotýká, že ačkoliv tyto tvořivé produkty nemají větší společenský přínos, mají obrovský význam pro další rozvoj nejen dětské osobnosti. Bean (1995) upozorňuje na techniky **hodnocení** dětských tvořivých produktů. Děti do svých tvůrčích činností promítají své niterní prožitky a myšlenky, nechávají v nich kus své osobnosti, a proto je důležité hodnotit jejich díla citlivě. Hodnotitelé, ať už se jedná o rodiče či učitele, by měli mít na paměti, že dětské tvořivosti a kreativnímu přístupu neprospívá přespříliš kritiky, srovnávání s ostatními, ale ani nadměrná chvála. Namísto toho je třeba v dětech podporovat radost ze samotné tvůrčí aktivity.

### 2.3.2 Tvořivá osobnost

V této části vyvstává otázka, zda jedinci, kteří jsou schopni produkovat nové myšlenky či se vyznačují nekonvenčním způsobem uvažování a přístupem k problémům, disponují specifickými osobnostními rysy. O jejich výčet se pokusil již v 19. století Galton (in Taylor, 1975, in Szobiová, 2004), který hovoří o jedinečnosti, zdraví, vytyčení pevného cíle, dobrých pracovních návycích či vrozené tendenci k vedení jako o primárních rysech tvořivé osobnosti. Novější tvrzení ovšem predikují, že tvořivým potenciálem disponuje každý jedinec, jen na rozdílné úrovni (Pecina, 2008).

Dacey a Lennon (2000) prezentují ucelený přehled deseti osobnostních charakteristik, které jsou pro vysoce tvořivého jedince v různé míře nepostradatelné. Zde je namísto uvést, že níže popsané charakteristiky se týkají kreativity na úrovni „Big – C“ (Dostál & Plháková, 2014). Za primární vlastnost, která se největší měrou podílí na formování tvořivé osobnosti, je považována **tolerance vůči dvojznačnosti**. Ostatní rysy jsou pak považovány za podpůrné a přispívají k prosazení vlastnosti *tolerance vůči dvojznačnosti* v kreativním procesu (Dacey & Lennon, 2000).

**Tolerance vůči dvojznačnosti** se projevuje v situacích, ve kterých jedinec nedisponuje žádnými vodítky, které by ho dovedly ke správnému či vhodnému řešení. U některých může takto dvojznačná situace vyvolat pocity úzkosti či zvýšené vnitřní tenze (Dacey & Lennon, 2000). To v důsledku vede k volbě neadekvátního řešení. Jedinci disponující vlastností tolerance jsou schopni zvážit aspekty situace vedoucí k jejímu úspěšnému vyřešení (Dostál & Plháková, 2014). Tolerance vůči dvojznačnosti umožňuje jedincům oprostít se od předpojatých postojů. Odborníky je tak stále chápána jako trvalá a neoddělitelná složka tvořivé osobnosti (Dacey & Lennon, 2000).

**Stimulační svoboda** umožňuje tvořivým jedincům nelpět na pravidlech či stereotypních způsobech řešení a vystoupit mimo rámec stanovených hranic. Díky stimulační svobodě jsou schopni pohlížet na problém z více úhlů (Žák, 2004) a zanedbávat existenci pravidel v dvojznačných situacích (Torrance, 1975, in Dacey & Lennon, 2000). **Funkční svoboda** je opakem funkční strnulosti, která jedince svazuje ve schopnosti použít libovolný předmět mimo rámec užití, ke kterému je primárně určen (Dacey & Lennon, 2000). Jedinci s vlastností funkční svobody jsou tak schopni bez větších obtíží považovat deštník např. za golfovou hůl či kladivo (Žák, 2004).

Jestliže jsou jedinci schopni „otevřít“ se více možnostem řešení, neustrnují pouze na prvním možném a zjevném řešení či vnímají všechny aspekty problému, nikoli pouze dominantní část, disponují vlastností **flexibility**. Ta je chápána jako hlavní složka tvořivého jednání (Dacey & Lennon, 2000).

**Ochota riskovat** jako čtvrtá významná charakteristika umožňuje tvořivým jedincům přijmout možné riziko prohry a rozumně riskovat při řešení problémů. Slovo rozumně má zde důležitý význam, jelikož minimální nebo téměř žádné přijetí rizika či naopak nadměrný hazard nejsou známkami tvořivosti (Žák, 2004).

Jedinci vysoce tvořiví „*preferují bohatství zmatku oproti pusté prázdnotě jednoduchosti*“ (McKinnon, 1978, in Dacey & Lennon, 2000, s. 95). **Preference zmatku** je vlastnost, díky které mají tvořiví lidé tendenci preferovat věci asymetrické či neuspořádané z důvodu, aby jim následně přišli řád plynoucí z jejich vlastního systému (Dacey & Lennon, 2000).

Vysoce tvořiví lidé mají silně vyvinutou vlastnost **prodlevy uspokojení**, která jim umožňuje pracovat i celé roky na svém výtvoru bez vidiny brzké odměny (Dacey & Lennon, 2000). Odměnou je pro ně samotný tvořivý proces (Žák, 2004). Rozvinutější tvořivost a hledání vhodných způsobů řešení podporuje i androgynický postoj (Bem, 1975, in Dacey & Lennon, 2000). **Oproštění od stereotypu sexuálních rolí** a nezaújatý postoj k možným interpohlavním rozdílům je další vlastností tvořivých jedinců (Žák, 2004).

Pro jedince disponující vysokým tvořivým potenciálem je příznačná až neobvyklá **vytrvalost**. Přestože jsou jim v procesu tvořivé činnosti kladeny do cesty různé překážky a potýkají se s řadou bariér, neztrácí svůj cíl z dohledu. V souvislosti s nebývalou vytrvalostí tvořivých osob, která v některých případech hraničí až s posedlostí, popsal Csikzentmihalyi (1997, in Dacey & Lennon, 2000) tzv. autotetickou<sup>12</sup> osobnost.

Jako poslední se ve výčtu osobnostních rysů tvořivé osobnosti nachází **odvaha**. Každý jedinec, který vyniká svou kreativitou a nápady, se ze začátku stává menšinou. Musí mít tak dostatečnou odvahu k tomu, aby tento fakt přijal a neupustil ze svého stanoviska i za cenu toho, že se shledá s nesouhlasem či nepochopením ze strany ostatních (Dacey & Lennon, 2000).

Vedle výše popsaných charakteristik, jdoucí ruku v ruce s kreativitou, poukazují Dacey a Lennon (2000) na nezanedbatelnou úlohu **sebeovládání**. Ačkoliv vžité stereotypy představují vysoce tvořivé jedince jako divoké či nevázané, výzkumy dokládají, že sebeovládání a kázeň jsou nedílnou součástí jejich osobnosti. Schopnost sebeovládání působí pozitivně na produkci nových a převratných myšlenek či nápadů (Dacey & Lennon, 2000).

Ačkoliv výčtu osobnostních rysů kreativních jedinců je nespočet, Novotná s Jurčíkovou (2012) nezapomínají zdůraznit nemožnost redukce komplexní tvořivé osobnosti na pár styčných charakteristik. Tvořivá osobnost představuje natolik složitý a

---

<sup>12</sup> Z řeckého *auto* (sám) a *telos* (cíl) (Csikzentmihalyi, 1997, in Dacey & Lennon, 2000).

vzájemně provázený komplex jednotlivých komponent, jako jsou sociální vztahy a zkušenosti, včetně vlastností a psychických procesů, a které se společně zapojují do tvůrčího procesu (Novotná & Jurčiková, 2012).

### 2.3.3 Znak tvořivé osobnosti u dětí a její dopady

McKinnon (1962, in Szobiová, 2004), jeden z průkopníků výzkumů tvořivé osobnosti, již v šedesátých letech 20. století vyslovil domněnku, že tvořivá osobnost dětí se zřejmě bude značně lišit od výše popsaných vlastností primárně typických pro dospělé kreativní jedince.

**Torrance** (2018) v jedné ze svých raných studií popisuje tři osobnostní charakteristiky vysoce tvořivých dětí. Výsledky žáků prvních až šestých tříd, kteří byli identifikováni jako vysoce kreativní, porovnával s ekvivalentní kontrolní skupinou méně kreativních dětí. Obě skupiny dětí se shodovaly i v hodnotě inteligenčního quocientu. Zaprvé, vysoce kreativní žáci, zejména chlapci, se vyznačovali produkcí „divokých až hloupých“ nápadů, což potvrdili i jejich rodiče a vyučující. Zadruhé, práce tvořivých žáků byla charakteristická myšlenkami, které nerespektovaly předepsanou formu a utíkaly „mimo vyznačenou cestu“. Jako třetí rozlišovací znak kreativních žáků identifikoval Torrance (2018) dominanci humoru, hravosti, relaxace a relativní absence rigidních postojů projevující se v jejich činnostech. Torrance (2018) upozorňuje, že přestože jsou tvořiví žáci plní skvělých nápadů, ve škole mnohdy získávají špatnou reputaci právě z důvodu jejich hloupých až nezbedných nápadů.

Tvořivé děti jsou taktéž popisovány jako hravé, spontánní a otevřené, s notnou dávkou humoru a fantazie (Szobiová, 2004). Ďatelinková a Kováč (1978, in Szobiová, 2004) popisují kreativní děti jako osobnosti se sklony k extroverzi, méně neurotické a s vyšší tendencí k nezávislosti a samostatnosti. Jurčová (1997, in Szobiová, 2004) navíc přisuzuje tvořivým dětem zvědavost, odvahu a ochotu riskovat, pracovitost, vyšší citlivost či mnohostrannost zájmů. Winnerová (1996, in Dacey & Lennon, 2000) identifikovala u mimořádně tvořivých dětí schopnost vytrvalé a soustavné práce při dosahování svého cíle. Lokša a Lokšová (in Pecina, 2008) dále prezentují seznam vlastností tvořivého žáka. Charakterizují ho jako vůdčí typ se sklony k dobrodružnému chování, projevující odpor ke stereotypnímu řešení úloh a k mechanickému učení, a okolím je mnohdy vnímán jako

nedisciplinovaný. Umí dobře odhadnout problémovou situaci a nebojí se ji řešit, je optimistický, samostatný, a často klade učitelovi doplňující otázky.

Novější výzkumy tvořivosti se mimo jiné zabývají i potencionálním vlivem tvořivých aktivit v dětském věku na možné budoucí rizikové chování. Kreativní aktivity, jako je kresba, dramika, tvůrčí psací či řemeslné práce kombinují zapojení kognitivních, behaviorálních a emocionálních reakcí. Tvořivé myšlení, jehož podstatou je rovněž přijmout nový pohled na daný úkol a zaměřit pozornost na více aspektů situace, podporuje vyšší kvalitu emocionálně – sociální inteligence. Tvůrčí činnosti taktéž prohlubují vytrvalost, sebekázeň a motivaci (Fancourt & Steptoe, 2019). Na základě těchto premis provedli **Fancourt** a **Steptoe** (2019) studii na vzorku sedmiletých žáků a dokázali, že mírná až vysoká kreativita dětí, hodnocená na základě výsledků jejich tvořivých aktivit, úzce souvisí s nižším rizikem vzniku rizikového chování (neklid, behaviorální nestabilita, deprese, nepřizpůsobivost atd.) v jedenácti letech.

#### 2.3.4 Prostředí podporující a brzdící tvořivost dítěte

Tvořivé schopnosti dětí jsou do značné míry ovlivněny rodičovskými postoji a osobnostními rysy rodičů. **Kwaśniewska** a **Lebuda** (2017, in Kwaśniewska, Gralowski, Witkowska, Kostrzewska & Lebuda, 2018) identifikovali čtyři faktory na straně pečujících osob, které přispívají k rozvoji osobnostních kvalit a dovedností dětí, a nezbytných pro kreativitu. Jedná se o povzbuzování k novosti a rozmanitosti, podporu nekonformismu, podporu vytrvalosti a povzbuzování ve „fantazírování“ (Kwaśniewska, Gralowski, Witkowska, Kostrzewska & Lebuda, 2018). **Dacey** a **Packner** (1992, in Dacey & Lennon, 2000), na základě svých studií, definují nový typ rodičovské výchovy, tzv. „styl výchovného rodičovství“. Styl, který se projevuje aktivním zájmem o dítě, jasně vytyčenými hodnotami, avšak s ponecháním dostatečného prostoru pro samostatné rozhodování dětí, se objevil téměř ve všech rodinách, ve kterých byl zjištěn vysoký tvořivý potenciál dětí. Také **Albert** (1996, in Dacey & Lennon, 2000) považuje v rozvoji tvořivosti dětí za důležité poskytnout dětem dostatečný prostor pro vlastní objevování i s určitou mírou rizika. Faktor *rizika* doslova vnímá jako „rozhodující okolnost při rozvoji tvořivosti“ (Albert, 1996, in Dacey & Lennon, 2000, s. 49). Výchovný styl postavený na zjevné autoritě dospělého a omezování dítěte může mít za následek nerozvinutí či úplně zablokování tvořivého potenciálu dítěte (Szobiová, 2004).

Četné studie (Kováč, 1982, in Szobiová, 2004; Dočkal, 1996 in, Szobiová, 2004; Ochs & Simonton in Lubart, 1994, in Szobiová, 2004) také prokazují vyšší výskyt tvořivě nadaných dětí v rodinách intelektuálně zaměřených rodičů, s rodiči s akademickým vzděláním či preferující neobvyklé zájmy. Vyšší míra tvořivého potenciálu také pozitivně koreluje s rovnoměrným rozložením mužského a ženského vlivu v rodině, tedy s aktivní účastí na výchově dítěte jak ze strany matky, tak i otce (Szobiová, 2004).

**Frustrující** situace v životě vysoce tvořivého dítěte může nastat v případě, kdy rodina odmítá přijmout jeho „jinakost“, např. v odlišných zájmech, než které preferují jeho vrstevníci. Obdobně frustrující je i opačná situace, kdy si jsou rodiče vědomi tvořivého potenciálu svého dítěte a kladou na něj nepřiměřené, perfekcionistaické nároky (Čáp & Mareš, 2007). Dacey a Lennon (2000) uzavírají, že největšími hodnotami, které rodiče mohou svým dětem dát pro podporu jejich tvořivého potenciálu, je možnost přenechat jim iniciativu a nechat je utvářet své vlastní cíle.

Druhým, neméně důležitým prostředím, které zásadním způsobem zasahuje do rozvoje tvořivosti dětí, je vzdělávací systém. Dacey a Lennon (2000) hovoří o vzdělávacím systému, včetně přístupu učitelů, jako o faktoru tlumící potřebu dítěte tvořivě se vyjádřit. Za brzdicí činitele tvůrčího potenciálu dětí ve školním prostředí je, dle **Szobiové** (2004), považováno:

1. Redukce možných řešení na jedno správné.
2. Zaměření na vnější hodnocení ze strany autority.
3. Důraz na konformitu ve školním prostředí působící negativně na produkci originálních myšlenek.
4. Časové ohraničení.
5. Striktní oddělení hry od práce.

K rozvoji tvořivého myšlení dětí může učitel využít celou řadu aktivizačních metod, které jsou zaměřeny na využití vlastních myšlenkových postupů v procesu osvojování si nového učiva (Maňák, 1998, in Pecina, 2008). Řadí se sem např. diskusní metody včetně metody brainstormingu, problémové vyučování či didaktické hry (Maňák & Švec, 2003, in Pecina, 2008).

Faktor školy jako činitel redukující tvořivost dětí bude dále detailněji popsán v následující podkapitole 2. 4 *Tvořivost v mladším školním věku*.

## 2.4 Tvořivost v mladším školním věku

Tvořivé schopnosti dětí mladšího školního věku jsou do značné míry ovlivněny prostředím školy, které pro děti představuje nemalou psychickou zátěž. Charakteristika tvořivých schopností mladšího školáka je proto mnohdy spjata se školním prostředím.

**Ellis Paul Torrance** již v roce 1964 upozornil na dramatický pokles tvořivé aktivity u šestiletých dětí po jejich nástupu do školy (Szobiová, 2004). Žáky třetích tříd pak označil za kreativnější oproti žákům čtvrtých ročníků. Nalezl totiž důkazy o poklesu tvořivosti právě ve čtvrtém ročníku základní školy (Torrance, 1968; 1995, in Welter, Jaarsveld & Lachmann, 2017). Jako jedno možné vysvětlení tohoto propadu podává **Nash** (1974, in Walter, Jaarsveld & Lachmann, 2017). Vysvětluje, že je způsoben zvýšeným tlakem vrstevnické skupiny na „být konformní“, který je typický pro věk mezi devíti a deseti lety dítěte. Názor o zásadním vlivu vrstevnické skupiny na snížení tvořivé produkce dětí, zejména v oblasti ochoty riskovat, zastává i **Amabile** (1989; 1996, in Szobiová, 2004).

U nás, na území České republiky, srovnával úroveň tvořivých schopností dětí při vstupu do základní školy a po uplynutí určité doby povinné školní docházky **Hlavsa**. Výsledky též ukázaly, že u dětí ve věku mezi šesti až osmi let dochází k útlumu tvořivých schopností a trvá po několik dalších let (Honzíková, 2004). **Hlavsa** (1986, in Honzíková, 2004) jako hlavní příčiny stagnace tvořivosti uvádí: adaptaci na situace v prostředí školy, zátěž plynoucí z adaptačního procesu, nároky okolí na zvládnání role školáka, hodnocení osobnosti dítěte ze strany okolí, a samotný proces učení a osvojování si nových poznatků. Také **Čačka** (2000) uvádí, že vlivem školy dochází u začínajících školáků k postupnému útlumu imaginace, která je předpokladem každého tvořivého produktu. **Bruner** (in Fontana, 2014) upozorňuje na tendenci učitelů odměňovat správné odpovědi a chybné trestat. Děti se tak bojí selhání a upouští od nových, netradičních a originálních řešení. **Palová a kol.** (2017) pak zmiňují, že tvořivost souvisí se zvědavostí dítěte, která se s nástupem do školy vytrácí. To je zapříčiněno vnější motivací, která u dítěte školou povinného začíná převládat.

**Honzíková** (2004) prezentuje výzkum z roku 2002, který měl za cíl zmapovat úroveň tvořivých schopností dětí mladšího školního věku, a zda se s věkem úroveň jednotlivých aspektů zvyšuje. Pomocí Torranceho figurálního testu tvořivosti dospěla k závěru, že úroveň tvořivých schopností u dětí s nástupem do školy neklesla. Dokonce zaznamenala i mírný nárůst hodnot všech složek (fluence, flexibility, originality,

elaborace) mezi 1. a 2. ročníkem ZŠ. Tento vzestup je, dle výsledků, patrný až do 10. roku dítěte. Naopak pokles hodnot tvořivé činnosti byl zaznamenán právě po 10. roce. Výsledky ovšem prokázaly, že u žáků prvních tříd, v porovnání s předškoláky, výrazně poklesla **originalita**.

**Szobiová** (2004), v rozporu s výše prezentovanými výsledky, naopak popisuje věk okolo deseti a jedenácti lety jako období nástupu nové tvořivé fáze. Dítě je už dostatečně adaptované na školu a disponuje dostatečným množstvím poznatků a zkušeností, což mu umožňuje naplno využít tvořivý potenciál. Ten se projevuje jak v názorech či usuzování, tak i na poli dramatické, literární, výtvarné či hudební tvorby (Szobiová, 2004).

Za jasnou známku kreativity v mladším školním věku považují **Bronson** a **Merryman** (2010) tvorbu tzv. parakosmů. Děti si tvoří své alternativní světy, vymýšlí vlastní jazyk, a to někdy i po celé měsíce. Tento typ hry vrcholí kolem 9. a 10. roku dítěte a může predikovat tvořivé zaměření i v dospělosti. Také **Szobiová** (2004) uvádí, že je to především hra, kde dítě mladšího školního věku uplatňuje tvořivé myšlení.

Jak dokazuje celá podkapitola, výzkumy kreativity a její souvislosti s věkem a školním prostředím nejsou zcela jednoznačné. **Welter, Jaarsveld** a **Lachmann** (2017) ve svém článku taktéž zmiňují, že výzkumy stále nepřinášejí jednotné výsledky. Odborníci nacházejí jak pozitivní korelace mezi tvořivostí a věkem či stupněm vzdělávání, tak i negativní, které značí pokles tvořivých schopností v určitém věku. Potenciál sledované oblasti k dalšímu soustavnému zkoumání je tedy nezanedbatelný.



### 3 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Následující kapitola je věnována období mladšího školního věku a jeho vývojovým zvláštěm. Kapitola shrnuje základní poznatky o daném období a stručně představí jeho charakteristiky z oblasti tělesného, emocionálního a sociálního vývoje. Největší pozornost však bude věnována vývoji kognitivních funkcí, jelikož je tato oblast pro předkládanou práci stěžejní. Zařazení celé kapitoly je dáno především výzkumným souborem, jež tvoří právě mladší školáci.

Celé školní období, které trvá od 6 let do 15 – 16 let, je věkově velmi rozmanité, proto se mezi různě starými dětmi nacházejícími se v tomto vývojovém období objevují významné rozdíly (Langmeier & Krejčířová, 2006). Autoři zabývající se vývojovou psychologií toto reflektují, z toho důvodu je možné se u nich setkat s různým rozdělením školního věku na jednotlivá, dílčí stádia.

**Langmeier s Krejčířovou** (2006) rozdělují školní období jednoduše na mladší školní věk (6 – 12 let) a starší školní věk. **Thorová** (2015) hovoří o věku mezi 6 až 12 lety jako o středním dětství, které dále člení na *rané střední dětství* (6 – 9 let) a *pozdní střední dětství* neboli prepubescenci (10 – 12 let)<sup>13</sup>.

Jiné členění školního věku pak uvádí **Matějček** společně s **Pokornou** (1998). Ti dávají přednost dělení na tři kratší období společně s jejich příznačnými rysy. Mladší školní věk podle nich odpovídá první až druhé třídě základní školy a představuje jakési „dozrávající“, „přechodné“ stádium mezi dynamickými obdobími předškolního a středního školního věku. Mladší školák je popisován jako hravý, sugestibilní a zranitelnější (Matějček, 1986, in Langmeier & Krejčířová, 2006). Stabilnější a vyhraněnější střední školní věk vymezují od 8 – 9 let do 12 let. Matějček (1994, in Vágnerová, 2012) ho nazývá dobou *vyrovnané konsolidace*. Po 12. roce dítěte pak hovoří o nástupu puberty čili o starším školním věku.

Také **Vágnerová** (2012) rozděluje celé školní období do tří etap na: raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk, které svým věkovým vymezením odpovídají Matějčkovi s Pokornou.

---

<sup>13</sup> Americká profesorka psychologie Jacquelyn Eccles (1999) dělí celý školní věk obdobně na střední dětství (od 6 do 10 let) a ranou adolescenci (od 11 do 14 let).

Celá práce pak bude vycházet z vymezení mladšího školního věku dle koncepce Langmeiera a Krejčířové.

### 3.1 Základní charakteristika vývojového období

Vývojové období, označované souhrnně jako mladší školní věk, je zpravidla charakterizováno věkovým rozpětím **od 6 – 7 let do 11 – 12 let** a koresponduje tak s prvními pěti lety povinné školní docházky (Langmeier, Langmeier & Krejčířová, 2002).

V zahraniční literatuře je období od 6 do 11 let nazýváno „middle childhood“ neboli střední dětství. Marco DelGiudice (2014) uvádí, že v biologické rovině se jedná o etapu lidského života, kdy jedinec je ještě pohlavně nezralý, ale jeho přežití již není závislé na rodičích.

Spodní věková hranice je dána významným vývojovým mezníkem v životě každého dítěte – **nástupem do školy**. Je to právě věk šesti až sedmi let, kdy dochází ke zrání, na jehož základě probíhají důležité vývojové změny, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí školních nároků (Vágnerová, 2005). Zahájení povinné školní docházky znamená velkou změnu nejen pro dítě samotné, ale i pro jeho rodinu. Končí období hry a nastává doba plnění školních povinností. Dítě získává zcela novou sociální roli – stává se žákem, školákem, spolužákem. Vstup do této životní fáze je v naší společnosti významně ritualizován akty v podobě zápisu a následně slavnostním prvním školním dnem. Tyto události jsou pak potvrzením sociální proměny a začátkem nové etapy v životě dítěte (Vágnerová, 2012). Šimíčková – Čížková (2004) dodává, že samotný vstup do školy nepředstavuje přelom, který plyne ze samotných zákonitostí vývoje, nýbrž je určen požadavky společnosti. S tím souhlasí i Vágnerová (2012), která samotný školní věk vnímá jako oficiální začlenění do společnosti.

Langmeier a Krejčířová (2006) označují celé období jako **věk střízlivého realismu**. Vnímání, myšlení, ale i jednání mladšího školáka už není do takové míry ovlivněno fantazií ani aktuálními náladami a potřebami, jako tomu bylo v předchozím období. Dítě chce poznat svět kolem sebe takový, jaký skutečně je. Dává přednost realističnosti v knihách, ilustracích či v příbězích. Tento typický znak se pak objevuje například v jeho kresbách, v mluvě, v písemném projevu nebo ve hře.

Freudova teorie psychosexuální vývoje nazývá období mladšího školáka obdobím **latence**<sup>14</sup>. Sexuální pud je přesunut do asexuálních oblastí, tj. do zájmů příznačných pro tento věk, jako je sport a další školní či mimoškolní aktivity (Millová, 2016).

Erikson označil období mladšího školního věku za období **píle a snaživosti** (Erikson, 1963, in Vágnerová, 2012). Říká, že osobnost mladšího školáka se krystalizuje okolo přesvědčení: „Jsem to, co se naučím“ (Erikson, 1950, in Poole & Snarey, 2011). Děti musí zvládnout důležité sociální a akademické dovednosti, na základě nichž jsou srovnávány se svými vrstevníky. Jsou-li děti dostatečně aktivní, zvědavé a především úspěšné v osvojování si těchto dovedností, cítí se sebejistě. Neschopnost získat tyto důležité schopnosti vede k pocitu **méněcennosti** (Shaffer & Kipp, 2010).

Mladší školní věk je, v porovnání s ostatními vývojovými obdobími, považován za klidné, nebouřlivé, do jisté míry i harmonické období (Říčan, 2014). Rapidní tělesný a emocionální vývoj v předcházejících stádiích teď umožňuje postupnější a klidnější dozrávání (Cincotta, 2008). Jak ale upozorňuje Říčan (2014), i v tomto zdánlivě pohodovém věku se můžou objevit situace narušující tento klid. Vágnerová (2005) upřesňuje, že potenciální konflikty většinou plynou ze společenského nátlaku vycházejícího ze školy, od vrstevníků či dokonce z rodiny.

Veškeré, více či méně nápadné změny, odehrávající se v mladším školním věku, velice úzce souvisí jak s rodinným prostředím, tak i s prostředím školy, včetně třídního klimatu a vztahů v kolektivu. Vývojové změny se týkají všech oblastí života a významně tak předurčují další vývoj dítěte. Za zásadní je považován rozvoj kladného **sebehodnocení a motivace** k uplatnění se v životě (Kollerová, 2016).

Životní etapa mladšího školáka „*dává dětem příležitost rozvinout své kompetence, zájmy a zdravý pocit důvěry, že mohou zvládnout a řídit svůj svět*“ (Eccles, 1999, in Kollerová, 2016, s. 95).

Období mladšího školního věku končí dalším významným životním předělem – **začátkem tělesného a psychického dospívání** (Langmeier, Langmeier & Krejčířová, 2002). Je to právě věková hranice jedenácti let, kdy končí nejen psychologická, ale i

---

<sup>14</sup> Užívat pojem *latence* („neprojevenost“) jako označení pro mladší školní věk považuje Cincotta (2008) za velice zavádějící, jelikož je jím snižován význam kognitivního, sociálního a emocionálního růstu v tomto věku.

biologická vyrovnanost a začíná příprava na převratné změny, které jsou pro následující vývojové období tak příznačné (Říčan, 2014).

### 3.2 Tělesný a motorický vývoj

Oproti předchozímu období se může zdát, že se po tělesné stránce vyvíjí mladší školák pomaleji (Shaffer & Kipp, 2010). Růst je ovšem rovnoměrný a plynulý (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Na začátku období měří chlapci i děvčata okolo 117 cm a váží zhruba 22 kilo. Každý rok vyrostou o 5 – 6 cm a na váze přibudou kolem tří kil. Růst do výšky a přibývání na váze ale neprobíhá souběžně. Okolo šesti let dítěte je znatelnější spíše výškový růst, věk kolem deseti let je naopak dobou tzv. fyziologického tloustnutí. Ke konci období je pak váha a výška u obou pohlaví téměř totožná, tj. zhruba 140 – 145 cm a 34 kilo (Matějček & Pokorná, 1998). Přesto se v tělesném vývoji dětí stejného věku objevují velké rozdíly (Petrová, 2008).

Celkový tělesný vývoj se týká kostry, svalů, zubů a všech vnitřních orgánů, které se navíc stávají složitějšími a výkonnějšími (Matějček & Pokorná, 1998). Organismus dítěte je odolnější, zvětšuje se objem srdce a hmotnost mozku (Petrová, 2008).

Dítě mladšího školního věku se soustavně **zdokonaluje v hrubé i v jemné motorice**. Z hlediska pohybového vývoje představuje mladší školní věk senzitivní období, děti si tak snadno osvojí celou řadu motorických dovedností. Proto je období také nazýváno *zlatým věkem motorického učení* (Thorová, 2015). Děti jsou obratnější, silnější, rychlejší a přesnější. Nápadné je zdokonalení koordinace pohybů celého těla, což se promítá i do výkonu při psaní a kreslení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Mladší školáci umí jezdit na kole, lyžují, plavou či skáčou přes švihadlo. Pro školáky tohoto věku je navíc typické, že jejich postavení v kolektivu je závislé právě na fyzické zdatnosti a šikovnosti. Kolektivem jsou přijímáni ti silní a pohybově zdatní, zatímco děti slabé a neobratné jsou stavěny do pozice outsiderů (Říčan, 2014).

Zpřesňuje se i **vizuomotorická koordinace**. Soulad pohybů očí a rukou je rychlejší a přesnější, přičemž už v jedenácti letech dosahují děti téměř totožných výkonů v této schopnosti jako dospělí (Ferrel, Bard & Fleury, 2001, in Kollerová, 2016).

Langmeier s Krejčířovou (2006) dodávají, že celková motorická úroveň dítěte je do jisté míry ovlivněna i vnějšími podmínkami. Dítě dosahuje lepších pohybových výkonů, jestliže je v této činnosti okolím podporováno.

### 3.3 Vývoj kognitivních funkcí

Kognitivní neboli poznávací procesy „slouží nejen k získávání informací z vnějšího a vnitřního prostředí, ale také k rozhodování, usuzování, plánování, řešení problémů atd.“ (Plháková, 2003, s. 45).

Psychologický slovník Americké psychologické asociace (2018) definuje kognitivní procesy jako jakoukoliv duševní funkci, která se zapojuje do získávání, uchovávání, interpretace, manipulace či transformace a využívání znalostí.

Poznávací procesy pomáhají člověku přizpůsobit se okolnímu prostředí, rozumět mu a orientovat se v něm (Shaffer & Kipp, 2010). Mezi poznávací procesy se tradičně řadí vnímání, pozornost, paměť, představivost, učení a myšlení (Plháková, 2003).

**Vnímání** dítěte postupně ztrácí svou nahodilost z předškolních let a začíná převládat analytičnost a systematičnost. Školák tak postupně dozrává „ke komplexnějšímu a hlubšímu porozumění“ (Čačka, 2000, s. 114). Mladší školák je také pozornější, snadněji si všimá detailů, je vytrvalejší a pečlivější. Vnímání se pomalu stává spíše cílevědomou činností (Langmeier & Krejčířová, 2006). Mezi 5. a 7. rokem dozrává fonemické sluchové vnímání, které hraje významnou roli při osvojování si čtení a psaní. U zrakového vnímání dozrává schopnost směrové orientace, zapamatování vizuálních podnětů je obvykle snazší než podnětů sluchových (Thorová, 2015). Vnímání času a prostoru se pak zdokonaluje až kolem osmi let dítěte (Čačka, 2000).

Záměrná **pozornost** je ještě na začátku období nestabilní a krátkodobá. Začínající školáci snadno podlehnou rušivým vlivům a udržení pozornosti je pro ně zpočátku vyčerpávající. Stabilita pozornosti však s věkem narůstá. Zatímco děti šestileté udrží pozornost okolo deseti minut, děti kolem jedenácti let se zvládají soustředit až 30 minut i na nepodstatnou činnost (Čačka, 2000). Pro školní úspěšnost je velmi důležitá schopnost flexibility pozornosti, která umožňuje přesouvání a rozdělování pozornosti. Ta se postupně zlepšuje mezi 8. a 11. rokem dítěte (Vágnerová, 2012).

Vývoj **paměťových funkcí** spočívá ve zvyšování kapacity paměti, v narůstající rychlosti zpracovávání informací, v osvojování a využití paměťových strategií a v rozvoji metapaměti<sup>15</sup>. U nejmladších školáků převažuje paměť mechanická a děti si pamatují zejména to, co je zaujalo (Vágnerová, 2012). Mechanická paměť umožňuje školním začátečníkům si snadno osvojit početní řady, abecedu, vyjmenovaná slova atd. (Čačka, 2000). S rostoucím věkem se zapamatování stává záměrnější, uplatňuje se racionalita a logický úsudek. Děti jsou také schopny využívat propojování více druhů paměti (Petrová, 2008). Od 6 – 7 let začínají mladší školáci využívat různé paměťové strategie, např. strategii opakování (Langmeier & Krejčířová, 2006).

**Představivost** je schopnost vytvářet „duševní obrazy“ bez přímých sensorických podnětů (APA, Dictionary of Psychology, 2018). V období mladšího školního věku prochází představivost důležitým vývojem. Vytrácí se spontaneita vzniku představ, která je nahrazena záměrným vyvoláváním potřebných představ. Dítě již dokáže fantazijní představy odlišit od reality. Samotná duševní manipulace s představami je pak významným předstupněm manipulace s pojmy (Petrová, 2008).

Celkově je pro mladší školáky v oblasti poznání typická stoupající aktivita a ústup pasivního přijímání informací (Petrová, 2008).

V **myšlení** dětí mladšího školního věku je zaznamenáván zlomový obrat. Děti postupně začínají chápat zákony logiky, ačkoliv se jejich myšlení stále soustřeďuje okolo jevů a obsahů, se kterými mohou snadno manipulovat nebo si je konkrétně představit (Kollerová, 2016). Dle Čačky (2000) dítě vstupuje do období „*věcného nahlížení reality*“ (Čačka, 2000, s. 120). Myšlení mladších školáků je opravdu úzce spjata s realitou. Děti jsou schopny uvažovat o jevech, se kterými mají reálnou zkušenost, a to i bez jejich přítomnosti. Předchozí zkušenost však hraje zásadní roli, jelikož logické uvažování ještě nedosáhlo takové úrovně, aby bylo uplatnitelné v nových situacích. Dle Piageta (in Vágnerová, 2012) se tak děti na prvním stupni základních škol nacházejí ve stádiu **konkrétních logických operací**. Mezi hlavní charakteristiky myšlení, dle Piagetovy koncepce, patří konzervace, reverzibilita, klasifikace, zobecňování, serialita, decentrace a tranzitivní inference (Piaget, 1970, in Thorová, 2015).

---

<sup>15</sup> Metapaměť představuje soubor znalostí o fungování paměti a paměťových schopnostech jedince (Vágnerová, 2012).

Schopnost **konzervace** neboli vědomí, že některé předměty si uchovávají své vlastnosti navzdory změně vzhledu, dozrává postupně. Dítě tak nejdříve chápe konzervaci počtů, později konzervaci objemu tekutin či délky, a teprve v 11 letech konzervaci plochy (Thorová, 2015). Piaget pro tento fenomén nerovnoměrného kognitivního výkonu, související se schopností konzervace, užívá pojem *horizontální décalage*<sup>16</sup>. V jeho pojetí se jedná o neschopnost dětí vyřešit některé problémy, ačkoliv vyřeší úkoly obdobného charakteru vyžadující stejné mentální operace (Shaffer & Kipp, 2010).

Se schopností konzervace se úzce pojí schopnost **reverzibility** (vratnost). Mladší školáci si uvědomují vratnost některých změn, včetně změn v myšlenkových operacích. Součástí reverzibility je i schopnost **reciprocity**. Děti si tak uvědomují, že na jednu věc mohou nahlížet z více úhlů. Akceptování proměnlivosti jako vlastnosti reality je stěžejním znakem stádia konkrétních operací (Vágnerová, 2012).

**Klasifikace** je důležitou schopností umožňující dětem třídit a strukturovat informace z okolního světa. Mladší školáci tak dokážou třídit předměty či jevy do skupin dle společných vlastností (Thorová, 2015). Součástí klasifikace je i schopnost **inkluze**, díky které děti chápou rozdíl mezi prvky a třídou (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vágnerová (2012) dodává, že rozvoj těchto schopností je také ovlivněn nárůstem znalostí.

U žáků prvního stupně se také rozvíjí schopnost indukce neboli **zobecňování**. Ze specifických znaků tak snadno odvodí znaky obecné. Opačná operace, tedy vyvození specifických znaků z obecných, pak dozrává až v období adolescence (Thorová, 2015). Děti na prvním stupni ovšem chápou princip jednoduchých forem dedukcí, jakými jsou sylogismy a tranzitivita (Vágnerová, 2012). **Tranzitivní inference** je schopnost vytvořit logický závěr ze dvou tvrzení, např. „*Jestliže A je vyšší než B a B je vyšší než C, pak A musí být vyšší než C*“ (Thorová, 2015, s. 406).

**Decentrace** umožňuje mladším školákům odpoutat se od jednoho znaku reality a posoudit ji z více perspektiv (Vágnerová, 2012). Díky tomu jsou děti také schopny „*vidět svět očima někoho jiného*“ (Vágnerová, 2012, s. 268).

Děti mladšího školního věku chápou princip **řazení** dle určitého kritéria. Pochopení seriality je pak důležitým aspektem úspěšnosti v matematice (Vágnerová, 2012).

---

<sup>16</sup> Z francouzského *décalage* = posun.

S myšlením je velice úzce spjata i **řeč**, jejíž kvalita se odráží na školní úspěšnosti. Slovní zásoba se rozrůstá, děti se vyjadřují ve složitějších větách a souvětích. Mladší školáci si vlivem školy osvojují celou řadu gramatických pravidel. Školní docházka má mnohdy vliv i na spontánní nápravu artikulačních poruch řeči (Langmeier & Krejčířová, 2006). Slovní zásoba se přitom rozšiřuje nejen kvantitativně, ale i kvalitativně. Děti jsou tak schopny hlubšího chápání slov (Čačka, 2000). Ve škole si děti dále osvojují zcela nový způsob komunikace, a to komunikaci pomocí psaného textu. Mladší školáci už rozliší ironii či nadsázku, obtíže jim ale dělá např. popisování vnitřních stavů (Thorová, 2015).

Na základě popsaných změn, které probíhají (nejen) v myšlení mladších školáků, je zřejmé, proč je povinná školní docházka zpravidla stanovena od 6 let věku dítěte. Podle Piageta je to právě tento věk, kdy děti upouští od percepčních iluzí a osvojují si kognitivní operace, které jim umožňují pochopit aritmetiku, přemýšlet o jazyku a jeho vlastnostech, klasifikovat zvířata, lidi, objekty, události nebo pochopit vztahy mezi písmeny, slovy a větami (Shaffer & Kipp, 2010). Langmeier s Krejčířovou (2006) ovšem zmiňují výzkumy, které prokazují, že výše uvedené změny v myšlení jsou závislé na učení, a vhodnou stimulací je možné jejich vývoj urychlit. Thorová (2015) nakonec dodává, že i přes tento pokrok je myšlení a uvažování mladších školáků stále nezralé a omezené, což je důsledkem ještě nedostatečných znalostí a zkušeností.

### 3.4 Emocionální a sociální vývoj

Ještě na začátku období se u dětí mladšího školního věku projevuje emoční nestabilita. City jsou krátkodobé, rychle vznikají a zanikají, za to jsou velice intenzivní. Na začátku povinné školní docházky tak děti ještě prožívají prudké návaly emocí, především strachu, hněvu, lítosti či žárlivosti. S postupným dozríváním centrální nervové soustavy vzrůstá emoční stabilita a citové vztahy se stávají dlouhodobější. Okolo deseti let pak dítě, za příznivých podmínek, dosáhne určité citové vyrovnanosti (Čačka, 2000).

Celkově je období mladšího školního věku dobou **optimismu a extravertze**. Dítě dovádí, je bezstarostné, společenské, ještě se nezaobírá hlubokými prožitky a citovými problémy (Matějček & Pokorná, 1998). Matějček (1998) pak upozorňuje, že mladší školák, který se straní společnosti, bývá smutný a neprojevuje pozitivní emoce, zasluhuje zvláštní pozornost.



Vývoj zaznamenává i schopnost seberegulace, která je důležitým atributem školní zralosti. Mladší školák je schopen vůlí oddálit své aktuální potřeby a potlačit nebo naopak znatelně vyjádřit své city. To je známkou toho, že jednak rozumí svým emocím, a jednak bere ohled na požadavky a očekávání okolí. Děti v tomto období navíc zjišťují, že své aktuálně prožívané emoce mohou záměrně potlačit a před okolím skrýt (Langmeier & Krejčířová, 2006). Osmileté děti již zvládají potlačit zlost, později dokážou potlačit i strach nebo smutek. V deseti letech pak zvládají dokonale předstírat radost (Vágnerová, 2012). Roste nejen schopnost emočního porozumění, ale i porozumění ambivalentním, tj. protichůdným prožitkům (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Období mladšího školního věku je považováno za kritické při formování vztahu k sobě samému, tzv. **sebecitu, sebepojetí** (Kollerová, 2016). Neoddělitelnou součástí sebehodnocení mladších školáků je jejich školní úspěšnost, která je posuzována na základě porovnávání s výkony spolužáků. Na kladném sebehodnocení dítěte se velkou měrou podílí jednak hodnocení rodičů, jednak i hodnocení vrstevnické skupiny a učitele (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Matějček (1998) popisuje období okolo devátého až dvanáctého roku dítěte jako významné z hlediska **sociálních změn**. Tyto změny výrazně předurčují budoucí dospělý život dítěte. Takto staré dítě si osvojuje specifika chování vůči malým dětem, začíná si utvářet rodičovské postoje a ztotožňovat se se svou mužskou či ženskou identitou. Poslední jmenovanou změnu – **vědomí a přijetí sexuální role** – uvádí i Havighurts (1972, in Millová, 2016) jako jeden z vývojových úkolů pro dané období.

Posun zaznamenává i **společenský a kolektivní život** dítěte. Ve škole si osvojuje nové role žáka, spolužáka a kamaráda. Vrstevnická skupina představuje důležité místo, kde se dítě zdokonaluje v sociální interakci. To zahrnuje učení se takových dovedností, jako je spolupráce s ostatními, pomoc druhému, ale i soutěživost (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vrstevnické skupiny se postupně stávají striktně oddělené na dívčí a chlapecké, tvoří se tzv. izosexuální skupiny. Všeobecně platí, že přijetí kolektivem je důležitou hodnotou v životě mladšího školáka (Matějček & Pokorná, 1998). Také kamarádství postupně získává zcela nový rozměr. U šestiletých dětí je výběr kamaráda ještě egocentrický, zaměřený na sdílení společných aktivit. Pro devítileté děti je důležitým aspektem přátelství solidarita, porozumění a vzájemná pomoc (Vágnerová, 2012).

Vztahy s rodiči a dospělými jsou povětšinou bezkonfliktní. Dítě k dospělým vzhlíží a respektuje je, jelikož pro něj představují důležitou oporu při zvládnání nejrůznějších situací (Ruerger, Malecki & Demaray, 2008, in Kollerová, 2016). Za to vztah k učiteli prochází během období postupnou proměnou. Zatímco na začátku období školák svého učitele obdivuje, s rozvojem kritického myšlení ke konci období je vztah k učiteli více kritický (Petrová, 2008).

Život mladšího školáka se odehrává především kolem učení a školní práce. Hra má ale nadále pro dítě velký psychohygienický význam. Oblíbené jsou zejména hry pohybové, konstruktivní, společenské a soutěživé (Petrová, 2008). Velký význam mohou mít mimoškolní aktivity, a to především u dětí méně úspěšných ve škole. Zájmové kroužky mohou dítěti pomoci zažít úspěch, navázat nové kontakty a získat nové dovednosti bez zdůrazňování rozdílů ve schopnostech mezi dětmi (Eccles, 1999).

## 4 TVOŘIVÉ MYŠLENÍ A BILINGVISMUS

Předchozí kapitoly detailně představily hlavní teoretická východiska. V kapitole *Tvořivé myšlení* byly popsány nejen aspekty tvořivosti, ale i její vztah k primárním kognitivním funkcím. Představen byl soudobý fenomén bilingvismu v co nejkomplexnější míře, včetně dětského bilingvismu, a dále byly shrnuty základní poznatky o období mladšího školního věku. Závěrečná kapitola nabídne možné odpovědi na otázku, zda skutečně existuje vztah mezi bilingvismem a vyšším tvořivým potenciálem jedince. Kapitola průřezově představí zejména zahraniční výzkumy a studie, které, s cílem nalezení tohoto vztahu, byly realizovány.

Pravděpodobně jeden z nejranějších výzkumů, hledající souvislost mezi bilingvismem a úrovní tvořivosti, resp. divergentním myšlením, provedli na území USA **Jacobs a Pierce** (1966). Sami uvádí, že studie vznikla z důvodu potenciálního vlivu vícejazyčných faktorů na projevy tvořivosti, který dosud nebyl zmapován. Respondenty tvořili monolingvní a bilingvní žáci pátých a šestých tříd. Výsledky poukázaly na podstatně vyšší skórování bilingvních žáků v nonverbálním testu tvořivosti, ve verbálním testu naopak dosáhli mírně vyššího skóre žáci monolingvní. Kombinované skóre obou použitých testů tvořivosti pak prokázalo znatelně vyšší skórování bilingvních žáků.

Ke stejným výsledkům jako Jacobs a Pierce dospěl i **Kharkhurin** (2010). Ačkoliv svůj výzkum realizoval na studentech amerických vysokých škol, jeho výsledky opět podávají důkazy o možné doménové specifičnosti kognitivních schopností vícejazyčných jedinců. Výsledky zkráceného Torranceho testu divergentního myšlení pro dospělé opět doložily, že dvojjazyčnost vede k vyšší kreativitě v neverbální doméně. Bilingvní studenti tak např. dosáhli značně vyššího skóre v položce *odolnost vůči předčasnému vystavení*, která je považována za důležitý ukazatel kreativity (Kharkhurin, 2010). Výsledky taktéž ukázaly, že bilingvismus ve verbálních úkolech tvořivý výkon naopak snižuje. **Bialystok** (2005, in Kharkhurin, 2010) vysvětluje, že jsou to právě „omezené“ jazykové dovednosti bilingvních jedinců, které mohou mít vliv na snížené tvůrčí schopnosti v úkolech se slovním kontextem. Jak ale Kharkhurin (2010) dodává, výsledky je třeba brát pouze jako „vhled“ do problematiky tvořivého potenciálu bilingvních jedinců, jelikož je třeba propracovanější kontroly např. multikulturních faktorů, které mohou mít na výsledky značný vliv.

Otázkou, jak raný bilingvismus ovlivňuje rozvoj kreativity, a na které oblasti tvořivého myšlení má dvojjazyčnost největší vliv, se zabývali **Leikin, Tovli a Malykh** (2014). Ve svém výzkumu srovnávali dvě skupiny předškoláků: bilingvních, hebrejsko – ruský mluvících dětí, a monolingvních, hebrejsky mluvících dětí. Dle prezentovaných zjištění dosáhly bilingvní děti lepších výsledků v **obrazové tvořivosti a v matematické tvořivosti**, tedy ve dvou zkoumaných aspektech tvořivosti z celkových tří. V oblasti tvořivosti při řešení každodenních problémů pak mezi skupinami nebyly nalezeny žádné signifikantní rozdíly. Autoři výzkumem dále potvrzují hypotézu o různé míře vlivu bilingvismu na různé aspekty tvořivosti. Dodávají, že dominanci bilingvních jedinců v tvořivých schopnostech je třeba chápat více jako specifickou vlastnost než obecnou, tedy projevující se při specifických úkolech (Leikin, Tovli & Malykh, 2014).

V souvislosti se zkoumáním vztahu mezi dvojjazyčností a tvořivým myšlením **Simonton** (2008, in Leikin, Tovli a Malykh, 2014) poznamenává, že jedním z aspektů ovlivňující výsledky vícejazyčných jedinců v testech tvořivosti, je i dosažená úroveň jejich jazykových schopností. **Lee & Kim** (2010; 2011, in van Dijk, Kroesbergen, Blom & Leseman, 2019) za užití TTCT<sup>17</sup> testu na vzorku 11letých anglicko – korejských žáků potvrdili, že bilingvní žáci s vyváženější úrovní obou jazyků skórují v testu tvořivých dovedností výše než bilingvní žáci s méně vyváženými jazykovými dovednostmi. Dle autorů je tento výsledek důsledkem toho, že bilingvní jedinci s vyváženými jazykovými dovednostmi častěji využívají oba jazykové systémy. Častější přepínání jazykových systémů přispívá k vyšší kombinaci myšlenek a tím možná i k vyšší kreativitě.

**Leikin** (2012) se ve své studii zaměřil na komparaci tvořivých schopností tří skupin předškoláků: bilingvní předškoláky navštěvující dvojjazyčnou mateřskou školu, bilingvní předškoláky navštěvující monolingvní mateřskou školu a monolingvní předškoláky, a to v kontextu jednak všeobecné tvořivosti při řešení problémů, jednak matematické tvořivosti. Jedním z cílů výzkumu bylo doložit vliv daného typu vzdělávání bilingvních dětí na úroveň jejich tvořivosti. Bylo předpokládáno, že bilingvní děti navštěvující bilingvní mateřskou školu mají více vyvážené jazykové dovednosti oproti dětem bilingvním z monolingvní školky, a budou tak v testech tvořivosti skórovat výše. Výsledky ovšem neukázaly signifikantní rozdíly mezi oběma bilingvními skupinami, a to ani na úrovni obecné, ani matematické tvořivosti. Studie ale poukázala na jiný zajímavý fenomén: obě

---

<sup>17</sup> Torranceho figurální test tvořivého myšlení

skupiny bilingvních předškoláků se od skupiny monolingvistů odlišovala jiným způsobem. Skupina bilingvních předškoláků vzdělávaných bilingvní formou se od předškoláků monolingvních lišila jednak ve všech položkách testu matematické tvořivosti, jednak ve dvou položkách PMS<sup>18</sup> testu. Mezi skupinou bilingvních předškoláků z monolingvní školky a skupinou monolingvistů byl pak nalezen signifikantní rozdíl pouze ve dvou položkách matematického testu tvořivosti: v *matematické originalitě* a *tvořivosti*. Po porovnání obou bilingvních skupin došel autor k závěru, že bilingvní vzdělávání má pozitivní dopad na vyvážený vývoj obou jazyků a více přispívá k rozvoji tvořivosti při řešení problémů (Leikin, 2012).

Jiný pohled na problematiku vztahu mezi ovládním více jazyků a tvořivostí nabízí výzkum **Ghonsoolyho** a **Showqii** (2012). Jak autoři uvádí, vědecké bádání se převážně zaměřuje na vztah mezi vícejazyčností a tvořivostí, podstatně menší pozornost je však věnována vlivu *učení se cizímu jazyku* na tvořivé myšlení. Výzkumu se zúčastnilo 60 studentek ve věku 16 – 18 let s pokročilou úrovní angličtiny jako cizího jazyka, které se ji učilo 6 a více let. Kontrolní skupinu pak tvořilo dalších 60 stejně starých studentek – jazykových začátečnic. Pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení dospěli autoři k závěrům, že ovládní naučeného cizího jazyka dramaticky zvyšuje čtyři složky divergentního myšlení, a to *plynulost*, *elaboraci*, *originalitu* a *flexibilitu*. Jako možné vysvětlení těchto změn v tvořivém myšlení je uváděna obtížná „praxe“ a nácvik jazykových dovedností, který žáci musí, oproti jedincům bilingvním, podstoupit (Ghonsooly & Showqi, 2012).

Předložené studie opakovaně dokládají vyšší tvořivý potenciál u bilingvních jedinců. **Simonton** (2008, in Leikin, Tovli & Malykh, 2014) dodává, že tvořivost i bilingvismus, resp. vícejazyčnost, představují tak složité kognitivní procesy, které mohou být ovlivněny celou řadou faktorů. Za stěžejní faktory, které je třeba při výzkumech zohlednit a kontrolovat, považuje Simonton hodnotu IQ, kulturní rysy, věk jedince či dříve zmíněný typ, resp. úroveň dvojjazyčnosti.

Závěrem je třeba zmínit, že otázka, jaký dopad má bilingvismus na kognitivní funkce, včetně tvořivého myšlení, je v zahraničí soustavně zkoumána. Na území České republiky je možné se s obdobnými studiemi setkat „pouze“ v rámci vysokoškolských závěrečných prací. Soustavný vědecký výzkum však u nás chybí.

---

<sup>18</sup> Pictorial Multiple Solution Task

## **II VÝZKUMNÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

Teoretická část poskytla dostatečný prostor pro teoretické ukotvení zvoleného výzkumného problému. Soustavné vědecké bádání v oblasti bilingvismu a jeho odrazu na kognitivní funkce téměř jednotně prokazuje pozitivní vliv na jednotlivé poznávací procesy, a to již od raného věku dítěte (Bialystok, Luk & Kwan, 2005, in Bialystok & Barac, 2019; Leikin, Tovli & Malykh, 2014; Leikin, 2012 atd.). Četné studie taktéž prokázaly značně rozvinutější exekutivní funkce u bilingvních dětí (Bialystok & Barac, 2019; Kovács & Mehler, in Bialystok & Barac, 2019), zejména pak v oblasti kontroly pozornosti. Jak uvádí Vágnerová (2016), exekutivní síť se výrazně podílí v procesu tvořivé činnosti, zejména ve fázi hledání a hodnocení nápadů. Ke kreativnímu uvažování rovněž přispívá i schopnost flexibilního přesouvání pozornosti.

Na základě těchto vybraných důkazů se jasně nabízí otázka, zda se kognitivní výhody raného bilingvismu projevují i v oblasti tvořivosti, a jak silný je jeho vliv. V zahraničí se jedná o hojně diskutovaný a systematicky zkoumaný fenomén s pevnými vědeckými základy. Na území České republiky tento výzkumný problém nedisponuje takto silnou vědeckou základnou, přestože i v její historii je možné nalézt silný dvojjazyčný vztah např. z dob existence Československého státu.

**Výzkumný problém** prezentované studie se tedy zaobírá vztahem mezi bilingvismem a úrovní tvořivosti se zaměřením na žáky mladšího školního věku.

Výzkum, zaměřený na vztah bilingvismu a tvořivého myšlení u dětí mladšího školního věku a realizovaný ve vazbě na český jazyk jako na jeden z osvojených jazyků, se dohledat nepodařilo. Na základě této skutečnosti pak vychází **hlavní cíl práce**:

**Cílem** prezentované diplomové práce je zjistit úroveň tvořivosti ve vazbě na dětský bilingvismus, kde český jazyk představuje jeden z osvojených jazyků.

Z hlavního cíle pak vycházejí následující **dílčí cíle**:

- Komparace tvořivého potenciálu dětí mladšího školního věku v závislosti na přítomnosti / nepřítomnosti dvojjazyčnosti.
- Na základě komparace charakterizovat specifické domény tvořivého myšlení bilingvních žáků mladšího školního věku, jejichž jedním z ovládaných jazyků je český jazyk.

- Zjistit úroveň tvořivosti v závislosti na přítomnosti / nepřítomnosti bilingvismu a na proměnné *pohlaví*.
- Zjistit souvislost mezi bilingvismem, resp. vícejazyčností a úrovní tvořivosti u žáků mladšího školního věku.

## 5.1 Výzkumné otázky

Na základě teoretických východisek a dílčích cílů jsou konkretizovány následující **výzkumné otázky**:

1. Jaká je úroveň tvořivosti bilingvních a monolingvních žáků mladšího školního věku v závislosti na věkové kategorii?
2. Jaká je úroveň tvořivosti bilingvních a monolingvních žáků mladšího školního věku v závislosti na dominantních komponentech tvořivosti?
3. Jaká je úroveň tvořivosti bilingvních a monolingvních žáků mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?
4. Jak se od sebe liší (resp. v jakých kategoriích) kresby s nejvyšším a nejnižším dosaženým skórem v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení u bilingvních a monolingvních žáků mladšího školního věku?

## 5.2 Hypotéza

Na základě dílčího cíle, jehož záměrem je zjistit souvislost mezi bilingvismem, resp. vícejazyčností a úrovní tvořivosti u žáků mladšího školního věku, budou získané výsledky obou sledovaných skupin bilingvistů a monolingvistů porovnány i pomocí testování statistické hypotézy. Podnět k zařazení statistické hypotézy a její ověření taktéž vyplývá ze zahraničních výzkumů, ve kterých převažuje statistické zpracování dat.

Pro účely rozšířeného pochopení výzkumného problému byla stanovena následující hypotéza:

**H1:** Bilingvní žáci mladšího školního věku (bez ohledu na věk a pohlaví) dosahují statisticky významně vyššího skóre v kombinovaném skóre Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení než monolingvní žáci mladšího školního věku.



## 6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

### 6.1 Výběr výzkumného vzorku

Experimentální skupina byla vybrána záměrným (účelovým) výběrem, jelikož se jedná o bilingvní jedince – žáky žijící mimo území České republiky, konkrétně ve Velké Británii. Metoda záměrného výběru tedy spočívá v cíleném výběru respondentů na základě předem stanovených vlastností (kritérií). Specificky se pak jedná o záměrný výběr přes instituci (Miovský, 2006), jelikož všichni respondenti, zařazení do experimentální skupiny, jsou žáky české školy v Londýně, která byla cíleně oslovena. Obdobně byli vybráni i respondenti z kontrolní skupiny. I v tomto případě se jedná o záměrný výběr přes instituci – respondenty tvoří žáci vybrané základní školy v Královéhradeckém kraji. Byly tak využity nepravděpodobnostní metody výběru. Z definice nepravděpodobnostních metod výběru je zřejmé, že není zachována reprezentativnost vzorku, a výsledky tudíž nemohou být zobecněné a rozšířené na celou populaci (Miovský, 2006).

Jak vyplývá již ze samotného názvu práce, výzkum byl aplikován na vzorku žáků mladšího školního věku, což bylo také jednotícím kritériem obou skupin (experimentální skupiny bilingvních a kontrolní skupiny monolingvních žáků).

Pro **experimentální skupinu** byla stanovena tato kritéria:

- **Kritérium věku** – Do výzkumného souboru mohli být zařazení žáci 1. stupně základní školy, kteří splňovali věkové rozmezí 6 – 11 let. Ačkoliv v teoretické části bylo věkové rozmezí mladších školáků vymezeno hranicí 6 – 12 let (dle definice Langmeiera a Krejčířové), po uvážení byla tato hranice o jeden rok snížena. Důvodem bylo rozdělení věkových kategorií dle Příručky Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení, tedy hlavního nástroje získávání dat. V něm žáci starší dvanácti let tvoří další, 4. kategorii, společně se žáky staršího školního věku (do 16 let). K předpokládané realizaci výzkumu na 1. stupních ZŠ tak bylo od této kategorie upuštěno.
- **Kritérium aktivního užívání dvou a více jazyků** – Primární podmínkou pro zařazení do experimentální skupiny byla schopnost aktivního užívání dvou a více jazyků, specifikováno pravidelným kontaktem s bilingvním, resp. vícejazyčným prostředím. Za zařazením nejen dvojjazyčných, ale i vícejazyčných jedinců stojí

skutečnost, že je stále možné se setkat s pojmem bilingvismus jako zastřešujícím pojmem pro vícejazyčnost jako takovou<sup>19</sup>. Z teoretického hlediska pak bylo vycházeno z Průchova (2011) vymezení dětského bilingvismu<sup>20</sup> rozšířenou o formulaci *dva a více* jazyků, bez ohledu na způsob jejich osvojení. Z jiných definic uvedených v teoretické části (podkapitola 1. 1 *Vymezení pojmu*) nebylo možné vycházet, jelikož byly primárně vztahovány k dospělým mluvčím.

Pro **kontrolní skupinu** bylo definováno kritérium věkového rozmezí stejně jako u experimentální skupiny. Jako druhé kritérium bylo stanoveno obklopení monolingvním prostředím / vyrůstání v monolingvním prostředí, a žádná znalost cizího jazyka, popř. znalost cizího jazyka v rozsahu, v jakém je vyučován na základních školách.

## 6.2 Výzkumný soubor

Pro účely cíle výzkumu byly, dle předem stanovených kritérií, vytvořeny dvě výzkumné skupiny: experimentální skupina (N = 26) a k ní ekvivalentní skupina kontrolní (N = 26). Výzkumný soubor tvoří celkem 52 respondentů (N = 52) ve věku od 6 do 11 let.

26 respondentů, splňující podmínky pro zařazení do experimentální skupiny, tvoří žáci 1. stupně základních škol žijící ve Velké Británii, z nichž alespoň jeden rodič pochází z České republiky. Osvojené jazyky tak tvoří anglický a český jazyk. Z celkových 26 respondentů z experimentální skupiny je pak 5 žáků trilingvních: 2 dívky a 3 chlapci. U těchto respondentů se ve všech případech opět jedná o kombinaci českého a anglického jazyka, ve spojení s dalším, třetím jazykem. Rozložení jazyků blíže konkretizuje následující tabulka četností:

---

<sup>19</sup> Např. Titoneho (1994, in Průcha, 2011) definice, vymezení Grosjeana (2019) či Štefánika a Pallaye (2016).

<sup>20</sup> *Dětský bilingvismus* je soubor jazykových dovedností dítěte, které si v období před nástupem k povinné školní docházce osvojí dva jazyky, a to na srovnatelné úrovni, jako si jeho monolingvní vrstevníci osvojí jazyk jeden (Průcha, 2011).

**Tabulka 1:** Rozložení osvojených jazyků v experimentální skupině.

Osvojené jazyky	Absolutní četnost N	Relativní četnost v %
Anglický jazyk – český jazyk	21	80, 77
Anglický jazyk – český jazyk – portugalština	1	3, 85
Anglický jazyk – český jazyk – italština	2	7, 69
Anglický jazyk – český jazyk – španělština	1	3, 85
Anglický jazyk – český jazyk – chorvatština	1	3, 85

Respondenti byli, na základě Příručky k hlavnímu testovacímu nástroji, rozřazeni do tří věkových kategorií: 6 – 7 let, 8 let, 9 – 11 let. Průměrný věk všech respondentů byl 8, 12 let; přičemž průměrný věk dívek činí 8, 23 let a chlapců rovných 8 let. Z celkového počtu respondentů z experimentální skupiny (N = 26) je 13 (N = 13) dívek a 13 (N = 13) chlapců. Bližší demografické údaje výzkumného souboru představuje tabulka 2.

**Tabulka 2:** Demografické údaje výzkumného souboru (experimentální skupina).

Demografické údaje výzkumného souboru - experimentální skupina					
Věková kategorie	Absolutní četnost N	Relativní četnost v %	Pohlaví	Absolutní četnost N	Relativní četnost v %
6 - 7 let	9	34, 62	Dívky	5	19, 23
			Chlapci	4	15, 39
8 let	8	30, 77	Dívky	3	11, 54
			Chlapci	5	19, 23
9 - 11 let	9	34, 62	Dívky	5	19, 23
			Chlapci	4	15, 39

Aby byla zachována ekvivalentnost obou skupin, každému respondentovi z experimentální skupiny byl přiřazen respondent ze skupiny kontrolní, se kterým se shodoval v proměnných *věk* a *pohlaví*. Pro kontrolní skupinu tedy platí totožné demografické údaje jako pro skupinu experimentální uvedené v tabulce 2. Proměnná *školní třída* nemohla být přijata z důvodu neekvivalentnosti obou výzkumných skupin, jelikož povinná školní docházka začíná ve Velké Británii o rok dříve. Žáci tak nastupují do prvních tříd již v pěti letech.

Jeden respondent, splňující podmínky pro zařazení do experimentální skupiny, byl z procesu testování vyřazen a nebyl tak zařazen do výzkumného souboru, přestože byl získán informovaný souhlas. Důvodem nezačlenění respondenta byla diagnóza pervazivní vývojové poruchy, konkrétně autismu, a která respondentovi neumožnila samostatně pracovat na zadaném úkolu.

## 7 VÝZKUMNÉ METODY

Předkládaná studie primárně využívá kvantitativního přístupu, konkrétně se jedná o diferenciační (srovnávací) studii. Diferenciační studie se řadí mezi neexperimentální výzkumné plány, a její podstatou je porovnávání předem stanovených proměnných u dvou a více výzkumných souborů (Ferjenčík, 2000). V případě předloženého výzkumu se jedná o porovnávání výsledků v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení experimentální skupiny bilingvních žáků a kontrolní skupiny monolingvních žáků mladšího školního věku. Porovnávání konkrétních proměnných je konkretizováno výzkumnými otázkami a hypotézou.

Jako primární nástroj k získávání dat pro předkládanou studii byl užit **Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD - Z)**. Jedná se o screeningovou metodu, která si klade za cíl zhodnotit tvořivý potenciál jedince, identifikovat mimořádné tvořivé nadání, ale i odhalit průměrné tvořivé schopnosti jedinců, které je možné dále cíleně rozvíjet (Urban, Jellen & Kováč, 2003). Metoda byla zvolena jednak na základě dostupnosti, jednak z důvodu relativně snadné administrace i pro méně zkušené výzkumníky. Důležitým kritériem pro zvolení metody byla i jeho vysoká úroveň kulturní nezávislosti (tzv. culture fair), kterou kresebný test zajišťuje, a to z důvodu výzkumného souboru tvořící bilingvní, resp. vícejazyční žáci žijící mimo Českou republiku. Tuto podmínku by za užití verbálních testů nebylo možné zajistit (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

Psychologické testy jsou považovány za nejčastěji užívané nástroje k získávání dat v psychologickém výzkumu. Ve výzkumech, jejichž cílem je porovnat výkon či specifickou schopnost dvou či více lidí, je psychologický test často primárním nástrojem (Ferjenčík, 2000). Stejně tomu je i v případě předložené práce.

### 7.1 Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD - Z)

Urbanův figurální test tvořivého myšlení vznikl v reakci na soudobé testy tvořivosti, které byly dominantně zaměřeny na produktivitu (kvantitativní zaměření), tedy na aspekty divergentního myšlení, a nezohledňovaly kvalitativní stránku kreativity. Karl K. Urban tak vytvořil test, který by zohledňoval i kvalitativní, obsahové a elaborativní aspekty tvořivosti. Test je využitelný pro věkovou skupinu od 4 do 95 let i napříč obory, např.

v rámci pedagogicko-psychologického poradenství, ve školství, včetně předškolního vzdělávání či speciálního školství (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

Test tvoří dva testové archy A a B, na kterých se nachází šest fragmentů: půlkruh, tečka, pravý úhel, vlnovka, přerušovaná čára a malé ležaté „u“ mimo rám. Důležitým komponentem je pak čtverec ohraničující kresebné pole, při jehož „nerespektování“ se projeví komponenta tvořivosti *ochota riskovat*. Testová forma B je pak o 180° otočenou variantou formy A. Úkolem respondentů je předložené fragmenty libovolně dokreslit. Před samotným testováním je třeba zajistit respondentům klidné, příjemné prostředí bez rušivých podnětů. Test je možné administrovat individuálně i skupinově, při skupinové administraci by počet respondentů neměl být více než 15. K vyplnění testu mají respondenti k dispozici pouze černé propisky. Není možné používat gumy či pravítka (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

Instrukce k testu zní:

*„Před sebou vidíte kresbu, kterou někdo nedokončil, a to dříve, než věděl, co chtěl nakreslit. Teď byste ji prostě měli dokreslit! Kreslete, jak chcete. Nemůžete nic pokazit, všechno, co nakreslíte, je správně. Když budete hotoví, přihlaste se. Vezmu si Váš arch a dám Vám druhý“* (Urban, Jellen & Kováč, 2003, s. 12).

Instrukce by měla být pronesena z paměti. Důležitou zásadou, kterou je třeba se při zadávání respektovat, je neodpovídat na obsahově zaměřené otázky respondentů ani na otázku ohledně doby řešení. Maximální doba řešení pro jednu formu je 15 minut, do hodnocení se započítávají pouze výkony do 12 minut (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

V předkládaném výzkumu byly respondentům předloženy obě testové formy, tedy A i B. Před jejich samotným předložením byly tyto archy, pro potřeby výzkumu, okódovány. Z důvodu spárování testů s informovaným souhlasem rodičů byly na každém archu uvedeny iniciály respondentů. Vzhledem k anonymní povaze sběru dat se dále s iniciály nepracovalo. Dále byly užity zkratky D a Ch značící pohlaví (dívka x chlapec), písmena M, B a T jako indexy pro počet osvojených jazyků (monolingvní x bilingvní x trilingvní) a číslovky 6 – 11 pro označení věku, resp. věkové kategorie. Během testování byly dodrženy všechny zásady pro administraci Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (viz výše). Od započítávání bodů za časový faktor (výkony do 12 minut) bylo upuštěno, jelikož tato kategorie, dle autorů, není pro celkové skóre natolik podstatná (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

Kresebné výkony jsou **hodnoceny** na základě 14 kategorií, které jsou reprezentovány indexy.

Hodnocené kategorie tvoří:

- Použití předložených fragmentů (Wf)
- Dokreslení (Eg)
- Nové prvky (Ne)
- Grafické spojení (VZ)
- Tematické spojení (Vth)
- Překročení hranice závislé na figuře (Bfa)
- Překročení nezávislé na figuře (Bfu)
- Perspektiva (Pe)
- Humor, resp. efektivita/emocionalita/expresivní síla kresby (Hu)
- Nekonvenčnost A (Uka): manipulace s materiálem
- Nekonvenčnost B (Ukb): abstraktní, surrealistické téma
- Nekonvenčnost C (Ukc): použití znaků nebo symbolů
- Nekonvenčnost D (Ukd): nepoužívání stereotypních figur
- Časový faktor (Zf)

Za každou kategorií je možné získat max. 6 bodů, kromě kategorií Nekonvenčnosti (A – D), kde je možné získat pouze 0 nebo 3 body za každý typ, maximálně tedy 12 bodů<sup>21</sup>. Body 0 - 6 je možné udělit kategorii *Časový faktor (Zf)* za podmínky, pokud respondent získá v předchozích 13 kategoriích (Wf – Ukd) dohromady minimálně 23 bodů či pokud doba řešení nepřesáhne 12 minut. Příslušné body se zapisují do polí označených indexy na druhé straně testového archu. Součtem bodů jednotlivých kategorií se získá celkové skóre TSD – Z, které je odhadem hodnoty tvořivého potenciálu jedince. V testu je možné dosáhnout maximálního celkového skóre 72 bodů v rámci jednoho testového archu. Vzhledem k nezapočítání kategorie *Zf (časový faktor)*, maximální počet bodů v prezentovaném výzkumu činí 66 bodů za jeden arch. V případě užití obou forem A i B

---

<sup>21</sup> Za stereotypní obrazce v případě fragmentu „půlkruh“ jsou považovány: tvář, slunce, míč či kruh. V případě „pravého úhlu“ je to dokreslení do tvaru domu, židle či čtverce. Z „vlnovky“ nejčastěji vzniká had, květina, oblak nebo ryba. Stereotypní zpracování „přerušované čáry“ představuje cesta, přerušované čáry či spojení v lineární čáru. Fragment „tečka“ pak bývá nejtypičtěji dokreslen jako oko, déšť, další tečky nebo střed květiny (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

tvoří konečný skóre součet celkových skóre z obou forem. Výsledky je pak možné, po zvolení kritéria věku či školní třídy, porovnat dle schématu klasifikace, které vymezuje, na základě dosažených výsledků, sedm výkonnostních skupin. Je třeba přiznat i určitou míru subjektivního zkreslení, kterou může interpretace výsledků přinést. Dle autorů se ale nejedná o tak závažné pochybení, jelikož u testů podobného charakteru toto lze očekávat (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

*„Výsledek nezhodnotí kvalitu kresebné, resp. umělecké produkce, poskytuje však pohled na ochotu se svobodně a flexibilně zabývat předloženým úkolem, tvořivé postoje, otevřenost k neobvyklým, originálním významovým obsahům a způsobům řešení“ (Urban, Jellen & Kováč, 2003, s. 11).*

Výzkumný soubor je tvořen žáky ve věku od šesti do jedenácti let. Příručka Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (Urban, Jellen & Kováč, 2003) uvádí, v případě užití kombinovaného skóre z forem A i B a zvolené klasifikaci dle věku, následující věkové rozdělení: 6 – 7 let, 8 let a 9 – 11 let. Na základě těchto kritérií jsou níže uvedeny tabulky norem, dle kterých byla data porovnávána.

**Tabulka 3:** Kvalifikační tabulka kombinovaného skóre pro věk 6 – 7 let (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

Schéma klasifikace	Celkové skóre (forma A i B) 6 – 7 let
A = Hluboce podprůměrný	< 20
B = Podprůměrný	20 - 25
<b>C = Průměrný</b>	<b>26 - 45</b>
D = Nadprůměrný	46 - 57
E = Vysoce nadprůměrný	58 - 72
F = Extrémně nadprůměrný	73 - 82
G = "Fenomenální"	> 82

**Tabulka 4:** Kvalifikační tabulka kombinovaného skóre pro věk 8 let (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

Schéma klasifikace	Celkové skóre (forma A i B) 8 let
A = Hluboce podprůměrný	< 23
B = Podprůměrný	23 - 30
<b>C = Průměrný</b>	<b>31 - 54</b>
D = Nadprůměrný	55 - 63
E = Vysoce nadprůměrný	64 - 77
F = Extrémně nadprůměrný	78 - 87
G = "Fenomenální"	> 87



*Tabulka 5: Kvalifikační tabulka kombinovaného skóre pro věk 9 – 11 let (Urban, Jellen & Kováč, 2003).*

Schéma klasifikace	Celkové skóre (forma A i B) 9 – 11 let
A = Hluboce podprůměrný	< 25
B = Podprůměrný	25 - 35
<b>C = Průměrný</b>	<b>36 - 56</b>
D = Nadprůměrný	57 - 68
E = Vysoce nadprůměrný	69 - 78
F = Extrémně nadprůměrný	79 - 93
G = "Fenomenální"	> 93

## 7.2 Sběr dat

Sběr dat **experimentální skupiny**, kterou tvořili bilingvní žáci prvního stupně základních škol, probíhal v české škole v Londýně, ve Velké Británii, v měsících listopad roku 2019 až leden 2020, a kde autorka práce působila jako stážistka v rámci svého zahraničního pobytu. Jelikož se jednalo o nezletilé žáky, bylo nutné před zahájením samotného testování získat informovaný souhlas (viz příloha č. 1) od zákonných zástupců dětí. Součástí informovaného souhlasu byl i průvodní dopis (viz příloha č. 2), ve kterém byli zákonní zástupci informováni o cíli práce, o charakteru testové metody a předpokládané době realizace. Se svolením paní ředitelky a potvrzenými informovanými souhlasly od zákonných zástupců žáků následně došlo k samotné realizaci získávání dat. Výzkumné šetření probíhalo v celkovém rozmezí šesti sobot, a to během vyučovacích hodin v české škole. Z důvodu zachování stejných podmínek pro všechny respondenty probíhalo testování vždy ve stejné školní třídě, kam byli žáci přemístěni, a ve zhruba stejný čas. Po odevzdání archů byli žáci odvedeni zpět do svých kmenových tříd. Během testování byly dodržovány zásady pro administraci Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (viz výše).

Pro získání respondentů pro **kontrolní skupinu** byla oslovena základní škola v Královéhradeckém kraji. Vedení školy bylo osloveno prostřednictvím emailu, kde bylo informováno o cíli práce a o metodě sběru dat. Po získání souhlasu od vedení školy byly žákům osobně předány informované souhlasy, včetně průvodních dopisů. Po získání potřebných informovaných souhlasů došlo k realizaci výzkumného šetření. Samotné získávání dat proběhlo během jednoho školního dne, konkrétně v pátek 21. února 2020. V kontrolní skupině nebylo možné zajistit tak rovné podmínky během testování (stejná školní třída, stejný čas) jako měla skupina experimentální. Žáci, od kterých nebyl získán

informovaný souhlas a kteří byli během testování ve třídě přítomni, měli zadanou samostatnou práci od paní učitelky. I v tomto případě však bylo zajištěné dodržení zásad pro administraci vybraného testu.

### 7.3 Metody zpracování a analýzy dat

Výsledky, resp. kombinované skóre výzkumných souborů, získané z Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD – Z), byly nejprve porovnány s kvalifikačními normami uvedenými v Příručce<sup>22</sup>. Samotná analýza dat zahrnovala ve výzkumných otázkách 1 – 3 metody deskriptivní statistiky. Užitými nástroji deskriptivní statistiky jsou absolutní a relativní četnost statistického znaku, ukazatele míry polohy v podobě aritmetického průměru a jeho robustnější modifikace useknutého průměru. Dalšími užitými ukazateli míry polohy jsou modus neboli nejčastěji se vyskytující hodnota v souboru, a medián představující prostřední hodnotu ze souboru. Dalším ukazatelem, využitý při práci s daty, je minimální a maximální hodnota sledovaného znaku. Jako poslední je využita hodnota směrodatné odchylky (SD) jako ukazatele míry variability (Dostál, nedat.).

Pro účely testování statistické hypotézy byla data, získaná v TSD – Z, přenesena do programu Statistica 13., ve kterém probíhaly finální statistické výpočty. Pro sledované typy proměnných ve stanovené hypotéze odpovídá t – test pro dva nezávislé výběry. Jeho užití je ale svázáno podmínkami normálního rozdělení sledovaných proměnných a shody rozptylu. Histogram a p – hodnota Shapiro – Wilkova testu ovšem hypotézu o normálním rozdělení sledované proměnné zamítly. Bylo tak nutné užít neparametrické varianty t – testu pro dva nezávislé výběry ve formě Mannova – Whitneyova U testu s testovanou statistikou U. Vzhledem k užití neparametrického testu nebylo potřeba výsledná skóre z TSD – Z převádět dle norem na T – skóre. Hypotéza byla testována na standardní hladině významnosti 0,05.

Vzhledem k tomu, že program Statistica 13. testuje tzv. oboustrannou hypotézu, které neodpovídá stanovené jednostranné, resp. pravostranné hypotéze, bylo třeba výslednou p – hodnotu statistiky U vydělit dvěma. Společně s prezentovanými statickými údaji je uvedena i hodnota ukazatele míry účinky pro Mann – Whitneyův test, tzv.

---

<sup>22</sup> Urban, K. K., Jellen, G. H., & Kováč, T. (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD – Z) – Příručka*. Brno: Psychodiagnostika.

statistika AUC (*Area under curve*)<sup>23</sup>. V předložené hypotéze se bude jednat o pravděpodobnost, že v případě, kdy bude z každé skupiny (bilingvní x monolingvní) náhodně vylosován jeden respondent, bude ten, jehož skóre je vyšší, zároveň i bilingvní.

#### **7.4 Etické aspekty výzkumu**

Jak již bylo zmíněno, výzkumný soubor je tvořen nezletilými žáky prvního stupně základních škol. Bylo tak nezbytně nutné získat svolení od zákonných zástupců v podobě podepsaného informovaného souhlasu. Některým zákonným zástupcům byl informovaný souhlas předán osobně, a se stručným představením cíle práce a charakteru testové metody. Jiným byl informovaný souhlas předán prostřednictvím učitelů či prostřednictvím samotných žáků. V informovaném souhlasu byl dále uveden kontakt na osobu výzkumníka v případě konkrétních otázek zákonných zástupců. Této možnosti ale nebylo využito ani v jednom případě. Návratnost podepsaných informovaných souhlasů však nebyla 100 %.

Samotné testování probíhalo ve většině případů za přítomnosti učitele či jiného pedagogického pracovníka.

---

<sup>23</sup> Míře účinku AUC odpovídá pravděpodobnost, „že náhodně vylosovaný prvek ze skupiny X bude mít vyšší hodnotu než náhodně vylosovaný prvek ze skupiny Y“ (Dostál, nedat. s. 157).

## 8 PREZENTACE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Následující část se zaměří na přehlednou prezentaci zjištěných výsledků, které byly získány za pomoci Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení, a vyhodnoceny dle norem. Výzkumné šetření si klade za cíl zjistit úroveň tvořivého potenciálu ve vazbě na dětský bilingvismus. Stanovené výzkumné otázky a hypotéza pak reflektují dílčí cíle práce.

### 8.1 Výzkumná otázka č. 1

**Jaká je úroveň tvořivosti bilingvních a monolingvních žáků mladšího školního věku v závislosti na věkové kategorii?**

První výzkumná otázka reaguje na specifika tvořivosti u dětí mladšího školního věku ve vazbě na útlum jejich tvořivých schopností nástupem do školy. Hledá odpověď na otázku, jaká je úroveň tvořivosti bilingvních a monolingvních žáků mladšího školního věku v závislosti na jejich věkové kategorii.

Uvedené tabulky sumarizují výkony bilingvních a monolingvních žáků, rozdělených do tří věkových kategorií dle Příručky, a navzájem porovnávají jejich dosažené skóre.

Jako první je zaměřena pozornost na úroveň tvořivosti u bilingvních dětí ve věku 6 – 7 let v porovnání s jejich monolingvními vrstevníky. Základní parametry dosažených výsledků v TSD – Z shrnuje následující tabulka 6.

*Tabulka 6: Srovnání základních parametrů v TSD – Z pro věkovou kategorii 6 – 7 let.*

Srovnání základních parametrů v TSD – Z – věková kategorie 6 – 7 let						
	N	Modus	Medián	Minimum	Maximum	SD <sup>24</sup>
Bilingvisté 6 – 7 let	9	25; 28	32	25	84	19, 03
Monolingvisté 6 – 7 let	9	36	36	20	50	9, 43

Tabulka jasně ukazuje rozdíly v obou souborech 6 – 7letých dětí. Medián výsledků monolingvních respondentů je o celé 4 body vyšší než u bilingvních respondentů, obdobně i nejčastěji vyskytující se hodnota je u monolingvistů značně vyšší než u bilingvistů.

<sup>24</sup> Směrodatná odchylka

Minimální dosažená hodnota v kombinovaném skóre TSD – Z je naopak u bilingvních žáků o 5 bodů vyšší oproti jejich monolingvním protějškům. Stejně tak i nejvyšší dosažené skóre v souboru bilingvistů dosahuje značně vyšší hodnoty, a to 84, a které v dané věkové kategorii odpovídá klasifikaci  $G = \text{fenomenální}$ . Nejvyšší dosažené skóre v souboru monolingvních žáků, které činí 50 bodů, odpovídá klasifikačnímu stupni  $D = \text{nadprůměrný}$ . Větší rozmanitost ve výsledcích 6 – 7letých bilingvních respondentů dokazuje i hodnota směrodatné odchylky. Monolingvní respondenti ve věkové kategorii 6 – 7 let tak dosahují vyrovnanějších výsledků v testu tvořivosti.

Tabulka 7 přináší detailní klasifikaci výsledků TSD – Z jednotlivých respondentů z obou sledovaných souborů – respondentů ve věkové kategorii 6 – 7 let, vzhledem ke stanoveným normám, a zaměřuje na jejich vzájemnou komparaci.

**Tabulka 7:** Srovnání kombinovaných skóre TSD – Z u sledovaných skupin ve věkové kategorii 6 – 7 let.

Srovnání kombinovaného skóre TSD – Z pro věkovou kategorii 6 – 7 let				
Respondenti - index	Respondenti – bilingvisté		Respondenti – monolingvisté	
	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem
$D_{1B}^{25}; D_{1M}$	84	$G = \text{fenomenální}$	29	$C = \text{průměrný}$
$D_{2B}; D_{2M}$	52	$D = \text{nadprůměrný}$	47	$D = \text{nadprůměrný}$
$D_{3B}; D_{3M}$	25	$B = \text{podprůměrný}$	50	$D = \text{nadprůměrný}$
$D_{4B}; D_{4M}$	32	$C = \text{průměrný}$	35	$C = \text{průměrný}$
$D_{5B}; D_{5M}$	28	$C = \text{průměrný}$	28	$C = \text{průměrný}$
$Ch_{1B}; Ch_{1M}$	28	$C = \text{průměrný}$	20	$B = \text{podprůměrný}$
$Ch_{2B}; Ch_{2M}$	36	$C = \text{průměrný}$	36	$C = \text{průměrný}$
$Ch_{3B}; Ch_{3M}$	25	$B = \text{podprůměrný}$	41	$C = \text{průměrný}$
$Ch_{4B}; Ch_{4M}$	35	$C = \text{průměrný}$	36	$C = \text{průměrný}$
<b>Průměrná hodnota <math>\bar{X}</math> (<math>N = 18</math>)</b>	<b>38, 33</b>	<b><math>C = \text{průměrný}</math></b>	<b>35, 78</b>	<b><math>C = \text{průměrný}</math></b>
<b>Useknutý průměr <math>\bar{X}^{26}</math></b>	<b>33, 71</b>	<b><math>C = \text{průměrný}</math></b>	<b>36</b>	<b><math>C = \text{průměrný}</math></b>

<sup>25</sup> Velké písmeno značí pohlaví (D – dívka, Ch – chlapec), spodní index se pak skládá z čísla pro označení pořadí, resp. počtu respondentů v daném souboru, a z písmen B / T / M značící počet osvojených jazyků (B – bilingvní, T – trilingvní, M – monolingvní).

Z porovnání průměrných hodnot obou souborů věkové kategorie 6 – 7 let je zřejmé, že bilingvní respondenti dosáhli v průměru o 2, 5 bodu více než respondenti monolingvní. Navzdory tomu jsou dosažené výsledky obou skupin, dle norem, shodně klasifikovány jako *průměrné*. Zde je ale namístě reagovat na výsledek respondentky D<sub>1B</sub> z experimentální – bilingvní – skupiny, která svým výkonem dosáhla „*fenomenální*“ úrovně tvořivosti, a výrazným způsobem tak ovlivňuje průměrnou hodnotu celé experimentální skupiny. Hodnota průměru jako ukazatele je velice citlivý na tzv. odlehlé hodnoty. V případě, že se v souboru vyskytne extrémně nízká či vysoká hodnota, průměr se vychýlí daným směrem. Pro větší přesnost a robustnost je tak zaveden tzv. useknutý průměr, který na toto zkreslení reaguje „vyčleněním“ extrémních hodnot, a zajišťuje tak zachování přesnosti (Dostál, nedat.). Zavedená hodnota useknutého průměru pak naopak dokládá vyšší dosaženou průměrnou hodnotu v testu tvořivosti u kontrolní monolingvní skupiny, a to o více jak 2 body.

I přes tuto korekci jsou nadále průměrné hodnoty obou skupin klasifikovány jako *průměrné*. U obou skupin pak převažuje hodnocení *C = průměrný*, které dohromady tvoří 61,11% ze všech dosažených klasifikací. Z bilingvní skupiny pak kromě respondentky D<sub>1B</sub>, jejíž výsledek je klasifikován jako *fenomenální*, dosáhla vysokého hodnocení i respondentka D<sub>2B</sub>, která dosáhla klasifikačního stupně *D = nadprůměrný*. Ve skupině monolingvních žáků dosáhly respondentky D<sub>2M</sub> a D<sub>3M</sub> hodnocení *D = nadprůměrný*.

Komparace výsledků dokládá, že monolingvisté ve věkové kategorii 6 – 7 let, disponují vyšším tvořivým potenciálem než jejich dvojjazyční vrstevníci.

Dále bude pozornost věnována výsledkům a porovnání skupin 8letých respondentů. Tabulka 8 shrnuje základní parametry v této věkové kategorii.

**Tabulka 8:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z pro věkovou kategorii 8 let.

Srovnání základních parametrů v TSD – Z – věková kategorie 8 let						
	N	Modus	Medián	Minimum	Maximum	SD
Bilingvisté 8 let	8	22; 25	24	20	56	12, 12
Monolingvisté 8 let	8	x	28	16	51	12, 31

<sup>26</sup> 20% useknutý průměr

Obdobně jako u předchozí věkové kategorie, i zde dosáhli monolingvisté vyšší střední hodnoty (mediánu) oproti bilingvistům, a to o 4 body. Minimální dosažené skóre v bilingvní skupině je 20 bodů, ve skupině monolingvní je to bodů 16. Nejvyšší dosažené skóre je opět vyšší u bilingvní skupiny, 56 bodů, a které je klasifikováno stupněm *D = nadprůměrný*. Zatímco ve skupině monolingvistů činí nejvyšší dosažené skóre 51 bodů odpovídající stupni *C* čili *průměru*. Nejnižší a nejvyšší dosažené skóre je tak opět vyšší u bilingvních žáků, stejně jako v předchozí věkové kategorii. V této věkové kategorii jsou však výsledky téměř shodně rozmanité u obou sledovaných skupin, což dokazuje téměř minimální rozdíl v hodnotách směrodatné odchylky.

Následující tabulka 9 detailně srovnává dosažené výsledky v TSD – Z u věkové kategorie 8 let.

**Tabulka 9:** Srovnání skóre TSD – Z u sledovaných skupin ve věkové kategorii 8 let.

Srovnání kombinovaného skóre TSD – Z pro věkovou kategorii 8 let				
Respondenti - index	Respondenti – bilingvisté		Respondenti – monolingvisté	
	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem
D <sub>6B</sub> ; D <sub>6M</sub>	22	A = hluboce podprůměrný	16	A = hluboce podprůměrný
D <sub>7B</sub> ; D <sub>7M</sub>	37	C = průměrný	23	B = podprůměrný
D <sub>8T</sub> ; D <sub>8M</sub>	25	B = podprůměrný	19	A = hluboce podprůměrný
Ch <sub>5B</sub> ; Ch <sub>5M</sub>	24	B = podprůměrný	35	C = průměrný
Ch <sub>6B</sub> ; Ch <sub>6M</sub>	22	A = hluboce podprůměrný	39	C = průměrný
Ch <sub>7T</sub> ; Ch <sub>7M</sub>	25	B = podprůměrný	33	C = průměrný
Ch <sub>8B</sub> ; Ch <sub>8M</sub>	20	A = hluboce podprůměrný	51	C = průměrný
Ch <sub>9B</sub> ; Ch <sub>9M</sub>	56	D = nadprůměrný	18	A = hluboce podprůměrný
<b>Průměrná hodnota <math>\bar{x}</math> (N = 16)</b>	<b>28, 88</b>	<b>B = podprůměrný</b>	<b>29, 25</b>	<b>B = podprůměrný</b>

Již na první pohled je možné si povšimnout podobných výsledků u obou sledovaných skupin. Průměrná hodnota skóre bilingvních žáků dosáhla 28, 88 bodů, průměrná hodnota u monolingvních žáků 29, 25; což je jen nepatrně vyšší oproti jejich bilingvním vrstevníkům. V obou případech pak hodnoty odpovídají klasifikační normě *B =*

*podprůměru*. Hodnotu useknutého průměru nebylo třeba zavádět vzhledem k vyrovnaným výsledkům, což potvrdila i hodnota směrodatné odchylky. U bilingvní sledované skupiny pak převažuje hodnocení  $B = \text{podprůměrný}$  a  $A = \text{hluboce podprůměrný}$ , která se shodně vyskytují ve 33,33% případů. Ve skupině monolingvních respondentů se pak nejčastěji vyskytuje hodnota odpovídající klasifikačnímu stupni  $C = \text{průměrný}$ , které dosáhlo 44,44% respondentů. V bilingvní skupině pak respondent Ch<sub>9B</sub> dosáhl úrovně  $D = \text{nadprůměru}$ .

Jako poslední budou popsány a srovnány výsledky u bilingvních a monolingvních žáků spadající do věkové kategorie 9 – 11 let.

**Tabulka 10:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z pro věkovou kategorii 9 – 11 let.

Srovnání základních parametrů v TSD – Z – věková kategorie 9 – 11 let						
	N	Modus	Medián	Minimum	Maximum	SD
Bilingvisté 9 - 11 let	9	25	38	21	92	22, 23
Monolingvisté 9 - 11 let	9	36	33	23	44	6, 74

Oproti předchozím věkovým kategoriím jsou základní parametry výsledků ve věkové skupině žáků od 9 – 11 let podstatně různorodější. Medián bilingvních žáků dosahuje hodnoty 38, tedy o 5 bodů více, než dosáhli žáci monolingvní, jejichž hodnota mediánu činí 33 bodů. Naopak hodnota modu jako nejčastěji vyskytující se hodnoty v souboru je u monolingvních respondentů značně vyšší. Jejich hodnota modu dosahuje 36 bodů, zatímco u bilingvistů bodů 25. Také minimální hodnota výsledků je u bilingvistů o 2 body nižší. Extrémní rozdíl je pak možné spatřit v nejvyšších naměřených hodnotách. Zatímco nejvyšší naměřená hodnota v monolingvní skupině činí 44 bodů spadající do pásma *průměru*, nejvyšší zaznamenaná hodnota ve skupině bilingvistů činí 92 bodů, která je ve sledované věkové kategorii klasifikována jako *extrémně nadprůměrná*. Také hodnota směrodatné odchylky vypovídá o masivním rozdílu, co se týče různorodosti skóre ve sledovaných skupinách. Zatímco ve skupině monolingvní jsou jednotlivé výsledky velice podobné a spíše vyrovnané, ve skupině bilingvních žáků jsou výsledky rozsáhle různorodé.

Tabulka 11 konkretizuje dosažené výsledky a srovnává meziskupinové výsledky ve věkové kategorii 9 – 11 let.



**Tabulka 11:** Srovnání skóre TSD – Z u sledovaných skupin ve věkové kategorii 9 – 11 let.

Srovnání kombinovaného skóre TSD – Z pro věkovou kategorii 9 – 11 let				
Respondenti - index	Respondenti – bilingvisté		Respondenti – monolingvisté	
	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem
D <sub>9B</sub> ; D <sub>9M</sub>	92	F = extrémně nadprůměrný	36	C = průměrný
D <sub>10B</sub> ; D <sub>10M</sub>	25	B = podprůměrný	33	B = podprůměrný
D <sub>11T</sub> ; D <sub>11M</sub>	21	A = hluboce podprůměrný	36	C = průměrný
D <sub>12B</sub> ; D <sub>12M</sub>	60	D = nadprůměrný	23	A = hluboce podprůměrný
D <sub>13B</sub> ; D <sub>13M</sub>	38	C = průměrný	30	B = podprůměrný
Ch <sub>10B</sub> ; Ch <sub>10M</sub>	25	B = podprůměrný	36	C = průměrný
Ch <sub>11T</sub> ; Ch <sub>11M</sub>	36	C = průměrný	44	C = průměrný
Ch <sub>12B</sub> ; Ch <sub>12M</sub>	40	C = průměrný	26	B = podprůměrný
Ch <sub>13T</sub> ; Ch <sub>13M</sub>	50	C = průměrný	25	B = podprůměrný
<b>Průměrná Hodnota <math>\bar{x}</math> (N = 9)</b>	<b>43</b>	<b>C = průměrný</b>	<b>32, 11</b>	<b>B = podprůměrný</b>
<b>Useknutý průměr <math>\bar{x}</math></b>	<b>39, 14</b>	<b>C = průměrný</b>	<b>31, 71</b>	<b>B = podprůměrný</b>

Průměrná naměřená hodnota obou skupin poprvé poukazuje na značný meziskupinový rozdíl. Zatímco průměrná hodnota bilingvních respondentů dosahuje hodnoty 43 bodů a spadá tak do klasifikačního stupně *průměru*, průměr monolingvistů s hodnotou 32, 11 bodů je řazen do klasifikačního stupně *podprůměru*. Zde je opět třeba zavést parametr useknutého průměru, jelikož respondentka D<sub>9B</sub> z bilingvní skupiny dosáhla extrémně vysokého skóre klasifikované jako *extrémně nadprůměrné*, což značně zkresluje skupinovou hodnotu průměru. Po patřičné korekci činí průměrná hodnota výsledků bilingvistů 39, 14 bodů, což stále odpovídá klasifikaci *C = průměru*. Průměrná hodnota výsledků dosažených monolingvisty se po korekci změnila jen nepatrně, na 31, 71 bodů, což opět odpovídá klasifikačnímu stupni *podprůměru*. Rozdíl mezi průměry tak činí 7, 43 bodů. Mezi bilingvisty pak kromě respondentky D<sub>9B</sub>, jejíž výsledek je klasifikován stupněm *F = extrémně nadprůměrný*, dosáhla vysoké hodnoty i respondentka D<sub>12B</sub>, jejíž výsledek odpovídá klasifikaci *D = nadprůměrný*. Největší četnost ve skupině bilingvistů

zaznamenává klasifikační stupeň  $C = \text{průměrný}$ , zastoupený v 44,44% případů, v monolingvní skupině jsou to pak hodnoty  $B = \text{podprůměrný}$  a  $C = \text{průměrný}$ , vyskytující se shodně v 44,44% případů.

Ve věkové kategorii 9 – 11 let je možné poprvé zaznamenat výraznější rozdíl mezi výsledky bilingvních a monolingvních respondentů v testu TSD – Z hodnotící tvořivý potenciál jedince, a to ve prospěch bilingvistů, kteří dosáhli v celkovém průměru o 7, 41 bodů více než jejich monolingvní vrstevníci. Rozdíl je tak patrný i v odlišném klasifikačním stupni, kdy výkon bilingvních žáků je v porovnání s normami hodnocen jako *průměrný*, kdežto výkon monolingvních žáků jako *podprůměrný*.

## 8.2 Výzkumná otázka č. 2

### **Jaká je úroveň tvořivosti bilingvních a monolingvních žáků mladšího školního věku v závislosti na dominantních komponentech tvořivosti?**

Druhá výzkumná otázka se zajímá o úroveň tvořivosti bilingvních a monolingvních žáků mladšího školního věku v závislosti na dominantních komponentech tvořivosti. Za tyto dominantní prvky jsou v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení považovány zejména kategorie *Překročení hranice* ( $Bfa$ ,  $Bfu$ ), *Perspektiva* neboli dimenze ( $Pe$ ) a *Nekonvenčnost* ( $Uka$ ,  $Ukb$ ,  $Ukc$ ,  $Ukd$ )<sup>27</sup>, a které reflektují „kvalitativní stupeň tvořivé produkce“ (Urban, Jellen & Kováč, 2003, s. 38). Ochota riskovat či tendence k nestereotypním a originálním řešením jsou jedny z důležitých znaků tvořivé osobnosti (Torrance, 2018; Torrance, 1970, in Barac & Bialystok, 2011; Jurčová, in Szobiová, 2004 atd.).

Následující tabulky 12 a 13 sumarizují a porovnávají absolutní a relativní četnosti užití daných kategorií při dokreslování fragmentů v TSD – Z u experimentální bilingvní a kontrolní monolingvní skupiny.

---

<sup>27</sup> Nekonvenčnost A ( $Uka$ ): manipulace s materiálem

Nekonvenčnost B ( $Ukb$ ): abstraktní, surrealistické téma

Nekonvenčnost C ( $Ukc$ ): použití znaků nebo symbolů

Nekonvenčnost D ( $Ukd$ ): nepoužívání stereotypních figur (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

**Tabulka 12:** Absolutní četnosti užití kategorií v TSD – Z značící vysoký tvořivý potenciál v kresbě (arch A + B).

Absolutní četnosti užití kategorií v TSD – Z značící vysoký tvořivý potenciál v kresbě (arch A + B)								
	Bfa	Bfu	Pe	Uk = Nekonvenčnost (originalita)				Celková absolutní četnost užití
				Uka	Ukb	Ukc	Ukd	
Bilingvisté	5	5	2	3	5	7	11	<b>38</b>
Monolingvisté	3	1	4	7	1	5	6	<b>27</b>

**Tabulka 13:** Relativní četnosti užití kategorií v TSD – Z značící vysoký tvořivý potenciál v kresbě (arch A + B).

Relativní četnosti užití kategorií v TSD – Z značící vysoký tvořivý potenciál v kresbě (arch A + B)								
	Bfa	Bfu	Pe	Uk = Nekonvenčnost (originalita)				Celková relativní četnost užití v %
				Uka	Ukb	Ukc	Ukd	
Bilingvisté	9, 62	9, 62	3, 85	5, 77	9, 62	13, 46	21, 15	<b>10, 44</b>
Monolingvisté	5, 77	1, 92	7, 69	13, 46	1, 92	9, 62	11, 54	<b>7, 42</b>

Jak je z komparace četností patrné, v kresbě bilingvistů se častěji objevuje pět ze sedmi kategorií. Bilingvisté překonali monolingvisty v četnosti užití kategorie *Překročení hranice* (Bfa, Bfu), tedy v případech, kdy bylo zapotřebí opustit se od vytyčených hranic a riskovat, a to celkem o 6 případech. Při dokreslování fragmentů v TSD – Z zaznamenali bilingvní žáci vyšší četnosti užití tří ze čtyř kategorií *Nekonvenčnosti*, konkrétně v kategoriích Ukb, Ukc a Ukd. V případě kategorie Ukb překonali bilingvisté monolingvisty o 4 případy, v kategorii Ukc o 2 případy. Největší rozdíl byl v kategorii *užití nestereotypních figur* (Ukd), která byla zaznamenána u bilingvních žáků v 11 případech, zatímco u monolingvních žáků v 6 případech.

Monolingvisté naopak překonali bilingvisty v četnosti užití kategorie *Perspektiva* (*Pe*), a to o 2 případy. O 4 případy je pak překonali v jedné kategorii *Nekonvenčnosti*, v kategorii *Uka*, která hodnotí manipulaci s předloženým testovým archem, např. otočení.

V kategoriích *Nekonvenčnosti* se nejvíce projevuje originální způsob řešení. Tyto kategorie byly u bilingvistů užity celkem v 26 případech, zatímco u monolingvistů „pouze“ v 19 případech. Při komparaci četností celkového užití sedmi dominantních kategorií je na první pohled zřejmé, že v kresbě bilingvních žáků se tyto prvky objevují ve větší míře, konkrétně se jedná o poměr 38 případů užití v kresbě bilingvních respondentů oproti 27 případům užití v kresbě monolingvních respondentů. Bilingvisté tak překonali bilingvisty v četnosti jejich užití o 11 případů, což je o 3,03% případů více.

Vzhledem k tomu, že výše uvedené kategorie disponují odlišným bodovým hodnocením, tabulka 14 uvádí počet získaných bodů, které obě sledované skupiny v těchto kategoriích dosáhly.

**Tabulka 14:** Srovnání bodů v kategoriích značící vysoký tvořivý potenciál v kresbě (arch A + B).

Srovnání bodů v kategoriích značící vysoký tvořivý potenciál v kresbě (arch A + B)								
	Bfa	Bfu	Pe	Uk = Nekonvenčnost (originalita)				Počet bodů celkem
				Uka	Ukb	Ukc	Ukd	
Bilingvisté	30	30	12	9	15	21	33	<b>150</b>
Monolingvisté	18	6	24	21	3	15	18	<b>105</b>

Tabulka 15 reflektuje rozložení četností, které jsou uvedeny v tabulce 14, přepočtené na body. V kategoriích *Překročení hranice* (*Bfa*, *Bfu*) získali bilingvisté o 36 bodů více, ve čtyřech kategoriích *Nekonvenčnosti* (*Uka*, *Ukb*, *Ukc*, *Ukd*) pak rozdíl mezi skupinami činí 21 bodů ve prospěch bilingvistů. V celkovém součtu bodů sedmi vybraných kategorií dosáhli bilingvní žáci mladšího školního věku 150 bodů, zatímco jejich monolingvní vrstevníci bodů 105. Rozdíl mezi skupinami tak činí 45 bodů.

Komplexní pohled na četnosti užití všech hodnocených kategorií v TSD – Z a získaných bodů obou sledovaných skupin prezentuje následující tabulka 15.

**Tabulka 15:** Srovnání četnosti užití jednotlivých kategorií v TSD – Z a bodů u obou sledovaných skupin.

Srovnání četnosti užití jednotlivých kategorií a bodů v TSD - Z						
	Respondenti – bilingvisté			Respondenti – monolingvisté		
	Absolutní četnost užití	Relativní četnost v %	Počet bodů	Absolutní četnost užití	Relativní četnost v %	Počet bodů
<b>Wf</b>	52	100	<b>212</b>	52	100	<b>211</b>
<b>Eg</b>	52	100	<b>206</b>	52	100	<b>207</b>
<b>Ne</b>	33	63, 46	<b>86</b>	23	44, 23	<b>61</b>
<b>Vz</b>	21	40, 38	<b>54</b>	16	30, 77	<b>43</b>
<b>Vth</b>	23	44, 23	<b>86</b>	20	38, 46	<b>72</b>
<b>Bfa</b>	5	9, 62	<b>30</b>	3	5, 77	<b>18</b>
<b>Bfu</b>	5	9, 62	<b>30</b>	1	1, 92	<b>6</b>
<b>Pe</b>	2	3, 85	<b>12</b>	4	7, 69	<b>24</b>
<b>Hu</b>	52	100	<b>169</b>	52	100	<b>146</b>
<b>Uka</b>	3	5, 77	<b>9</b>	7	13, 46	<b>21</b>
<b>Ukb</b>	5	9, 62	<b>15</b>	1	1, 92	<b>3</b>
<b>Ukc</b>	7	13, 46	<b>21</b>	5	9, 62	<b>15</b>
<b>Ukd</b>	11	21, 15	<b>33</b>	6	11, 54	<b>18</b>
<b>Celkem</b>	271 / 676	40, 09	<b>963</b>	242 / 676	35, 8	<b>845</b>

Detailní pohled na četnost užití a hodnocení dalších kategorií, včetně opětovného srovnání bilingvistů s monolingvisty, přináší další řadu zajímavých zjištění. Zatímco v kategoriích *Wf* (*Použití předložených prvků*) a *Eg* (*Dokreslení*) existuje mezi skupinami pouze minimální rozdíl, větší četnost užití a s ní spojený vyšší počet dosažených bodů, je patrný v kategoriích *Ne* (*Nové prvky*), *Vz* (*Grafické spojení*) a *Vth* (*Tematické spojení*), a to v hodnocení kreseb bilingvních žáků. Bilingvní žáci získali v kategorii *Ne* o 25 bodů více, v kategorii *Vz* o 12 bodů více a v kategorii *Vth* o 14 bodů více než žáci monolingvní. Lze tedy konstatovat, že bilingvní žáci v kresbě TSD – Z častěji zařazovali zcela nové grafické

prvky a figury, jednotlivé fragmenty více propojovali nejen graficky, ale čteněji z nich vytvářeli i celistvé kresebné kompozice.

Z tabulky je patrný rozdíl i v kategorii *Humor (Hu)*, ve které bilingvní respondenti získali celkem 169 bodů, zatímco monolingvisté 146 bodů.

### 8.3 Výzkumná otázka č. 3

#### Jaká je úroveň tvořivosti bilingvních a monolingvních žáků mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?

Ve třetí výzkumné otázce je věnována pozornost úrovni tvořivého potenciálu u bilingvních a monolingvních žáků mladšího školního věku v závislosti na pohlaví.

Úroveň tvořivosti respondentů, v závislosti na pohlaví, bude nejdříve samostatně porovnána v experimentální skupině bilingvních respondentů. Základní parametry výsledků v TSD – Z ve skupině **bilingvistů** uvádí tabulka 16.

*Tabulka 16: Srovnání základních parametrů v TSD – Z bilingvních dívek a bilingvních chlapců.*

Srovnání základních parametrů v TSD – Z bilingvních dívek a bilingvních chlapců						
	N	Modus	Medián	Minimum	Maximum	SD
Bilingvní dívky	13	25	32	21	92	23,68
Bilingvní chlapci	13	25	28	20	56	11,08

Nejčastěji se vyskytující hodnotou v souboru bilingvních dívek i chlapců je shodně hodnota 25. V ostatních parametrech je zřejmá dominance bilingvních dívek nad bilingvními chlapci. Medián dívek odpovídá hodnotě 32, zatímco u chlapců 28 bodům. Minimální získaná hodnota v TSD – Z činí u bilingvních dívek 21 bodů, u bilingvních chlapců 20 bodů. Velký rozdíl je pak patrný v nejvyšším dosaženém výsledku. U dívek odpovídá hodnotě 92, u chlapců je to hodnota 56 bodů. Hodnota směrodatných odchylek dokládá větší rozmanitost výsledků u bilingvních dívek.

Tabulka 17 předkládá srovnání individuálních výsledků v testu TSD – Z u bilingvních dívek a bilingvních chlapců.

**Tabulka 17:** Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z bilingvních dívek a bilingvních chlapců.

Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z bilingvních dívek a bilingvních chlapců				
Respondenti - index	Respondenti – bilingvní dívky		Respondenti – bilingvní chlapci	
	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem
D <sub>1B</sub> ; Ch <sub>1B</sub>	84	G = fenomenální	28	C = průměrný
D <sub>2B</sub> ; Ch <sub>2B</sub>	52	D = nadprůměrný	36	C = průměrný
D <sub>3B</sub> ; Ch <sub>3B</sub>	25	B = podprůměrný	25	B = podprůměrný
D <sub>4B</sub> ; Ch <sub>4B</sub>	32	C = průměrný	35	C = průměrný
D <sub>5B</sub> ; Ch <sub>5B</sub>	28	C = průměrný	24	B = podprůměrný
D <sub>6B</sub> ; Ch <sub>6B</sub>	22	A = hluboce podprůměrný	22	A = hluboce podprůměrný
D <sub>7B</sub> ; Ch <sub>7B</sub>	37	C = průměrný	25	B = podprůměrný
D <sub>8B</sub> ; Ch <sub>8B</sub>	25	B = podprůměrný	20	A = hluboce podprůměrný
D <sub>9B</sub> ; Ch <sub>9B</sub>	92	F = extrémně nadprůměrný	56	D = nadprůměrný
D <sub>10B</sub> ; Ch <sub>10B</sub>	25	B = podprůměrný	25	B = podprůměrný
D <sub>11B</sub> ; Ch <sub>11B</sub>	21	A = hluboce podprůměrný	36	C = průměrný
D <sub>12B</sub> ; Ch <sub>12B</sub>	60	D = nadprůměrný	40	C = průměrný
D <sub>13B</sub> ; Ch <sub>13B</sub>	38	C = průměrný	50	C = průměrný
<b>Průměrná hodnota <math>\bar{x}</math> (N = 13)</b>	<b>41, 62</b>	<b>C = průměrný</b>	<b>32, 46</b>	<b>C = průměrný</b>
<b>Usekнутý průměr <math>\bar{x}</math></b>	<b>35, 78</b>	<b>C = průměrný</b>	<b>30, 44</b>	<b>B = podprůměrný</b>

Naměřené průměrné hodnoty obou souborů mluví ve prospěch bilingvních dívek. Jejich průměrná hodnota činí 41, 62 bodů, zatímco u chlapců téměř o 10 bodů méně, 32, 46 bodů. I přes značný bodový rozdíl odpovídají obě hodnoty klasifikačnímu stupni *C = průměrný*. I zde je ale třeba korekce v podobě useknutého průměru, jelikož v souboru bilingvních dívek jsou patrné hned dvě extrémní odlehlé hodnoty, a to u respondentky D<sub>1B</sub> jejíž hodnota 84 bodů odpovídá klasifikaci *fenomenální*, a u respondentky D<sub>9B</sub>, která dosáhla skóre 92 bodů s klasifikací *extrémně nadprůměrný*.

Nově naměřená hodnota useknutého průměru výrazným způsobem proměňuje klasifikaci danou „klasickým“ průměrem. Průměrná hodnota se v souboru bilingvních

dívek snížila na 35, 78 bodů, což nadále odpovídá klasifikaci spadající do *průměru* tvořivých schopností, ztelnější proměnu v klasifikaci ale zaznamenává soubor bilingvních chlapců. Jejich modifikovaná průměrná hodnota klesla na 30, 44 bodů, což je hodnota nově odpovídající klasifikaci *B = podprůměrný*.

V souboru bilingvních dívek, kromě již zmíněných dvou „extrémních“ případů, se taktéž vyskytují dva případy s hodnocením *D = nadprůměrný*, a to u respondentek s indexy  $D_{2B}$  a  $D_{12B}$ . Nejčtenějším klasifikačním stupněm je *C = průměrný*, kterého bylo dosaženo ve 30,77% případů.

V souboru bilingvních chlapců je nadprůměrné hodnoty, klasifikačního stupně *D = nadprůměrný*, dosaženo pouze v jednom případě, u respondenta s indexem  $Ch_{9B}$ . Nejčteněji se vyskytujícím klasifikačním stupněm je taktéž *C = průměrný*, který je zastoupen u 46,15% případů.

Na základě těchto srovnání je tak možné přisuzovat vyšší tvořivý potenciál bilingvním dívkám.

Následující část je zaměřena na komparaci skóre v testu tvořivosti v kontrolní skupině **monolingvních** žáků:

**Tabulka 18:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z monolingvních dívek a monolingvních chlapců.

Srovnání základních parametrů v TSD – Z monolingvních dívek a monolingvních chlapců						
	N	Modus	Medián	Minimum	Maximum	SD
Monolingvní dívky	13	23; 36	30	16	50	9, 99
Monolingvní chlapci	13	36	36	18	51	9, 46

Tabulka 18 vypovídá o vyšších naměřených hodnotách, napříč parametry, v souboru monolingvních chlapců. Hodnota mediánu v souboru monolingvních chlapců dosahuje hodnoty 36, u monolingvních dívek o 6 bodů méně, tedy 30 bodů. Minimální hodnota dosaženého výsledku činí u chlapců 18 bodů, u dívek pak bodů 16. Maximální hodnota se v obou souborech liší jen nepatrně, o 1 bod. Hodnota směrodatné odchylky je v obou souborech téměř totožná, což vypovídá o vyrovnanosti jejich dosažených výsledků v TSD – Z.



Na detailní komparaci výsledků monolingvních dívek a monolingvních chlapců se zaměřuje tabulka 19.

**Tabulka 19:** Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z monolingvních dívek a monolingvních chlapců.

Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z monolingvních dívek a monolingvních chlapců				
Respondenti - index	Respondenti – monolingvní dívky		Respondenti – monolingvní chlapci	
	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem
D <sub>1M</sub> ; Ch <sub>1M</sub>	29	C = průměrný	20	B = podprůměrný
D <sub>2M</sub> ; Ch <sub>2M</sub>	47	D = nadprůměrný	36	C = průměrný
D <sub>3M</sub> ; Ch <sub>3M</sub>	50	D = nadprůměrný	41	C = průměrný
D <sub>4M</sub> ; Ch <sub>4M</sub>	35	C = průměrný	36	C = průměrný
D <sub>5M</sub> ; Ch <sub>5M</sub>	28	C = průměrný	35	C = průměrný
D <sub>6M</sub> ; Ch <sub>6M</sub>	16	A = hluboce podprůměrný	39	C = průměrný
D <sub>7M</sub> ; Ch <sub>7M</sub>	23	B = podprůměrný	33	C = průměrný
D <sub>8M</sub> ; Ch <sub>8M</sub>	19	A = hluboce podprůměrný	51	C = průměrný
D <sub>9M</sub> ; Ch <sub>9M</sub>	36	C = průměrný	18	A = hluboce podprůměrný
D <sub>10M</sub> ; Ch <sub>10M</sub>	33	B = podprůměrný	36	C = průměrný
D <sub>11M</sub> ; Ch <sub>11M</sub>	36	C = průměrný	44	C = průměrný
D <sub>12M</sub> ; Ch <sub>12M</sub>	23	A = hluboce podprůměrný	26	B = podprůměrný
D <sub>13M</sub> ; Ch <sub>13M</sub>	30	B = podprůměrný	25	B = podprůměrný
<b>Průměrná hodnota <math>\bar{x}</math> (N = 13)</b>	<b>31, 15</b>	<b>C = průměrný</b>	<b>33, 85</b>	<b>C = průměrný</b>

Ze srovnání průměrných hodnot monolingvních dívek a chlapců je zřejmé, že v tomto případě je situace, oproti bilingvistům, opačná. Průměrná hodnota monolingvních chlapců v TSD – Z testu dosahuje 33, 85 bodů, což je o 2, 7 bodů více než průměrná hodnota výsledků získaná monolingvními dívkami. Přesto obě hodnoty odpovídají klasifikačnímu stupni C, tedy *průměru*. Korekce průměru na useknutý průměr v tomto případě nebyla nutná z důvodu téměř shodného rozpětí výsledků obou skupin, o čemž vypovídají i hodnoty směrodatné odchylky.

V souboru monolingvních dívek dosáhla respondentka D<sub>2M</sub> 47 bodů a respondentka D<sub>3M</sub> 50 bodů, které jsou klasifikovány stupněm D = *nadprůměrný*. Klasifikace C =

*průměrný* je pak z hlediska četnosti nejčastěji dosaženou v souboru monolingvních dívek, a to v 38,46% případů.

V souboru monolingvních chlapců nebyla ani v jednom případě naměřena nadprůměrná hodnota. Nejčastěji se v souboru vyskytuje klasifikační stupeň *C = průměrný*, kterého bylo dosaženo v 69,23% případů.

V případě mezipohlavního srovnání dosažených výsledků v testu tvořivosti ve skupině monolingvních respondentů je situace opačná, než je tomu ve skupině bilingvistů. Monolingvní chlapci dosáhli v celkovém průměru o 2,68 bodů více než monolingvní dívky. Vybranému souboru monolingvních chlapců je tedy možné přisuzovat vyšší tvořivý potenciál než monolingvním dívkám.

Z hlediska stanovené výzkumné otázky se jeví zajímavé srovnání výsledků experimentální a kontrolní skupiny shodující se v proměnné *pohlaví*. Nejprve bude pozornost zaměřena na komparaci tvořivého potenciálu v souboru bilingvních a monolingvních dívek. Tabulka 20 reflektuje základní parametry výsledků v TSD – Z v obou souborech.

**Tabulka 20:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z bilingvních a monolingvních dívek.

Srovnání základních parametrů v TSD – Z bilingvních a monolingvních dívek						
	N	Modus	Medián	Minimum	Maximum	SD
Bilingvní dívky	13	25	32	21	92	23,68
Monolingvní dívky	13	23; 36	30	16	50	9,99

Medián v souboru bilingvních dívek odpovídá hodnotě 32, modus pak hodnotě 25. V souboru monolingvních dívek odpovídá medián hodnotě 30, modus hodnotám 23 a 36. Nejnižším dosaženým výsledkem u bilingvních dívek je 21 bodů, nejvyšší skóre odpovídá 92 bodům. V souboru monolingvních dívek je nejnížší hodnota vyčíslena 16 body, nejvyšší hodnocený výsledek odpovídá 50 bodům, což je o 42 bodů méně v porovnání s maximální hodnotou bilingvních dívek. Znatelně vyšší hodnota směrodatné odchylky v souboru bilingvních dívek dokládá vyšší různorodost jejich výsledků.

Tabulka 21 nabízí přehled a komparaci individuálních výsledků, včetně jejich klasifikace, v souboru bilingvních a monolingvních dívek.

**Tabulka 21:** Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z bilingvních a monolingvních dívek.

Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z bilingvních a monolingvních dívek				
Respondenti - index	Respondenti – bilingvní dívky		Respondenti – monolingvní dívky	
	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem
D <sub>1B</sub> ; D <sub>1M</sub>	84	G = fenomenální	29	C = průměrný
D <sub>2B</sub> ; D <sub>2M</sub>	52	D = nadprůměrný	47	D = nadprůměrný
D <sub>3B</sub> ; D <sub>3M</sub>	25	B = podprůměrný	50	D = nadprůměrný
D <sub>4B</sub> ; D <sub>4M</sub>	32	C = průměrný	35	C = průměrný
D <sub>5B</sub> ; D <sub>5M</sub>	28	C = průměrný	28	C = průměrný
D <sub>6B</sub> ; D <sub>6M</sub>	22	A = hluboce podprůměrný	16	A = hluboce podprůměrný
D <sub>7B</sub> ; D <sub>7M</sub>	37	C = průměrný	23	B = podprůměrný
D <sub>8T</sub> ; D <sub>8M</sub>	25	B = podprůměrný	19	A = hluboce podprůměrný
D <sub>9B</sub> ; D <sub>9M</sub>	92	F = extrémně nadprůměrný	36	C = průměrný
D <sub>10B</sub> ; D <sub>10M</sub>	25	B = podprůměrný	33	B = podprůměrný
D <sub>11T</sub> ; D <sub>11M</sub>	21	A = hluboce podprůměrný	36	C = průměrný
D <sub>12B</sub> ; D <sub>12M</sub>	60	D = nadprůměrný	23	A = hluboce podprůměrný
D <sub>13B</sub> ; D <sub>13M</sub>	38	C = průměrný	30	B = podprůměrný
<b>Průměrná hodnota <math>\bar{x}</math> (N = 13)</b>	<b>41, 62</b>	<b>C = průměrný</b>	<b>31, 15</b>	<b>C = průměrný</b>
<b>Useknutý průměr <math>\bar{x}</math></b>	<b>35, 78</b>	<b>C = průměrný</b>	<b>30, 33</b>	<b>B = podprůměrný</b>

Průměrné naměřené hodnoty obou souborů poukazují na jejich velký bodový rozdíl. Celková průměrná hodnota bilingvních dívek je téměř o 10, 5 bodů vyšší oproti průměrnému skóre monolingvních dívek. Navzdory značnému rozdílu odpovídají obě průměrné hodnoty klasifikaci *C = průměrný*. Více vypovídající o průměrném skóre je ale v tomto případě hodnota useknutého průměru, jelikož soubor bilingvních dívek disponuje případy s tzv. odlehlými, tedy extrémními hodnotami. Jedná se opět o respondentky D<sub>1B</sub> a D<sub>9B</sub>, jejichž skóre odpovídá hodnotám 84 a 92. Robustní useknutý průměr významným

způsobem proměnil výsledky v obou souborech. Průměr v souboru bilingvních dívek sice poklesl na hodnotu 35, 78; klasifikace vzhledem k normám ovšem nadále odpovídá stupni *C = průměrný*. Pokles průměrné hodnoty skóre o necelý 1 bod naopak změnila klasifikační stupeň v souboru monolingvních dívek, která nyní odpovídá stupni *B*, tedy *podprůměru*. Rozdíl mezi průměry pak činí 5, 45 bodů.

Porovnání skóre zejména modifikovaných průměrných hodnot mezi bilingvními a monolingvními dívkami, které se shodují v proměnné *pohlaví* a taktéž *věk*, dokazují vyšší tvořivý potenciál bilingvních dívek.

Poslední komparace skóre v TSD – Z se zaměřuje na soubor bilingvních a monolingvních chlapců.

**Tabulka 22:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z bilingvních a monolingvních chlapců.

Srovnání základních parametrů v TSD – Z bilingvních a monolingvních chlapců						
	N	Modus	Medián	Minimum	Maximum	SD
Bilingvní chlapci	13	25	28	20	56	11,08
Monolingvní chlapci	13	36	36	18	51	9,46

Modus i medián v souboru monolingvních chlapců činí 36 bodů, což je v obou případech více než v souboru chlapců bilingvních. Modus bilingvních chlapců je vyčíslen hodnotou 25, medián hodnotou 28. Ve skóre bilingvních chlapců je naopak zaznamenána vyšší minimální hodnota, která činí 20 bodů, kdežto nejnižší dosažené skóre monolingvních chlapců činí 18 bodů. Stejně tomu tak je i v případě maximální hodnoty skóre, která v souboru bilingvních chlapců odpovídá 56 bodům, u monolingvních chlapců 51 bodům. Hodnoty směrodatných odchylek opět odhalují nepatrněji vyrovnanější výsledky monolingvních chlapců.

Podrobnější analýzu výsledků v souboru bilingvních a monolingvních chlapců prezentuje tabulka 23.

**Tabulka 23:** Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z bilingvních a monolingvních chlapců.

Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z bilingvních a monolingvních chlapců				
Respondenti - index	Respondenti – bilingvní chlapci		Respondenti – monolingvní chlapci	
	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem	Kombinované skóre	Klasifikace dle norem
Ch <sub>1B</sub> ; Ch <sub>1M</sub>	28	C = průměrný	20	B = podprůměrný
Ch <sub>2B</sub> ; Ch <sub>2M</sub>	36	C = průměrný	36	C = průměrný
Ch <sub>3B</sub> ; Ch <sub>3M</sub>	25	B = podprůměrný	41	C = průměrný
Ch <sub>4B</sub> ; Ch <sub>4M</sub>	35	C = průměrný	36	C = průměrný
Ch <sub>5B</sub> ; Ch <sub>5M</sub>	24	B = podprůměrný	35	C = průměrný
Ch <sub>6B</sub> ; Ch <sub>6M</sub>	22	A = hluboce podprůměrný	39	C = průměrný
Ch <sub>7T</sub> ; Ch <sub>7M</sub>	25	B = podprůměrný	33	C = průměrný
Ch <sub>8B</sub> ; Ch <sub>8M</sub>	20	A = hluboce podprůměrný	51	C = průměrný
Ch <sub>9b</sub> ; Ch <sub>9M</sub>	56	D = nadprůměrný	18	A = hluboce podprůměrný
Ch <sub>10B</sub> ; Ch <sub>10M</sub>	25	B = podprůměrný	36	C = průměrný
Ch <sub>11T</sub> ; Ch <sub>11M</sub>	36	C = průměrný	44	C = průměrný
Ch <sub>12B</sub> ; Ch <sub>12M</sub>	40	C = průměrný	26	B = podprůměrný
Ch <sub>13T</sub> ; Ch <sub>13M</sub>	50	C = průměrný	25	B = podprůměrný
<b>Průměrná hodnota <math>\bar{x}</math> (N = 13)</b>	<b>32, 46</b>	<b>C = průměrný</b>	<b>33, 85</b>	<b>C = průměrný</b>

Průměrná hodnota skóre bilingvních chlapců je 32, 46 bodů, což je průměrně o 1, 39 bodu méně než je celková průměrná hodnota ve skóre monolingvních chlapců, jejichž celková průměrná hodnota činí 33, 85 bodů. Obě průměrné hodnoty jsou shodně klasifikovány stupněm *C = průměrný*.

Dosažená skóre monolingvních chlapců jsou tak nejen vyrovnanější, jak dokázala hodnota směrodatné odchylky, ale také nepatrně vyšší. Vybraní monolingvní chlapci z kontrolní skupiny tak prokázali mírně vyšší tvořivý potenciál oproti chlapcům bilingvním.

## 8.4 Výzkumná otázka č. 4

**Jak se od sebe liší (resp. v jakých kategoriích) kresby s nejvyšším a nejnižším dosaženým skórem v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení u bilingvních a monolingvních žáků?**

Poslední výzkumná otázka se zaměřuje na detailní analýzu vybraných kreseb bilingvních a monolingvních respondentů, které dosáhly výrazně vysokého / výrazně nízkého hodnocení v porovnání s ostatními respondenty, a na jejich vzájemnou komparaci.

Vzhledem k odlišné stupnici klasifikace v jednotlivých věkových kategoriích u žáků mladšího školního věku, která je uváděna Příručkou k Urbanově figurálnímu testu tvořivého myšlení, budou, kromě kreseb s nejvyšším a nejnižším dosaženým skóre v TSD – Z, porovnány i dvě kresby, které jsou ohodnoceny nejvyšším klasifikačním stupněm.

### Komparace kreseb s nejvyšším dosaženým klasifikačním stupněm v TSD – Z

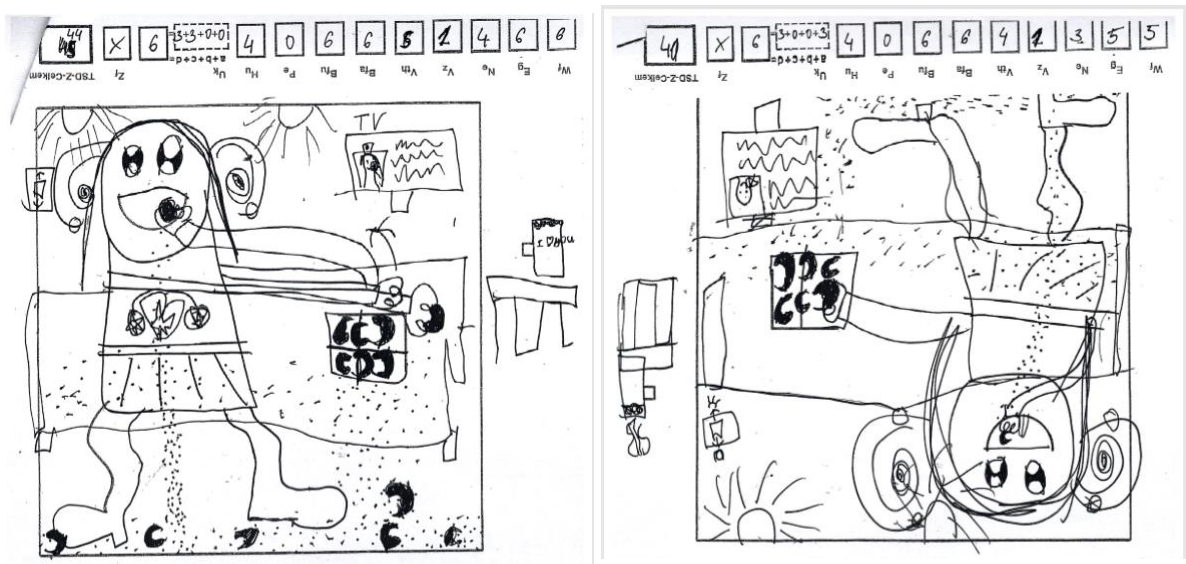
a) Bilingvní dívka, věk: 6 let

Dosažené skóre: **84** bodů, klasifikace *G = fenomenální*

arch A

arch B

**Obrázek 1:** Kresba TSD – Z s nejvyšším klasifikačním stupněm v experimentální skupině.



- Použití předložených fragmentů (Wf): respondentka užila všechny předložené fragmenty (včetně „ležatého u“), kromě „tečky“ v archu B, tj. celkem **11** bodů

- Dokreslení (Eg): odpovídá kategorii Wf, tedy **11** bodů
- Nové prvky (Ne): opakují se nové prvky *slunce, televize, „vypínač“, písmo, „stůl“*, celkem **7** bodů
- Grafické spojení (VZ): v obou případech se jedná o grafické spojení fragmentů „přerušovaná čára“ a „vlnovka“, **2** body
- Tematické spojení (Vth): kompozice v rámu jsou celistvé, v archu B není do kompozice zapojen fragment „tečka“, celkem ohodnoceno **9** body
- Překročení hranice závislé na figuře (Bfa): v obou případech užito „ležaté u“, **12** bodů
- Překročení nezávislé na figuře (Bfu): v obou arších je dokreslen prvek mimo rám bez vztahu k „ležatému u“, celkem **12** bodů
- Perspektiva (Pe): žádný prvek není nakreslen v perspektivě, **0** bodů
- Humor, resp. efektivita/emocionalita/expresivní síla kresby (Hu): humor hodnocen celkem **8** body
- Nekonvenčnost A (Uka) – manipulace s materiálem: arch B otočen o 180°, **3** body
- Nekonvenčnost B (Ukb) – abstraktní, surrealistické téma: tyto prvky nejsou využity, **0** bodů
- Nekonvenčnost C (Ukc) – použití znaků nebo symbolů: je užito písma v archu A, **3** body
- Nekonvenčnost D (Ukd) – nepoužívání stereotypních figur: kresby, resp. využití zakomponování figur je nestereotypní, celkem **6** bodů

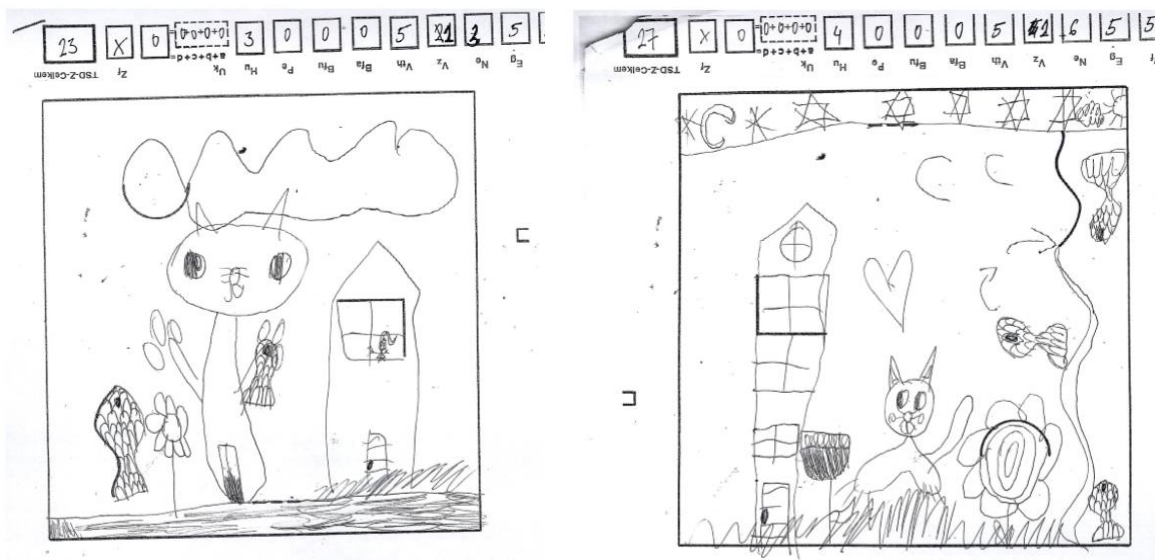
b) Monolingvní dívka, věk: 7 let

Dosažené skóre: **50** bodů, klasifikace  $D = \text{nadprůměrný}$

arch A

arch B

**Obrázek 2:** Kresba TSD – Z s nejvyšším klasifikačním stupněm v kontrolní skupině.



- Použití předložených fragmentů (Wf): respondentka užila v obou kresbách všech 5 fragmentů v rámu, tj. **10** bodů
- Dokreslení (Eg): odpovídá kategorii Wf, tedy **10** bodů
- Nové prvky (Ne): arch A obsahuje nové prvky *květina, lidská postava a kočka*, tj. **3** body; v archu B je více nových prvků, tedy přisouzeno **6** bodů
- Grafické spojení (VZ): v archu A se jedná o grafické spojení „tečky“ s „půlkruhem“; v archu B o spojení „přerušované čáry“ s „vlnovkou“, celkem **4** body
- Tematické spojení (Vth): 5 fragmentů uvnitř rámu tvoří celistvou kompozici, celkem **10** bodů
- Překročení hranice závislé na figuře (Bfa): „ležaté u“ není dokresleno, **0** bodů
- Překročení nezávislé na figuře (Bfu): prvky mimo rám se nevyskytují, **0** bodů
- Perspektiva (Pe): žádný prvek není nakreslen v perspektivě, **0** bodů
- Humor, resp. efektivita/emocionalita/expresivní síla kresby (Hu): přisouzeno celkem **7** bodů
- Nekonvenčnost A (Uka) – manipulace s materiálem: žádná manipulace, **0** bodů
- Nekonvenčnost B (Ukb) – abstraktní, surrealistické téma: **0** bodů



- Nekonvenčnost C (Ukc) – použití znaků nebo symbolů: **0** bodů
- Nekonvenčnost D (Ukd) – nepoužívání stereotypních figur: fragmenty jsou dokresleny stereotypně, **0** bodů

Předložené kresby obou respondentek dosáhly nejvyšších klasifikačních stupňů dle norem TSD – Z, ačkoliv nedosáhly nejvyšších skóre v celém výzkumném souboru. Jak bylo zmíněno v úvodu výzkumné otázky, tento fakt je dán odlišnou bodovou stupnicí danou Příručkou Urbanova testu v závislosti na věku. Obě respondentky spadají do mladší věkové kategorie 6 – 7 let, proto je jejich skóre klasifikováno jako *fenomenální a nadprůměrné* právě vzhledem k jejich nízkému věku, zatímco u starších žáků by stejné bodové ohodnocení spadalo do nižší klasifikace.

Kresby obou respondentek tvoří na první pohled celistvé kresebné kompozice. Obě dívky také v kresbě využívají většinu předložených fragmentů, v obou případech se v hojné míře objevují zcela nové kresebné prvky. Při detailnějším zaměření na kresebné prvky je možné zpozorovat, že v kresbách obou dívek se objevují totožné nové prvky, a to *měsíc, slunce* či *srdce*, což je poměrně zajímavé zjištění. Obě kresby působí na autorku podobným optimistickým a hravým dojmem, což dokládá i téměř shodné hodnocení v subjektivní položce *Humor*. Výrazný bodový rozdíl v celkovém skóru mezi oběma dívkami je získán zejména vysoce hodnocenými položkami *Překročení hranice (Bfa, Bfu)* a *Nekonvenčnosti (Uka, Ukc a Ukd)*, které se objevují v kresbě bilingvní respondentky. V těchto kategoriích tak bilingvní dívka získala 36 bodů, zatímco monolingvní dívka nezískala v těchto dominantních kategoriích tvořivosti žádný bod.

## Komparace kreseb s nejvyšším dosaženým skóre v TSD – Z

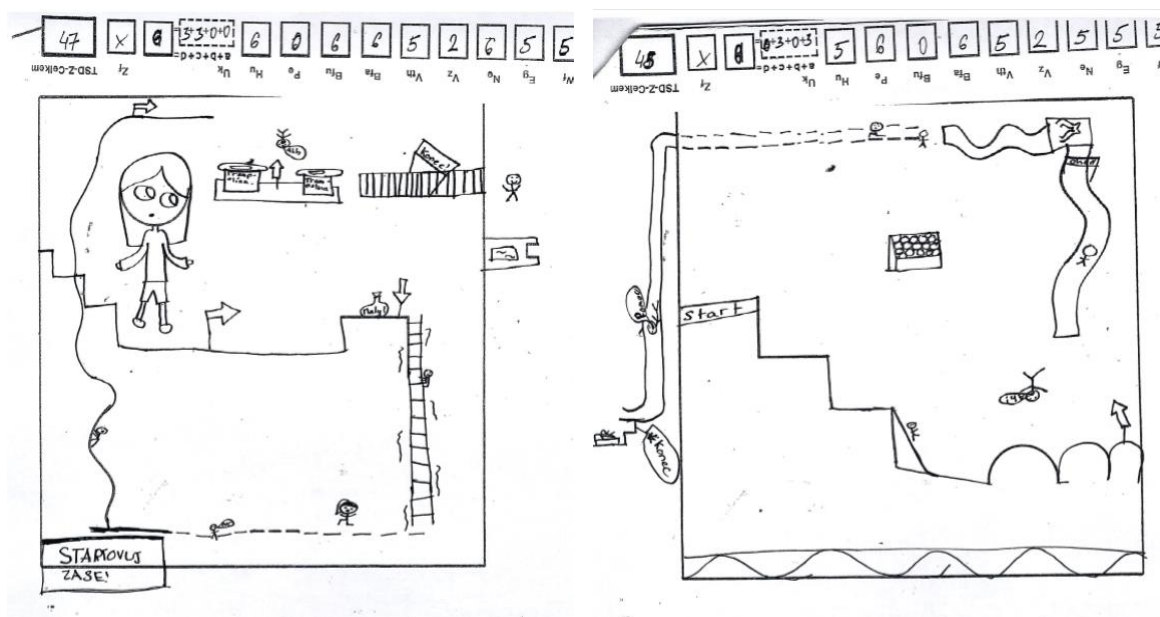
a) Bilingvní dívka, věk 9 let

Dosažené skóre: **92** bodů, klasifikace  $F = \text{extrémně nadprůměrný}$

arch A

arch B

Obrázek 3: Kresba TSD – Z s nejvyšším skóre v experimentální skupině.



- Použití předložených fragmentů (Wf): dívka použila 5 fragmentů (včetně „ležatého u“), avšak nevyužila fragmentu „tečka“ a ani jedné kresbě, celkem **10** bodů
- Dokreslení (Eg): odpovídá kategorii Wf, tedy **10** bodů
- Nové prvky (Ne): obě kresby obsahují řadu nových prvků, např. *písmo, lidská postava, šipka, klobouk, chodník, nádoba, dům, vlnovky*.... Celkem **11** bodů
- Grafické spojení (VZ): v archu A jsou graficky propojeny fragmenty „přerušovaná čára“, „vlnovka“ a „pravý úhel“; v archu B pak fragment „pravý úhel“ s „půlkruhem“ a „ležaté u“ s „přerušovanou čarou“. Celkem **4** body
- Tematické spojení (Vth): 5 fragmentů v každém archu tvoří celistvou tematickou kompozici. Hodnoceno **10** body
- Překročení hranice závislé na figuře (Bfa): v obou kresbách je dokresleno „ležaté u“. **12** bodů
- Překročení nezávislé na figuře (Bfu): v archu A se vyskytuje prvek překročení hranice bez vazby na „ležaté u“. **6** bodů

- Perspektiva (Pe): v archu B se vyskytuje kresba domu v perspektivě. **6** bodů
- Humor, resp. efektivita/emocionalita/expresivní síla kresby (Hu): obě kresby vyvolaly u autorky smích, vysoce hodnoceno **11** body
- Nekonvenčnost A (Uka) – manipulace s materiálem: prvky v kresbě B jsou převráceny o 180°. **3** body
- Nekonvenčnost B (Ukb) – abstraktní, surrealistické téma: **0** bodů
- Nekonvenčnost C (Ukc) – použití znaků nebo symbolů: jsou užitá slova, komentáře. **6** bodů
- Nekonvenčnost D (Ukd) – nepoužívání stereotypních figur: kresby, resp. využití a zakomponování figur je v archu A nestereotypní, celkem **3** body

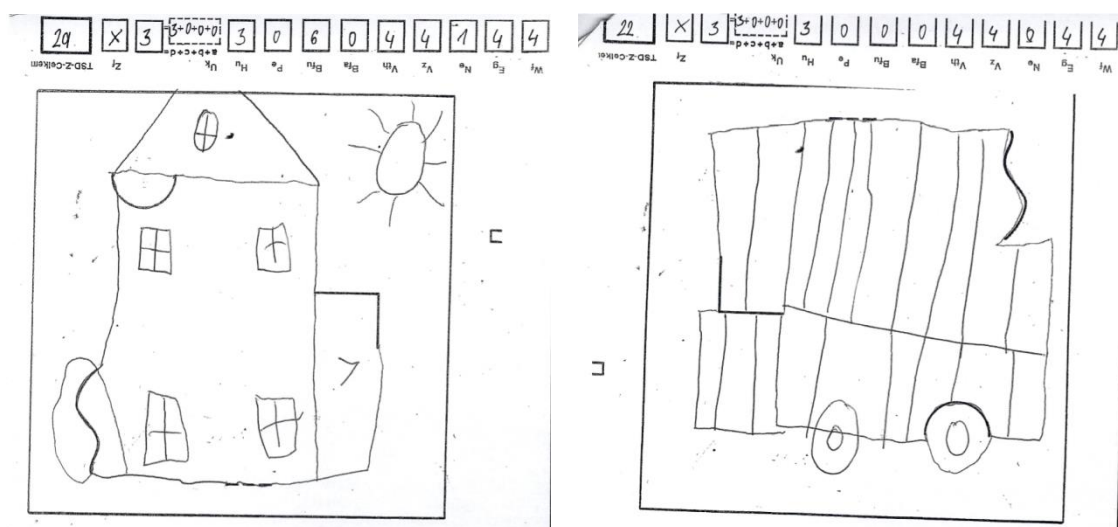
b) Monolingvní chlapec, věk: 8 let

Dosažené skóre: 51 bodů, klasifikace  $C = \text{průměrný}$

arch A

arch B

**Obrázek 4:** Kresba TSD – Z s nejvyšším skóre v kontrolní skupině.



- Použití předložených fragmentů (Wf): v obou kresbách jsou užitá fragmenty „pravý úhel“, „přerušovaná čára“, „vlnovka“ a „půlkruh“. Celkem **8** bodů
- Dokreslení (Eg): fragmenty z Wf jsou dokresleny, tj. **8** bodů
- Nové prvky (Ne): v archu A je nový prvek *slunce*, tedy **1** bod.
- Grafické spojení (VZ): v obou případech jsou 4 použité fragmenty i graficky spojeny. Celkem **8** bodů

- Tematické spojení (Vth): v obou kresbách jsou 4 použité fragmenty i ve vzájemném sémantickém vztahu a tvoří jednotnou kompozici. Celkem **8** bodů
- Překročení hranice závislé na figuře (Bfa): „ležaté u“ není ani v jednom případě dokresleno. **0** bodů
- Překročení nezávislé na figuře (Bfu): v archu A je překročena hranice rámu bez vztahu k „ležatému u“ – protáhlá střecha domu. Získáno **6** bodů
- Perspektiva (Pe): žádný prvek není zobrazen v perspektivě. **0** bodů
- Humor, resp. efektivita/emocionalita/expresivní síla kresby (Hu): humor v kresbě hodnocen průměrně celkovými **6** body
- Nekonvenčnost A (Uka) – manipulace s materiálem: žádná zjevná manipulace s materiálem. **0** bodů
- Nekonvenčnost B (Ukb) – abstraktní, surrealistické téma: **0** bodů
- Nekonvenčnost C (Ukc) – použití znaků nebo symbolů: **0** bodů
- Nekonvenčnost D (Ukd) – nepoužívání stereotypních figur: vzájemné propojení fragmentů a z nich vytvořená kompozice hodnocena jako nestereotypní. Celkem **6** bodů

Kresba bilingvní dívky, která dosáhla hodnocení 92 bodů, je nejen nejlépe hodnocenou kresbou v experimentální skupině bilingvistů, nýbrž i v celém výzkumném souboru čítající 52 respondentů. Kresebné zpracování monolingvního chlapce, jehož kombinované skóre činí 51 bodů, je pak nejlépe hodnoceným zpracováním TSD – Z v kontrolní skupině monolingvistů.

Obě kresby opět využívají většinu předložených fragmentů uvnitř rámu, bilingvní dívka ale neopomněla zakomponovat i „ležaté u“ v případě obou variant archu, a jehož použití je v rámci hodnocení tvořivosti značně bodově ohodnoceno. Bilingvní dívka využívá celou řadu nových kresebných prvků, zatímco v kresbě monolingvního chlapce se objevuje pouze jediný nový prvek *slunce*. V kresbách obou respondentů se ve stejné míře objevuje grafické propojení fragmentů, které zároveň tvoří celistvou kresebnou kompozici. Kresba bilingvní dívky je autorkou hodnocena jako vtipnější, s notnou dávkou humoru či nadsázky. Bilingvní dívka v obou svých kresbách využila fragmentu „ležaté u“, zatímco v případě monolingvního chlapce není fragment dokreslen ani v jednom případě. Oba respondenti ale získali shodný počet bodů v kategorii *Bfu* (*Překročení nezávislé na figuře*), která je jako kategorie vysoce hodnocena. Kromě bodů získaných za kategorii *Bfa* (*Překročení hranice závislé na figuře*), získala bilingvní respondentka body ve vysoce

hodnocených kategoriích *Perspektiva* a *Nekonvenčnost Uka a Ukc*. Tyto hodnocené kategorie se v kresbě monolingvního respondenta neobjevují. Zpracování TSD – Z je v případě obou respondentů považováno za originální, v poslední kategorii *Nekonvenčnosti Ukd* tak oba získali určitý počet bodů.

Bilingvní dívka tak ve svém kresebném zpracování obou archů TSD – Z využila, v různém poměru, celkem 6 ze 7 kategorií, které jsou považovány za významné komponenty tvořivého potenciálu. V případě kresby monolingvního chlapce se objevuje využití „pouze“ 2 kategorií poukazující na vysoký tvořivý potenciál jedince.

### Komparace kreseb s nejnižším dosaženým skóre v TSD – Z

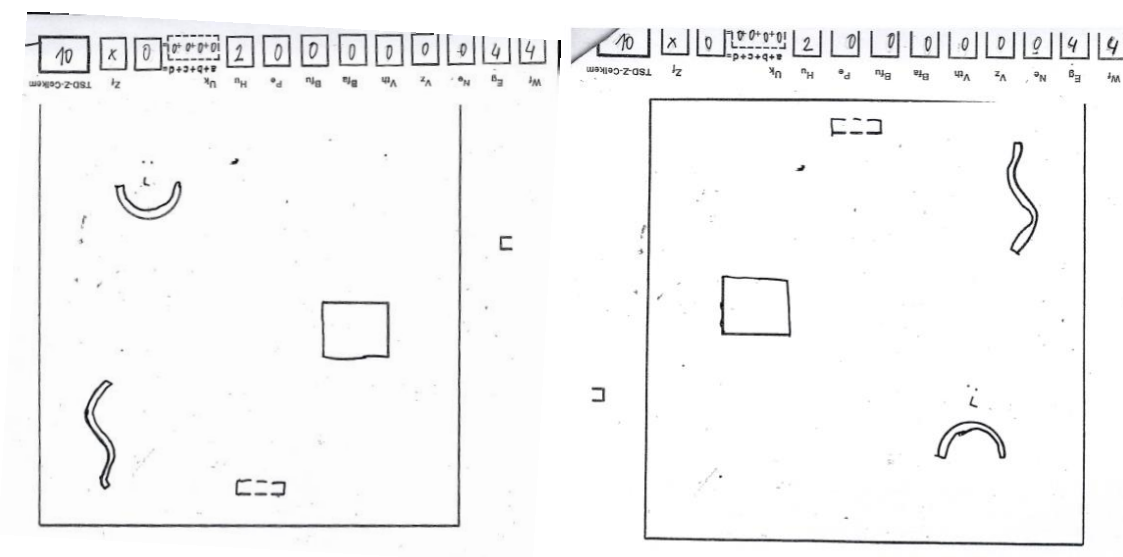
a) Bilingvní chlapec, věk: 8 let

Dosažené skóre: 20 bodů, klasifikace *A = hluboce podprůměrný*

arch A

arch B

**Obrázek 5:** Kresba TSD – Z s nejnižším skóre v experimentální skupině.



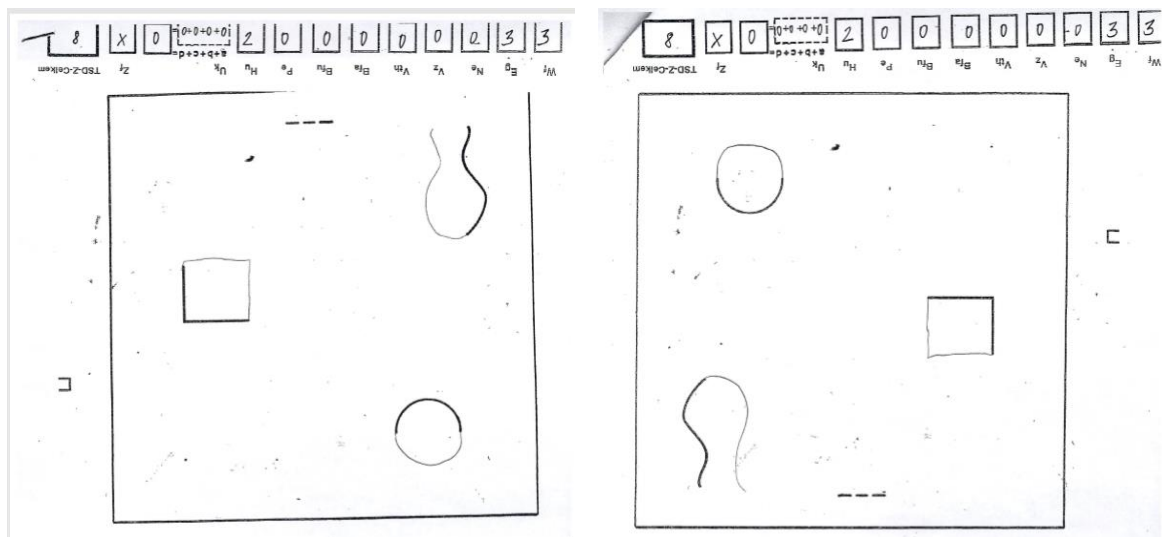
b) Monolingvní dívka, věk: 8 let

Dosažené skóre: 16 bodů, klasifikace  $A = \text{hluboce podprůměrný}$

arch A

arch B

**Obrázek 6:** Kresba TSD – Z s nejnižším skóre v kontrolní skupině.



Jak je na první pohled patrné, kresby si jsou velice podobné, a obě by se daly označit za obsahově chudší. V obou případech je fragment „pravý úhel“ dokreslen do stereotypního obrazce *čtverce*. Fragment „vlnovka“ je v prvním případě dokreslen do podoby provazu, v druhém případě připomíná dokreslení nedokončené tělo ryby. V obou případech se jedná o typický, stereotypní způsob dokreslení. Stereotypní je i dokreslení fragmentu „půlkruh“, který je v prvním případě využit jako součást obličeje, ve druhém případě jako jednoduchý kruh. Bilingvní respondent, na rozdíl od monolingvní respondentky, využil i fragmentu „přerušovaná čára“, který opět jednoduše dokreslil do podoby obdélníku. Čtyřbodový rozdíl mezi kresbami obou respondentů s nejnižším skóre spočívá právě ve využití jednoho fragmentu navíc v případě bilingvního chlapce.

V případě obou kreseb se pak shodně objevuje totožné dokreslení fragmentů z archu A i v archu B, který je převrácen o 180°.

Zajímavá je pak skutečnost, že obě kresby s nejnižším dosaženým kombinovaným skóre v TSD – Z se objevují ve věkové kategorii 8 let, a to nejen u bilingvních, ale i u monolingvních žáků.

Výsledky výzkumné otázky č. 4 de facto reflektují a potvrzují zjištění plynoucí z výzkumné otázky č. 2. Bližší analýza, zejména nejlépe hodnocených kreseb, opětovně dokládá dominanci bilingvních žáků v TSD – Z, co se týče využití kategorií, které jsou úzce spojeny s vysokým tvořivým potenciálem.

## 8.5 Hypotéza č. 1

Aby byl dokázán, popř. vyvrácen vztah mezi bilingvismem, resp. vícejazyčností a úrovní tvořivého potenciálu u výzkumného souboru žáků mladšího školního věku, byla stanovena následující hypotéza H1: Bilingvní žáci mladšího školního věku (bez ohledu na věk a pohlaví) dosahují statisticky významně vyššího skóre v kombinovaném skóre Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení než monolingvní žáci mladší školního věku.

Výsledky experimentální skupiny bilingvistů (N = 26) byly spárovány s výsledky kontrolní skupiny tvořené monolingvisty (N = 26). Spárování výsledků respondentů probíhalo na základě shod v proměnných *věk* a *pohlaví*. V experimentální skupině bilingvních žáků činí průměrná naměřená hodnota skóre v TSD – Z  $\bar{x} = 37,04$ ; medián = 30 (SD = 18,71; Min = 20, Max = 92), v kontrolní skupině monolingvních žáků dosahuje průměrná hodnota  $\bar{x} = 32,5$  bodů; medián = 34 (SD = 9,63; Min = 16, Max = 51). Rozdíl v hodnotách SD naměřených u obou sledovaných skupin činí 9,08 bodů.

Hypotéza byla testována pomocí neparametrického Mannova – Whitneyova U testu, jehož testovaná statistika je U.

**Tabulka 23:** Výpočty Mannova – Whitneyova U testu ve skóre TSD – Z u experimentální a kontrolní skupiny.

Výpočty Mannova – Whitneyova U testu ve skóre TSD – Z u experimentální a kontrolní skupiny								
Proměnná	Medián B <sup>28</sup>	Medián M <sup>29</sup>	SD - B	SD - M	U	p – hodnota oboustranná	p – hodnota pravostranná	AUC
Skóre	30	34	18,71	9,63	323,00	0,79	0,4	0,52

<sup>28</sup> Bilingvisté

<sup>29</sup> Monolingvisté

Na základě výsledku  $p > 0,05$  se hypotéza  $H_1$  **zamítá, přijímá se** nulová hypotéza  **$H_0$** : Bilingvní žáci mladšího školního věku (bez ohledu na věk a pohlaví) nedosahují statisticky významně vyššího skóre v kombinovaném skóre Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení než monolingvní žáci mladší školního věku.

Míra účinku  $AUC = 0,52$  dokládá 52% šanci, že v případě, že bude náhodně vylosován z každé skupiny (bilingvní x monolingvní) jeden respondent, tak že ten, jehož skóre je vyšší, je zároveň bilingvní.



## 9 DISKUZE

Prezentovaná diplomová práce si klade za cíl zjistit úroveň tvořivosti žáků mladšího školního věku, ve vazbě na dětský bilingvismus, a kde jedním z osvojených jazyků je český jazyk. Dílčí cíle výzkumné práce byly stanoveny na základě teoretických východisek, zejména pak na základě zjištění, plynoucích z vlivných zahraničních výzkumů, prokazující vyspělejší kognitivní funkce bilingvních dětí (např. Bialystok, 1986, in Bialystok & Barac, 2019; Kováčsová & Mehler, in Bialystok & Barac, 2019 atd.). V následující diskuzní části budou výsledky z předložené výzkumné práce konfrontovány se studii prezentovanými v teoretické části práce, včetně limitů, se kterými se studie potýkala.

Mladší školní věk je všeobecně spojován s útlumem tvořivého potenciálu zejména v důsledku dodržování řádu, pravidel a požadavku konformity, které jsou na žáky kladeny ze strany vzdělávací instituce. Různí autoři (Torrance 1968; 1995, in Welter, Jaarsveld & Lachmann, 2017; Szobiová, 2004; Hlavsa, in Honzíkova, 2004 atd.) pak nejednotně popisují propady tvořivosti, které jsou pro mladší žáky příznačné. Torrance (1968; 1995, in Welter, Jaarsveld & Lachmann, 2017) hovoří jednak o snížení tvořivých dovedností u 6letých žáků, ale i o tzv. propadu 4. třídy, kdy poukázal na pokles tvořivosti ve věku 10 – 11 let. Pokud soustavné, zejména zahraniční, studie opakovaně poukazují na vyspělé kognitivní funkce u bilingvních dětí od raného věku, lze předpokládat, že bilingvní školáci budou vůči vlivům školního prostředí odolnější a tyto propady tvořivosti budou u nich, v porovnání s monolingvními protějšky, méně znatelné. Na základě této predikce byla stanovena 1. výzkumná otázka.

Kvantifikované výsledky překvapivě poukazují na vyšší tvořivý potenciál u žáků monolingvních ve věkové kategorii 6 – 7 let oproti bilingvistům ve stejné věkové kategorii, ačkoliv se nejedná o masivní bodový rozdíl mezi skupinami. V obou skupinách odpovídá naměřený stupeň tvořivých schopností pásma *průměru*. Zajímavé výsledky byly shledány ve věkové kategorii 8letých žáků. Bilingvisté i monolingvisté dosáhli téměř shodných skóre v TSD – Z, v obou případech úroveň tvořivých schopností odpovídá stupni *podprůměru*. Značný rozdíl v tvořivých schopnostech mezi bilingvisty a monolingvisty byl ovšem prokázán ve věkové kategorii 9 – 11 let. Tato diference mezi skupinami má za následek i odlišnou klasifikaci jejich tvořivých schopností. Zatímco tvořivé schopnosti bilingvních žáků jsou hodnoceny jako *průměrné*, výkony monolingvistů spadají do

klasifikace *podprůměru*. V případě zjištění plynoucí z 1. výzkumné otázky tak není možné potvrdit pokles tvořivých schopností u 6letých žáků ani u jedné sledované skupiny. Ve skupině monolingvistů dokonce žáci ve věkové kategorii 6 – 7 let dosáhli nejvyššího skupinového průměru v TSD – Z oproti starším věkovým kategoriím. V případě prezentované studie by bylo možné spíše usuzovat na propad tvořivosti u 8letých žáků, vzhledem k jejich podprůměrným výkonům v obou sledovaných skupinách. Studie nemůže ani zcela potvrdit Torranceho propad 4. tříd, jelikož nebyl potvrzen pokles žáků v této věkové kategorii oproti žákům mladším, a to v ani jedné ze sledovaných skupin. Na skupinu bilingvistů by ale bylo možné implementovat tvrzení Szobiové (2004) o nástupu nové tvořivé fáze ve věku kolem deseti let žáka, nikoliv však u monolingvistů. Souhlasit nelze ani s tvrzením Kováče (in Urban, Jellen & Kováč, 2003), že skóre v TSD – Z má tendenci růst s věkem jedince. Soustavný nárůst skóre nebyl zaznamenán ani v jedné sledované skupině.

Je zřejmé, že výsledky 1. výzkumné otázky jsou stejně nejednotné, jako jsou pohledy na úroveň tvořivých schopností u žáků mladšího školního věku u tuzemských i zahraničních odborníků.

Druhá výzkumná otázka si klade za cíl zanalyzovat tvořivé myšlení bilingvistů mladšího školního věku v porovnání s monolingvisty, a to v závislosti na převažujících komponentech tvořivosti. Otázka se zajímala o využití vybraných kategorií v TSD – Z, jejichž použití je asociováno s vysokým tvořivým potenciálem. Tyto charakteristiky reflektují v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení vysoce hodnocené kategorie *Překročení hranice* (*Bfa, Bfu*), *Nekonvenčnost* (*Uka, Ukb, Ukc, Ukd*), která odráží prvek originality, či *Perspektiva* (*Pe*). Tyto kategorie pak hodnotí i kvalitativní stupeň tvořivosti (Urban, Jellen & Kováč, 2003). Bilingvní respondenti v této studii vykazovali vyšší tvořivý potenciál v závislosti na četnějším užití těchto vybraných kategorií. Detailní rozbor výsledků TSD – Z odhalil, že bilingvisté předčili monolingvisty v pěti ze sedmi vysoce hodnocených kategorií. Bilingvní žáci skórovali výše v obou položkách *Překročení hranice* a ve třech kategoriích položky *Nekonvenčnost* (*Ukb, Ukc, Ukd*). Nejvyšší rozdíl byl zaznamenán v kategorii *Ukd*, ve které bilingvisté skórovali v téměř o 10% více případů oproti monolingvistům. Kategorie *Ukd* hodnotí zejména *originalitu* spočívající ve využití nestereotypních kresebných prvků. Tato zjištění odpovídají i výsledkům plynoucí z rané studie Torranceho a jeho kolegů (1970, in Barac & Bialystok, 2011), kteří mezi prvními zjistili vyšší stupeň položky *originality* v testu tvořivosti u bilingvních dětí. Také ve studii

Leikina, Tovli a Malykha (2014) skórovali bilingvisté předškolního věku v položkách *originality* Torranceho testu tvořivosti znatelně výše oproti monolingvistům. Detailnější analýza jednotlivých skóre obou sledovaných skupin pak poukázala i na skutečnost, že bilingvisté ve svých kresbách čteněji vytváří nové kresebné prvky, a jejich kresby tvoří celistvější kompozice. Kresby bilingvních žáků pak byly subjektivně hodnoceny jako vtipnější, hravější a humornější.

Bilingvní respondenti tak v této studii prokázali osobnostní charakteristiky, které odborníci přisuzují jedincům s vysokým tvořivým potenciálem. Torrance (2018) např. přisuzuje dětem s vysokým stupněm tvořivosti notnou dávku humoru, odpor ke stereotypu či tendenci k „překračování hranic“. I Jurčová (1997, in Szobiová, 2004) identifikovala u dětí s tvořivým potenciálem vyšší míru odvahy a ochoty riskovat. Ochota riskovat a akceptace určité míry rizika je pak dominantním znakem vysoce tvořivých dospělých jedinců (Dacey & Lennon, 2000). Zjištění plynoucí z druhé výzkumné otázky pak jasně potvrzuje čtvrtá výzkumná otázka, která je kvalitativní analogií druhé výzkumné otázky. Srovnání kreseb TSD – Z respondentů z obou sledovaných skupin s nejnižšími skóry naopak rozdíl mezi bilingvisty a monolingvisty neodhalilo.

Třetí výzkumná otázka se zajímá o interpohlavní rozdíly v tvořivých schopnostech, a to i v závislosti na přítomnosti / nepřítomnosti bilingvismu. Autoři testu TSD – Z během jeho standardizace nenašli signifikantní interpohlavní rozdíly v tvořivých schopnostech (Urban, Jellen & Kováč, 2003). To, že vztah mezi pohlavím a tvořivou výkonností chlapců a dívek je vsutku zanedbatelný, potvrzují i Baer a Kaufman (2008, in Dostál & Plháková, 2014). Se zajímavým zjištěním pak přišel Torrance (1963; 1976, in Dacey & Lennon, 2000). Na základě svého výzkumu podporuje tvrzení o značném vlivu *identifikace s pohlavní rolí* na tvořivost, a to už u žáků mladšího školního věku, zejména u dívek. Dívky třetích tříd v porovnání s chlapci vykazovaly značný pokles tvořivých schopností, ačkoliv ve stejném testu aplikovaném o dva roky dříve, se svým tvořivým potenciálem rovnaly chlapcům. Lee (2007), jehož studie se zajímala o vliv bilingvismu na tvořivé schopnosti jedinců, odhalila vyšší skórování dívek v testu tvořivosti oproti chlapcům. Jak ale přiznává, tento rozdíl byl patrně dán vyváženějšími jazykovými schopnostmi respondentek. Po kontrole tohoto zkreslujícího faktoru nebyl mezi bilingvními dívkami a chlapci, ve výkonu v testu tvořivosti, nalezen tak značný rozdíl.

V předložené studii byly opět zaznamenány velice různorodé výsledky. Ve skupině bilingvních dívek a chlapců vykazovaly dívky vyšší průměrnou hodnotu získanou v testu

tvořivosti, rozdíl byl patrný i v klasifikaci, kdy tvořivé schopnosti bilingvních dívek byly hodnoceny jako *průměrné*, výkony bilingvních chlapců pak dosahovaly pásma *podprůměru*. Přestože otázka, jakou roli hraje gender při procesu osvojování si více jazyků, je velice kontroverzní a odpovědi nejednotné, starší studie (např. Boyle, 1987, in Lee, 2007; Ekstrand, 1980, in Lee, 2007) se přiklání k tvrzení, že dívky disponují lepšími lingvistickými dovednostmi oproti chlapcům, co se osvojování více jazyků týče. Ellis (1994, in Lee, 2007) se naopak s tímto tvrzením neztotožňuje. Vzhledem k tomu, že jazyková úroveň bilingvních respondentů v této studii nebyla kontrolována, není tak možné přisuzovat vyšší skórování bilingvních dívek jejich lepším jazykovým dovednostem, a jedná se tak spíše o domněnku. Za to ve skupině monolingvistů byl rozdíl mezi pohlavími téměř minimální, nepatrně vyšší průměrné skóre bylo ale naměřeno u chlapců. V případě monolingvistů pak obě pohlaví vykazovala *průměrné* tvořivé schopnosti.

Zajímavé výsledky poskytlo i srovnání úrovní tvořivosti bilingvistů a monolingvistů shodující se v proměnné pohlaví. Bilingvní dívky v celkovém průměrném skóre předčily monolingvní dívky téměř ve shodném rozdílu jako bilingvní chlapce. Modifikovaný průměr zařadil výkon bilingvních dívek opět do klasifikačního stupně *průměru*, monolingvní dívky do klasifikace odpovídající *podprůměrným* tvořivým dovednostem. Opačná situace pak byla zaznamenána ve skupině chlapců. Výkony bilingvních i monolingvních chlapců se lišily s minimálním rozdílem v průměrném skóre a se shodnou klasifikací *C = průměrný*. Průměrná hodnota monolingvních chlapců pak byla nepatrně vyšší.

Testováním statistické hypotézy pak nebyla prokázána souvislost mezi přítomností bilingvismu a vyšším tvořivým potenciálem žáků mladšího školního věku v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení. Jedním z možných vysvětlení zamítnutí hypotézy je zřejmě menší výzkumný soubor, který činil celkem 52 respondentů. Pozoruhodným a značně vypovídajícím údajem o skóru bilingvistů je hodnota směrodatné odchylky, která je u bilingvistů o 9,08 bodů vyšší oproti monolingvistům. Získaná skóre bilingvních žáků v této studii jsou tak značně různorodá, s výskytem tzv. extrémních či odlehlých hodnot, zatímco výsledky monolingvních žáků si jsou navzájem podobnější a jsou spíše vyrovnanější.

Ačkoliv prezentovaná studie nepotvrdila statisticky významně vyšší skórování bilingvních žáků mladšího školního věku v Urbanově figurálním testu tvořivosti oproti jejich monolingvním vrstevníkům, detailní pohled na výsledky obou sledovaných skupin

přeci jen odhalil některé specifické domény vyskytující se v tvořivosti bilingvistů. Bilingvní respondenti v tomto výzkumu prokázali větší ochotu riskovat, odvahu překračovat vymezené hranice, vnášet do problému originálnější řešení či zapojovat, kromě kresebných prvků, i symboly v podobě čísel nebo písmen.

Vzhledem k nižšímu rozsahu výzkumného souboru by bylo určitě přínosné ověřit, a případně potvrdit či zamítnout, výsledky vzešlé z této práce na vyšším počtu respondentů. Nový rozměr by mohla případným výsledkům vnést i obdobná studie s kontrolou níže uvedených zkreslujících proměnných. Přidanou hodnotu by v případné replikaci výzkumu mohlo přinést i zapojení vybraného testu měřící osobnostní charakteristiky, jelikož současný výzkum tvořivosti je spojen se snahou i o identifikaci vybraných osobnostních rysů tvořivých jedinců (Dostál & Plháková, 2014).

## 9.1 Limity studie

Zahraniční studie, zabývající se vztahem mezi bilingvismem a tvořivostí, využívají zejména Torranceho figurální test tvořivého myšlení či jeho modifikace, popř. dalších testů tvořivosti užívaných např. v anglicky mluvících zemích. V této studii byl jako hlavní testovací nástroj užit Urbanův figurální test tvořivého myšlení, a to zejména z důvodu jeho dostupnosti a relativně snadné administrace. Srovnání výsledků této práce s výsledky zahraničních výzkumů tak může být zavádějící právě z důvodu odlišných metod. I při samotném vyhodnocování Urbanova testu tvořivosti si autorka práce v některých případech nebyla jistá přidělováním bodů. Jako problematické kategorie, co se týče nejednoznačnosti, byly shledány kategorie *Ukb* čili užití abstraktních surrealistických prvků, *Ukd* neboli nestereotypní dokreslení fragmentů, ve vybraných případech i *Tematické spojení (Vth)*. Výraznému subjektivnímu zkreslení pak podléhá položka *Humor*. Dalším problematickým faktorem ve výzkumné metodě se jeví fragment „tečky“, který byl v případě obou sledovaných skupin značně opomíjen. Zde je ale spíše chyba přisuzována výzkumníkovi při kopírování záznamových archů, jelikož se v některých případech na archu vyskytovaly různé drobné tečky, které vznikly právě během kopírování materiálu. Respondenti je tak společně s fragmentem „tečka“ mohli považovat za „chybu tisku“.

Samostatnou problematiku představuje výběr výzkumného souboru, který byl získán záměrným výběrem. Výsledky tak nelze přenést na širší populaci, nýbrž jsou platné pouze v rámci tohoto vzorku respondentů. Záměrný výběr přes instituci, který byl

uplatněn, je ovšem adekvátní vzhledem ke zkoumanému problému, který byl implementován na populaci bilingvních žáků mladšího školního věku, navíc žijící v zahraničí. Nepravděpodobnostní metody výběru vzorku nebylo možné použít vzhledem k neexistenci statistických údajů o rozložení a výskytu těchto jedinců.

Jak již bylo zmíněno, experimentální skupina bilingvních žáků trvale žije na území Velké Británie, a navštěvuje místní vzdělávací systém. Je známo, že žáci ve Velké Británii nastupují k povinné školní docházce o rok dříve, než děti v České republice. Tato neekvivalentnost sledovaných skupin, stejně tak jako specifika britského vzdělávacího systému, by taktéž mohla být považována za faktor vedoucí k možnému zkreslení výsledků.

Vzhledem k tomu, že bilingvními respondenty byli žáci školy, ve které autorka dlouhodoběji působila a které tak z větší části i osobně znala, je možné tuto skutečnost považovat za další možný zkreslující faktor. Zajímavé je pak srovnání reakcí respondentů na testovou metodu v podobě Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Testová metoda klade důraz na přesné zadání instrukce a nedává prostor pro doplňující, obsahově zaměřené otázky respondentů. Zatímco bilingvisté tuto skutečnost akceptovali a v ani jednom případě nekladli výzkumníkovi otázky na možnosti zpracování, ve skupině monolingvistů byly tyto otázky čteněji zaznamenány. Monolingvní žáci tak vyžadovali ujištění „správného“ zpracování. S respektem k instrukcím uvedené v testové metodě však bylo na tyto otázky odpovídáno neutrálně, dle instrukcí. V případě obou skupin však byly reakce na testovou metodu spíše pozitivní.

Další možné zkreslení výsledků u bilingvních respondentů může plynout z doby testování. Data byla totiž získávána během vyučování v sobotní české škole, tedy šestý vyučovací den. V jejich výkonech se tak mohla projevit např. únava. Simonton (2008, in Leikin, Tovli & Malykh, 2014) se také zmiňuje o zkreslujících faktorech, na které je třeba při práci s bilingvním vzorkem brát ohled. Je to zejména hodnota IQ, sociokulturní pozadí či úroveň osvojených jazyků. Úroveň osvojených jazyků, jako zkreslující faktor při zjišťování úrovně tvořivosti, spočívá zejména ve vyrovnanosti, resp. nevyrovnanosti těchto jazyků. Mnozí autoři (Alvarez, 1984, in Lee, 2007; Ricciardelli, 1998, in Lee, 2007; Lee & Kim, 2010; 2011, in van Dijk, Kroesbergen, Blom & Leseman, 2019 atd.) dospěli díky svým výzkumům k závěru, že bilingvisté s vyváženou úrovní obou svých jazyků dosahují lepších výsledků v testech tvořivosti oproti bilingvistům s nevyváženými jazykovými dovednostmi.

Faktory IQ a zejména sociokulturní pozadí však mohou mít za následek i zkreslení u monolingvních respondentů. Také tvořivost jako komplexní schopnost je podmíněna nejen biologickými faktory, nýbrž je z velké části ovlivněna i rodičovskými postoji a prostředím obklopující dítě od nejranějšího věku (Szobiová, 2004; Albert, 1996, in Dacey & Lennon, 2000; Kwaśniewska & Lebuda, 2017, in Kwaśniewska, Gralewski, Witkowska, Kostrzewska & Lebuda, 2018 atd.). V prezentované studii byl však vyrovnávajícím kritériem obou souborů „pouze“ věk, pohlaví a přítomnost / nepřítomnost bilingvismu. Výše zmíněné zkreslující faktory nebyly v této práci kontrolovány zejména z časové náročnosti a minimálního kontaktu se zákonnými zástupci respondentů.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla napsána a realizována s hlavním výzkumným cílem zjistit úroveň tvořivosti ve vazbě na dětský bilingvismus, kde český jazyk představuje jeden z osvojených jazyků. Hlavní cíl byl rozpracován do čtyř dílčích cílů, a to jednak vzhledem k proměnným *věk*, *dominantní komponenty tvořivosti* a *pohlaví*, ale i vzhledem k souvislosti mezi bilingvismem a mírou tvořivého potenciálu. Ačkoliv problematika vícejazyčnosti jednak jako takové, jednak i ve spojení s tvořivostí, tvoří za hranicemi České republiky soustavně zkoumaný výzkumný problém, na jejím území se jedná o velice okrajové téma. Vypovídá o tom i nízký počet tuzemské literatury i výzkumných prací.

Koncept diplomové práce je tradičně členěn na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část reflektuje výzkumný problém a ve čtyřech kapitolách se zaměřuje na stěžejní pojmy. První kapitola je věnována fenoménu bilingvismu, se značným zaměřením na dětský bilingvismus a jeho vlivu na kognitivní funkce dětí. Kapitola *Tvořivé myšlení* definuje tvořivost, a to i s přesahem do oblasti kognitivních funkcí, které jsou s ní neodmyslitelně spojeny. Vymezeny jsou i důležité aspekty tvořivosti, převážně z pohledu dítěte. Neoddělitelnou součástí je pak podkapitola věnující se tvořivým schopnostem u dětí mladšího školního věku. Třetí kapitola poskytuje teoretické ukotvení vývojového období mladšího školního věku z psychologického hlediska, a sleduje tak jeho specifika z hlediska tělesného, kognitivního, sociálního a emočního vývoje. Závěrečná kapitola je věnována přehledu studií zaměřených na výzkumný problém vztahu bilingvismu a tvořivosti.

Výzkumná část poskytuje prostor pro metodologické ukotvení výzkumu z hlediska výzkumného problému, cílů, výzkumného souboru a výzkumné metody. Výzkumné šetření probíhalo na výzkumném souboru činící 52 respondentů ve věku od 6 do 11 let, přičemž 26 respondentů tvořili bilingvní či multilingvní žáci žijící ve Velké Británii, a 26 monolingvních respondentů bylo žáky z České republiky. Jako výzkumná metoda byl zvolen Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD – Z), použity byly oba záznamové archy A i B. Ačkoliv nebyla prokázána statistická významnost mezi přítomností bilingvismu a vyšší úrovní tvořivosti, za významné zjištění je možné považovat vyšší úroveň tvořivosti bilingvních žáků v závislosti na četnosti užití dominantních kategorií v testu tvořivosti. Bilingvní žáci tak více odpovídají charakteristice tvořivých žáků oproti jejich monolingvním protějškům. Komparace tvořivého potenciálu monolingvních a bilingvních žáků v závislosti na věku či pohlaví pak poskytla velice rozmanité a



nejednotné výsledky. Zatímco monolingvní žáci ve věku šesti a sedmi let svým výkonem předčili své bilingvní vrstevníky, stupeň tvořivosti obou skupin přesto odpovídá průměru. Osmiletí žáci ve skupině bilingvistů i monolingvistů pak zaznamenali velice podobné výkony, které shodně odpovídají podprůměrným tvořivým schopnostem. Značný rozdíl v úrovni tvořivosti mezi bilingvisty a monolingvisty byl pak shledán v nejstarší věkové kategorii žáků ve věku 9 – 11 let, a to ve prospěch bilingvistů. Co se týče proměnné *pohlaví*, bilingvní dívky dosáhly vyššího skóre v TSD – Z v porovnání jednak s bilingvními chlapci, jednak v porovnání s monolingvními dívkami. Naopak výsledky skupin monolingvních dívek a chlapců jsou velice vyrovnané, stejně tak výsledky bilingvních a monolingvních chlapců, v obou případech pak s nepatrným vyšším skórováním monolingvních chlapců.

Závěrečná diskuzní část pak nabízí srovnání výsledků prezentované studie s vybranými studiemi, a zařazuje je tak do širšího kontextu výzkumného problému.

Z pohledu autorky se jedná o ojedinělou studii na území České republiky, zejména z hlediska výzkumného souboru, který tvoří bilingvní či vícejazyční žáci mladšího školního věku, jejichž jeden z osvojených jazyků je právě český jazyk. Obdobnou studii, která by byla realizována s obdobným cílem a na obdobném výzkumném vzorku, se na území České republiky nepodařilo dohledat.

Hlavní přínos prezentované studie spočívá v poodhalení struktury tvořivého myšlení u bilingvních žáků, jejichž jedním z osvojených jazyků je český jazyk. Zajímavý je také vysledovaný pokles tvořivých dovedností u 8letých žáků. Celkově přinesla studie řadu zajímavých výsledků, které alespoň určitou měrou přispěly k pochopení bilingvismu a vybraných kognitivních či osobnostních specifik bilingvních žáků. Cíl práce je tak možné považovat za splněný.

Fenomén bilingvismu jako zkoumaný problém disponuje značným potenciálem, a to nejen ve spojení s tvořivostí. Prezentovaná práce by mohla být inspirací pro další výzkumy realizované na území České republiky a přispět tak k dalšímu porozumění specifikům bilingvních žáků. Toto pochopení by bylo jistě žádoucí vzhledem ke skutečnosti, že je možné se s bilingvními žáky setkat i v lavicích českých škol.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. APA (2018). *Dictionary of Psychology*. Získáno 28. října 2019 z <https://dictionary.apa.org/pdf>
2. Barac, R., & Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44(1), 36-54. doi: 10.1017/S0261444810000339
3. Bean, R. (1995). *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál.
4. Bialystok, E., & Barac, R. (2019). Kognitivní dopady bilingvismu. In Grosjean, F., & Li, P. (2019). *Psycholingvistika bilingvismu* (200 - 221). Praha: Karolinum.
5. Bialystok, E. (2017). *Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development*. In Tremblay, R., Boivin, M., Peters, R., eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Získáno 10. února 2020 z <http://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-language-acquisition-and-bilingualism-early-age-and-impact>.
6. Bronson, P., & Merryman, A. (2010). The Creativity Crisis (Cover story). *Newsweek*, 156(3), 44–49. Získáno 20. července 2019 z <https://immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/GENPRESS/N100710B.pdf>
7. Brožek, L. (2017). Pozornost. In Kulišťák, P. (2017). *Klinická neuropsychologie v praxi* (97 - 118). Praha: Karolinum. Získáno 25. února 2020 z [https://books.google.cz/books?id=kgAtDwAAQBAJ&pg=PA101&dq=s%C3%ADt+exekutivn%C3%AD+kontroly&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjO0J6RnO3nAhWH\\_KQKHQCYAiUQ6AEIQzAD#v=onepage&q=s%C3%ADt%20exekutivn%C3%AD%20kontroly&f](https://books.google.cz/books?id=kgAtDwAAQBAJ&pg=PA101&dq=s%C3%ADt+exekutivn%C3%AD+kontroly&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjO0J6RnO3nAhWH_KQKHQCYAiUQ6AEIQzAD#v=onepage&q=s%C3%ADt%20exekutivn%C3%AD%20kontroly&f)
8. Cincotta, N. (2008). *The journey of Middle Childhood: Who are „Latency“ – Age Children?* In Austrian, S. C. *Developmental Theories Through the Life Cycle* (79 – 126). Získáno 12. července 2019 z [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=JarsywwzTGRgC&oi=fnd&pg=PA79&dq=the+journey+of+middle+childhood&ots=3q8xiSOEJ4&sig=32ik11T6PTRUNIBEy7klFmIWLXc&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=JarsywwzTGRgC&oi=fnd&pg=PA79&dq=the+journey+of+middle+childhood&ots=3q8xiSOEJ4&sig=32ik11T6PTRUNIBEy7klFmIWLXc&redir_esc=y#v=onepage&q&f)
9. Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
10. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
11. Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada Publishing.

12. Daubert, E. N., & Ramani, G. B. (2019). Math and memory in bilingual preschoolers: The relations between bilingualism, working memory, and numerical knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 20(3), 314–333. doi: 10.1080/15248372.2019.1565536
13. Del Giudice, M. (2014). Middle Childhood: An Evolutionary-Developmental Synthesis. *Child Development Perspectives*, 8(4), 193–200. doi.org/10.1111/cdep.12084
14. Dostál, D. (nedat.). *Statistické metody v psychologii*. Olomouc: Univerzita Palackého.
15. Dostál, D., & Plháková, A. (2014). *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. Olomouc. Univerzita Palackého.
16. Durdilová, L. (2017). Vybrané mýty ve vztahu k bilingvistu. *Listy klinické logopedie*. 39 – 42. doi: 10.36833/lkl.2017.006
17. Dvořák, J. (2001). *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
18. Eccles, S. J. (1999). The Development of Children Ages 6 – 14. In *The Future of Children*, 9(2), 30-44. Získáno 12. července 2019 z [https://www.researchgate.net/publication/12668812\\_The\\_Development\\_of\\_Children\\_Ages\\_6\\_to\\_14](https://www.researchgate.net/publication/12668812_The_Development_of_Children_Ages_6_to_14)
19. Fancourt, D., & Steptoe, A. (2019). Effects of creativity on social and behavioral adjustment in 7-to 11-year-old children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1438(1), 30. doi: 10.1111/nyas.13944
20. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
21. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál
22. Fumoto, H., Robson, S., Greenfield, S., & Hargreaves, D. J. (2012). *Young Children's Creative Thinking*. Získáno 14. března 2020 z [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=IO407WhH1wC&oi=fnd&pg=PP1&dq=children%27s+creative+thinking&ots=LOLGAOI&sig=m0PQWWwoVg\\_KZvH47HdHMw6\\_5cg&redir\\_esc](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=IO407WhH1wC&oi=fnd&pg=PP1&dq=children%27s+creative+thinking&ots=LOLGAOI&sig=m0PQWWwoVg_KZvH47HdHMw6_5cg&redir_esc)
23. Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(1), 6. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0038599>
24. Ghonsooly, B., & Showqi, S. (2012). The Effects of Foreign Language Learning on Creativity. *English Language Teaching*, 5(4), 161-167. doi:10.5539/elt.v5n4p16
25. Grosjean, F. (2010). Myths about bilingualism. *Bilingualism is extensive and yet it is surrounded by myths*. Získáno 8. prosince 2019 z <https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/e-learning/Myths%202010.pdf>
26. Grosjean, F., & Li, P. (2019). *Psycholingvistika bilingvistu*. Praha: Karolinum.

27. Harding – Esch, E., & Riley, P. (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.
28. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
29. Honzíková, J. (2004). Vývoj úrovně tvořivých schopností dětí mladšího školního věku. *e-Pedagogium*, 4(1): 22-28. Získáno 20. července 2019 z <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/01/03.pdf>
30. Chin, N. B., & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An Advanced Resource Book*. Získáno 10. února 2020 z <https://books.google.cz/books?id=BaCMRmqSKRoC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=bloomfiel+d+bilingualism+1933&source=bl&ots=6spzAwDShI&sig=ACfU3U3etw3eY5MhTfML8LmwfE-ZsdGMTw&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwjqx8bms8rnAhWWiVwKHZn6Be8Q6AEwAXoECAkQAQ#v=onepage&q&f>
31. Jacobs, J. F., & Pierce, M. L. (1966). Bilingualism and creativity. *Elementary English*, 43(5), 499-503. Získáno 10. listopadu 2019 z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED021848.pdf>
32. Kapalková, S. (2016). Bilingvizmus a vývin jazykových schopností dětí v ranom veku. In Kerekrétiová, A. (2016). *Logopedická propedeutika* (129 - 144). Univerzita Komenského v Bratislave: UK.
33. Kharkhurin, A. (2010). Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International journal of bilingualism*, 14(2), 211-226. doi: 10.1177/1367006910363060
34. Kollerová, L. (2016). Střední dětství. In Blatný, M., Halama, P., Janošová, P., Kollerová, L., Millová, K., Smolík, F., & Šolcová, I. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje* (85 – 97). Praha: Karolinum.
35. Kwaśniewska, J. M., Gralewski, J., Witkowska, E. M., Kostrzewska, M., & Lebuda, I. (2018). Mother's personality traits and the climate for creativity they build with their children. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 13-24. doi: 10.1016/j.tsc.2017.11.002
36. Lachout, M. (2017). *Bilingvizmus a bilingvní výchova na příkladu bilingvizmu česko-německého*. Praha: Togga.
37. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
38. Langmeier, M., Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2002). *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H&H.
39. Lee, H. E. (2007). *The relationship between bilingualism and creativity of Korean Americans*. Získáno 12. dubna 2020 z [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/lee\\_hangeun\\_200708\\_phd.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/lee_hangeun_200708_phd.pdf)

40. Leikin, M. (2012). The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism*, 17(4), 431-447. doi: 10.1177/136700691243830
41. Leikin, M., Tovli, E., & Malykh, S. (2014). Bilingualism and Creative Abilities in Early Childhood. *English Linguistics Research*, 3(2), 54–63. doi:10.5430/elr.v3n2p54
42. Li, P. (2019). Sukcesivní osvojování jazyka. In Grosjean, J., & Li, P. (2019). *Psycholinguistika bilingvismu* (154 - 175). Praha: Karolinum.
43. Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H.
44. Millová, K. (2016). Klasické teorie vývoje. In Blatný, M., Halama, P., Janošová, P., Koleerová, L., Millová, K., Smolík, F., & Šolcová, I. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje* (23 – 37). Praha: Karolinum.
45. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
46. Morgensternová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
47. Novotná, J., & Jurčíková, J. (2012). *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido.
48. Palcůtová, M. (2005). *Krátký terminologický slovník bilingvizmu*. Získáno 24. února 2020 z [https://terminologickyportal.sk/wiki/Termín:detský\\_bilingvizmus](https://terminologickyportal.sk/wiki/Termín:detský_bilingvizmus)
49. Palová, K., Smékalová, E., Faastová, D., & Chobotská, T. (2017). Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku. *Psychologie a její kontexty*, 8(2), 31-44. Získáno 20. července 2019 z <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=84857b19-820b-46f1-9233-7a3415178f15%40pdc-v-sessmgr06>
50. Pecina, P. (2008). *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
51. Petrová, A. (2008). Období mladšího školního věku. In Šimíčková – Čížková, J., Binarová, I., Holásková, K., Petrová, A., Plevová, I., & Pugnerová, M. (2008). *Přehled vývojové psychologie* (93 – 100). Olomouc: Univerzita Palackého.
52. Picabia, F. (nedat.). Získáno 17. března 2020 z <https://citaty.net/autori/francis-picabia/>
53. Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
54. Poole, S., & Snarey, J. (2011). Erikson's Stages of the Life Cycle. In S. Goldstein & J. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, 2, 599–603. New York: Springer - Verlag. doi: 10.1007/978-0-387-79061-9\_1024

55. Pospíšilová, L. (2019). Vývojová dysfázie. In Neubauer, K. (2018). *Kompendium klinické logopedie* (283 - 315). Praha: Portál.
56. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
57. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
58. Regec, V. (2016). Terminologie z oblasti obecné speciální pedagogiky. In Kroupová, K. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy* (9 – 47). Praha: Grada.
59. Říčan, P. (2004). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
60. Shaffer, D. D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood & Adolescence*. Získáno 12. července 2019 z [http://elibrary.bsu.az/books\\_163/N\\_44.pdf](http://elibrary.bsu.az/books_163/N_44.pdf)
61. Szobiová, E. (2004). *Tvorivosť: od záhady k poznaniu*. Bratislava: STIMUL.
62. Šimíčková – Čížková, J. (2004). *Kompendium obecné a vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita.
63. Štefánik, J., & Pallay, J. (2016). Bilingvismus. In Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika* (405 - 4019). Praha: Portál.
64. Štefánik, J. (2004). *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
65. Šulová, L., & Bartanusz, Š. (2015). Děti vyrůstající v bilingvní rodině. In Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (197 - 204). Praha: Portál.
66. Torrance, E. P. (2018). *Guiding Creative Talent*. Získáno 27. února 2020 z <https://books.google.cz/books?id=MoqbDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=torrance+creativity+2018&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwis7svgv4PoAhVF-aQKHce3AAgQ6AEIMjAB#v=onepage&q=torrance%20creativity%202018&f>
67. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
68. Urban, K. K., Jellen, H. G., & Kováč, T. (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD – Z) – Příručka*. Brno: Psychodiagnostika.
69. Vachek, J. (2005). *Lingvistický slovník Pražské školy*. Praha: Karolinum.
70. van Dijk, M., Kroesbergen, E. H., Blom, E., & Leseman, P. P. (2019). Bilingualism and creativity: Towards a situated cognition approach. *The Journal of Creative Behavior*, 53(2), 178-188. doi: 10.1002/jocb.23
71. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
72. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
73. Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum.

74. Welter, M. M., Jaarsveld, S., & Lachmann, T. (2017). Problem space Matters: The Development of Creativity and Intelligence in Primary School Children. *Creativity Research Journal*, 29(2), 125–132. doi: <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1302769>
75. Welter, M. M., Jaarsveld, S., van Leeuwen, C., & Lachmann, T. (2016). Intelligence and Creativity: Over the Threshold Together? *Creativity Research Journal*, 28 (2), 212 – 218. doi: 10.1080/10400419.2016.1162564
76. Yip, V. (2019). Simultánní osvojování jazyka. In Grosjean, J., & Li, P. (2019). *Psycholingvistika bilingvismu* (129 - 153). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
77. Žák, P. (2004). *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press.

## SEZNAM UŽITÝCH ZKRATEK

---

<b>č.</b>	číslo
<b>atd.</b>	a tak dále
<b>např.</b>	například
<b>popř.</b>	popřípadě
<b>resp.</b>	respektive
<b>s.</b>	strana
<b>tj.</b>	to je
<b>tzv.</b>	takzvaně / takzvaný



## SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

---

**Tabulka 1:** Rozložení osvojených jazyků v experimentální skupině.

**Tabulka 2:** Demografické údaje výzkumného souboru (experimentální skupina).

**Tabulka 3:** Kvalifikační tabulka kombinovaného skóre pro věk 6 – 7 let (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

**Tabulka 4:** Kvalifikační tabulka kombinovaného skóre pro věk 8 let (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

**Tabulka 5:** Kvalifikační tabulka kombinovaného skóre pro věk 9 – 11 let (Urban, Jellen & Kováč, 2003).

**Tabulka 6:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z pro věkovou kategorii 6 – 7 let.

**Tabulka 7:** Srovnání kombinovaných skóre TSD – Z u sledovaných skupin ve věkové kategorii 6 – 7 let.

**Tabulka 8:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z pro věkovou kategorii 8 let.

**Tabulka 9:** Srovnání skóre TSD – Z u sledovaných skupin ve věkové kategorii 8 let.

**Tabulka 10:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z pro věkovou kategorii 9 – 11 let.

**Tabulka 11:** Srovnání skóre TSD – Z u sledovaných skupin ve věkové kategorii 9 – 11 let.

**Tabulka 12:** Absolutní četnosti užití kategorií v TSD – Z značící vysoký tvořivý potenciál v kresbě (arch A + B).

**Tabulka 13:** Relativní četnosti užití kategorií v TSD – Z značící vysoký tvořivý potenciál v kresbě (arch A + B).

**Tabulka 14:** Srovnání bodů v kategoriích značící vysoký tvořivý potenciál v kresbě (arch A + B).

**Tabulka 15:** Srovnání četnosti užití jednotlivých kategorií v TSD – Z a bodů u obou výzkumných skupin.

**Tabulka 16:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z bilingvních dívek a bilingvních chlapců.

**Tabulka 17:** Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z bilingvních dívek a bilingvních chlapců.

**Tabulka 18:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z monolingvních dívek a monolingvních chlapců.

**Tabulka 19:** Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z monolingvních dívek a monolingvních chlapců.

**Tabulka 20:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z bilingvních a monolingvních dívek.

**Tabulka 21:** Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z bilingvních a monolingvních dívek.

**Tabulka 22:** Srovnání základních parametrů v TSD – Z bilingvních a monolingvních chlapců.

**Tabulka 23:** Srovnání kombinovaného skóre v TSD – Z bilingvních a monolingvních chlapců.

**Tabulka 23:** Výpočty Mannova – Whitneyova U testu ve skóre TSD – Z u experimentální a kontrolní skupiny.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

---

**Obrázek 1:** Kresba TSD – Z s nejvyšším klasifikačním stupněm v experimentální skupině

**Obrázek 2:** Kresba TSD – Z s nejvyšším klasifikačním stupněm v kontrolní skupině

**Obrázek 3:** Kresba TSD – Z s nejvyšším skóre v experimentální skupině

**Obrázek 4:** Kresba TSD – Z s nejvyšším skóre v kontrolní skupině

**Obrázek 5:** Kresba TSD – Z s nejnižším skóre v experimentální skupině

**Obrázek 6:** Kresba TSD – Z s nejnižším skóre v kontrolní skupině

## SEZNAM PŘÍLOH

---

**Příloha 1:** Informovaný souhlas

**Příloha 2:** Průvodní dopis

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**Informovaný souhlas s účastí na výzkumu k diplomové práci**

Název práce: Tvořivé myšlení a bilingvismus u dětí mladšího školního věku

Autor práce: Anna Holá

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Veškerá získaná data budou zpracována anonymně, v souladu se všemi etickými principy testování (testování je dobrovolné s možností přerušit účast na výzkumném šetření kdykoliv v jeho průběhu) a použita výhradně pro vědecké účely.

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti mé/ho dcery/syna na výzkumu „Tvořivé myšlení a bilingvismus u dětí mladšího školního věku“ a souhlasím s její/jeho účastí ve výzkumu.

Jméno a příjmení dítěte: \_\_\_\_\_

Věk dítěte: \_\_\_\_\_

**Prosím, zakroužkujte** - Mé dítě je: monolingvní / bilingvní<sup>30</sup> / trilingvní<sup>31</sup> / multilingvní<sup>32</sup>

V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

Podpis zákonného zástupce

<sup>30</sup> Dítě je schopno běžně užívat dva jazyky.

<sup>31</sup> Dítě aktivně užívá tři jazyky.

<sup>32</sup> Dítě prakticky (aktivně) užívá více než tři jazyky.

## UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

### PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

#### **Jak bilingvismus/multilingvismus Vašeho dítěte ovlivňuje jeho tvořivost?**

Vážení rodiče,

Dovolte mi, abych Vás tímto oslovila a požádala o pomoc při získávání dat ke své diplomové práci.

Jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, a v rámci své diplomové práce se zajímám právě o vztah mezi bilingvismem, resp. vícejazyčností a tvořivým myšlením dětí mladšího školního věku. K realizaci svého výzkumu s názvem *Tvořivé myšlení a bilingvismus u dětí mladšího školního věku* sháním respondenty - bilingvní/multilingvní děti mladšího školního věku (děti ve věku od 6 do 11 let).

Jedná se o nenáročný kresebný test, který trvá pouze několik minut. Pokud s testováním Vašeho dítěte souhlasíte, prosím, doplňte údaje na druhé straně a svým podpisem potvrďte informovaný souhlas. Předpokládaná realizace testování je během měsíců listopad/prosinec, popř. leden.

V případě jakýchkoliv dotazů se na mě neváhejte obrátit na email:

Děkuji za Váš čas a pomoc při hledání odpovědí.

Anna Holá

## ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

**Název práce:** Tvořivé myšlení a bilingvismus u dětí mladšího školního věku

**Autor práce:** Anna Holá

**Vedoucí práce:** Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

**Rozsah práce:** 105 stran, 200 076 znaků

**Počet příloh:** 2

**Počet použité literatury a zdrojů:** 77

**Jazyk:** český

**Abstrakt:** Diplomová práce byla realizována s cílem zjistit úroveň tvořivosti ve vazbě na dětský bilingvismus, a kde jedním z osvojených jazyků respondentů je český jazyk. Studie využívá kvantitativního přístupu, jako hlavní výzkumnou metodu studie využívá Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Respondenty tvoří 26 bilingvních žáků žijící ve Velké Británii, ve věku od 6 – 11 let, přičemž jeden z jejich osvojených jazyků je český jazyk. K těmto respondentům byla vytvořena ekvivalentní kontrolní skupina monolingvních žáků. Výsledky studie odhalily, že monolingvní žáci ve věku 6 – 7 let skórovali v testu tvořivosti nepatrně výše oproti bilingvistům. Naopak velký bodový rozdíl v testu tvořivosti byl zaznamenán u 9 – 11letých respondentů, kde bilingvisté v této studii prokázali vyšší tvořivý potenciál. Naopak 8letí žáci zaznamenali podprůměrné tvořivé dovednosti, a to bez ohledu na přítomnost / nepřítomnost bilingvismu. Detailní rozbor užití jednotlivých položek Urbanova figurálního testu tvořivosti odhalil vyšší skórování bilingvních žáků např. v položkách reflektující *originalitu*. Bilingvní žáci v této studii více odpovídali charakteristikám tvořivé osobnosti než monolingvní respondenti, což je možné považovat za jedno z hlavních zjištění. Srovnání bilingvních a monolingvních žáků v závislosti na pohlaví pak odhalilo dominanci tvořivých dovedností bilingvních dívek jednak v porovnání s bilingvními chlapci, jednak v porovnání s monolingvními dívkami. Výkony v testu tvořivosti monolingvních žáků byly v této studii shledány vyrovnanějšími. Testování statistické hypotézy nepotvrdilo významně vyšší tvořivý potenciál bilingvních žáků mladšího školního věku.

**Klíčová slova:** bilingvismus, vícejazyčnost, tvořivé myšlení, tvořivost, mladší školní věk, TSD – Z

## ABSTRACT OF THESIS

**Title:** Creative thinking and bilingualism of primary school children

**Author:** Anna Holá

**Supervisor:** Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

**Scope of thesis:** 105 pages, 200 076 characters

**Number of appendices:** 2

**Number of references:** 77

**Language:** Czech

**Abstract:** The aim of this research was to find out level of creativity in relation to children's bilingualism, and where Czech language is one of respondents' use languages. The research uses a quantitative design. The research sample consists of 26 bilingual children aged 6 – 11 who live in Great Britain and Czech language is one of their languages as well. The equivalent control group consists of monolingual children. Both groups were administrated the Urban Figural Test of Creative Thinking. Results showed that monolingual children aged 6 – 7 scored a slightly higher in creativity test than bilinguals. Bilinguals aged 9 – 11 scored a pretty higher in Urban Figural Test of Creative Thinking than their monolingual peers. In other hand, the creative ability of 8 years old monolinguals and bilinguals both was below average. Detailed analysis of the use of categories of Urban Figural Test of Creative Thinking also showed that bilinguals scored higher in categories of *originality* than monolinguals. Bilinguals reflected more creative personality than monolinguals in present study. This could be one of the main finding of this research. A comparison of bilinguals and monolinguals depending on the gender showed that bilingual girls scored a pretty higher than bilingual boys and monolingual girls. Finally, the results of monolinguals were more balanced against bilinguals in Urban Figural Test of Creative Thinking. A hypothesis about higher creative ability of bilingual primary school children was rejected.

**Key words:** bilingualism, multilingualism, creative thinking, creativity, primary school age, TSD – Z