

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Katedra psychologie Filozofické fakulty

VERBÁLNÍ FLUENCE A BILINGVISMUS



Diplomová práce

Autor: **Mgr. Lucie Mitřega**

Vedoucí práce: **PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.**

Olomouc

2011

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci dne 30. 11. 2011

.....

Poděkování:

Děkuji PhDr. Radku Obereignerů, Ph.D. za jeho pomoc, cenné rady, pochopení a vstřícnost při vedení diplomové práce.

Dále děkuji také RNDr. Evě Reiterové, Ph.D. za rady při statistickém zpracování dat.

Zároveň děkuji všem, kteří se jakýmkoliv způsobem zapojili do výzkumu a podpořili vznik této práce.

Obsah

Úvod.....	6
VÝZKUMNÁ ČÁST	8
1 Bilingvismus	9
1.1 Vymezení bilingvismu	9
1.2 Typy bilingvismu	13
2 Vývoj řeči	17
2.1 Obecný vývoj řeči	17
2.2 Vývoj řeči bilingvního jedince.....	19
3 Vztah bilingvismu a kognitivních funkcí.....	24
3.1 První fáze - výzkumy zaměřené na zkoumání vztahu bilingvismu a inteligence	24
3.2 Druhá fáze výzkumu	26
3.2.1 Výzkumy po zvratu Peala a Lamberta	27
3.2.2 Vliv bilingvismu na tvořivost	28
3.2.3 Vliv bilingvismu na metajazykové schopnosti	28
3.2.4 Vliv bilingvismu na matematické schopnosti, exekutivní funkce a pozornost.	29
3.2.5 Vliv bilingvismu na paměť	30
3.2.6 Mozek bilingvního člověka.....	33
4 Předsudky, výhody a nevýhody spojené s bilingvismem	35
4.1 Předsudky	35
4.2 Reálné nevýhody a rizika bilingvismu	38
4.3 Výhody	39
5 Popis jazyků a jevy spojené s užíváním dvou jazyků.....	42
5.1 Čeština.....	42
5.2 Polština.....	43
5.3 Jazyková situace na Těšínském Slezsku	44
5.4 Lingvistické jevy vyskytující se v řeči bilingvních jedinců.....	45
6 Vyšetření verbálních funkcí Testem verbální fluence (VFT).....	49
6.1 Verbální fluence	49
6.2 Charakteristika testů verbální fluence v České republice a v Polsku.....	49
6.3 Využití testu	50
6.4 Administrace a vyhodnocení.....	51
7 Vyšetření intelektu pomocí Krátkého testu všeobecné inteligence (IQ KAI)	52
7.1 Inteligence	52

7.2	Charakteristika Krátkého testu všeobecné inteligence (IQ KAI).....	52
7.3	Využití testů v České republice a v Polsku.....	53
7.4	Administrace a vyhodnocení.....	53
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	56
8	Výzkumný problém a cíl práce.....	58
8.1	Stanovení hypotéz.....	58
9	Popis zvoleného metodologického rámce.....	60
9.1	Popis použitých psychodiagnostických metod.....	60
9.2	Metody zpracování získaných dat.....	62
10	Výzkumný soubor.....	63
10.1	Charakteristika výzkumného souboru.....	66
11	Výsledky výzkumu.....	67
11.1	Testování hypotéz.....	70
12	K platnosti hypotéz.....	74
13	Diskuze.....	76
14	Závěr.....	82
15	Souhrn.....	83
	Literatura.....	87

Seznam tabulek

Seznam grafů

Příloha č. 1 – zadání diplomové práce

Příloha č. 2 – abstrakt česky

Příloha č. 3 – abstrakt anglicky

Příloha č. 4 - dotazník

Příloha č. 5 - výsledky pro variantu FAS

Úvod

Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem. Tuto práci nelze uvést jinak, než tímto starým českým příslovím. Co znamená pro psychologii? Bilingvismus neboli dvojjazyčnost, obecně definovaná jako schopnost používat dva jazyky, vzbuzuje v současné době zájem psychologů osobnosti, kognitivních psychologů i neuropsychologů. Je předmětem zkoumání interkulturní psychologie, sociolingvistiky a především psycholingvistiky.

Již v období klasického Řecka vzbuzoval jazyk a jeho vztah k mysli zájem mnoha myslitelů. Do dnes se lidé, laici i vědci, ptají, zda ovlivňuje lidská řeč a jazyková vybavenost člověka jeho inteligenci a osobnost, tedy způsob prožívání a uvažování. Je to právě řeč, která z člověka dělá člověka. Odlišuje nás od zbytku tvorů, kteří obývají naši planetu. Řeč a slovo obecně mají obrovskou moc. To jsou hlavní důvody, proč jsem se rozhodla věnovat se problematice bilingvismu ve své práci.

Neméně důležitým důvodem je osobní vztah k fenoménu bilingvismu. Sama sebe považují za člověka bilingvního. Schopnost komunikovat dvěma jazyky je mi vlastní od raného dětství. S rodiči a prarodiči hovořit polštinou, respektive nářečím, s jinými příbuznými vést dialogy v češtině, to byl základní způsob mé komunikaci již v období předškolních let. Nebylo to nic zvláštního, podobný způsob komunikace byl aplikován ve značné části rodin v našem regionu, to je na Těšínském Slezsku. Nyní mě čeká obdobný způsob výchovy vlastní dcery, což jen vyvolává další řadu otázek.

V průběhu let člověk přemýšlel o schopnosti střídat dva jazyky, o tom, jak dokáže přepínat a překládat. Zvláště v současné době, kdy začíná být znalost dvou jazyků i v českém prostředí normou, nejen pouhou exkluzivitou. Člověk se sám sebe ptá, zdá je to opravdu výhoda, či nevýhoda? Jak je možné, že člověk dokáže odlišit dva jazyky a plyně oběma hovořit? Ovlivňuje tato schopnost lidskou mysl a chování, tak jak to říká staré lidové přísloví?

Odpovědi jsem hledala v této práci – v teoretické části – ve shodě s dosavadními vědeckými poznatky v oblasti bilingvismu. Je pozoruhodné, jak málo prostoru je věnováno bilingvismu v české odborné literatuře. Oproti tomu světová literatura přináší bezpočet

poznatků a výzkumu. Spolu s předními světovými vědci pojednáváme nejdříve o samotném jevu, kterým je bilingvismus a o jeho typech. Ve druhé kapitole se věnujeme popisu vývoje řeči a jejímu specifiku u bilingvních jedinců. Třetí kapitolu jsme věnovali vztahu jaký je mezi bilingvismem a kognitivními funkcemi, krátce jsme pojednali o výzkumech z první poloviny dvacátého století, kdy výzkumy dokládaly negativní vliv bilingvismu na inteligenci. Podrobněji jsme pojednali o výzkumech realizovaných po roce 1962 a popsali vliv bilingvismu na jednotlivé kognitivní funkce, jako jsou tvořivost, metajazykové schopnosti, paměť aj. Čtvrtou kapitolu jsme věnovali pojednání o předsudcích a výhodách, které jsou s bilingvismem spojené. V páté kapitole se věnujeme popisu jazyků, ve kterých jsme realizovali výzkum. Popsali jsme jazykovou situaci v daném bilingvním prostředí a jazykové jevy, které souvisí s používáním dvou jazyků. Následující kapitola je věnována popisu metod, které byly využity ve výzkumné části. Jednalo se o dva testy z oblasti psychodiagnostiky – Test verbální fluence a Krátký test všeobecné inteligence KAI.

Praktická část je věnována výzkumu exekutivních funkcí u bilingvních osob. Využity byly psychodiagnostické metody – Test verbální fluence a Krátký test všeobecné inteligence KAI. Pro zjištění demografických dat byl vytvořen dotazník. Sebraná data byla zpracována a analyzována.

Hlavním cílem práce je poukázat na souvislosti mezi bilingvismem, exekutivními funkcemi a demografickými proměnnými jako jsou vzdělání a mateřsky jazyk.

Věřím, že tato práce přinese do českého prostředí nové teoretické poznatky, a také poukáže na to, jak může schopnost ovládat dva jazyky ovlivnit výsledky některých psychodiagnostických testů.

VÝZKUMNÁ ČÁST

1 Bilingvismus

V první kapitole se budeme věnovat vymezení pojmů, jako jsou mateřský jazyk, bilingvismus, diglosie a uvedeme nejvýznamnější typologie bilingvismu.

1.1 Vymezení bilingvismu

Přesné vymezení pojmu bilingvismus, tedy dvojjazyčnosti, je již více než sto let předmětem zájmu mnohých psycholingvistů a psychologů. Za prvé je nutno uvést, že základní problém definování tohoto jevu spočívá v tom, že bilingvismus nevzbuzuje zájem jen u psychologů a psycholingvistů, ale také lingvistů, sociolingvistů a sociologů. Je natolik mezioborovou záležitostí, že v zásadě existuje základní potíž v užití termínu bilingvismus. Označuje totiž nejen jazykový jev, společenskou situaci, ale zároveň také vědeckou oblast zkoumání (Průcha, 2011). Angličtina tuto potíž do jisté míry řeší tím, že odlišuje dva pojmy: **bilingualism**, tedy **bilingvismus** jako zkoumaný jev a **bilinguality** pro dvojjazyčnost, lze říci **bilingvalitu**, jako schopnost, kompetenci. Dle Průchy (2011) se takovéto rozlišení zdá vhodné také pro češtinu, lze se s ním však setkat jen velmi zřídka, proto také v této práci bude užíváno jednotného termínu bilingvismus a bilingvní jedinec, eventuálně osobnost.

Chceme-li pojednávat o bilingvismu, tedy o schopnosti jednotlivce používat dva jazyky, definujme si samotný pojem **jazyk** (také často označován jako *jazykový kód*), byť bývá lingvisty i psychology definován několika odlišnými způsoby. V rámci obecné psychologie můžeme jazyk chápat jako systém znaků, který má svou gramatickou stavbu, jejíž součástí je syntax. Verbální znaky (symbolické pojmy) tvoří jazykovou slovní zásobu. Kromě toho lze ještě definovat pojem **řeč** jako individuální mentální aktivitu, při níž jedinec užívá určitý jazyk především ke komunikaci a myšlení (Plhánková, 2003, Muryc, 2010).

Na začátku této práce si můžeme představit pomyslnou škálu. Na jednom konci by byli ti, o nichž lze říci, že druhý jazyk ovládají jen pasivně, to znamená, že leccemu porozumí, ale aktivně se daným jazykem nedomluví, na druhém konci pomyslné škály by

pak byli ti, kteří mluví dvěma jazyky tak dobře, že by bylo jen stěží možné odlišit, který jazyk je jejich původní, mateřský (Štefánik, 2000).

Mateřským jazykem rozumíme ten jazyk, „*který byl dítětem jako první přirozeně poznávaný a osvojovaný (nejčastěji ze strany matky) a který jedinec užívá v reálné a běžné komunikaci v rodinném prostředí, případně se svými kamarády a jinými blízkými osobami*“ (Muryc, 2010, str. 23). Muryc (2010) dále doplňuje charakteristiku mateřského jazyka jako toho, kterým jedinec myslí, počítá, modlí se. Ne náhodou pojem mateřský dokládá, že pro rozvoj řečových dovedností je pro dítě nade vše důležitá právě matka, popřípadě otec (Šulová, 2007). Samozřejmě, že kromě kritéria původu, lze při určení mateřského jazyka přihlížet i k dalším kritériím jako jsou postoje, jazykové kompetence a funkce.

Kromě pojmu mateřský jazyk se můžeme ve spojitosti s bilingvismem setkat také s pojmy **cizí jazyk** – ten bývá spojován s formálním učením se druhému jazyku. Weinreich (1968 in Lipińska) pracoval s pojmy **první** a **druhý jazyk**. První jazyk si jedinec osvojil jako první, zpravidla se jedná o jazyk mateřský, číslování se však Lipiňské (2003) nezdá být namístě, neboť sugeruje míru kompetencí, to zpravidla nemusí odpovídat skutečnosti. V literatuře se setkáváme s další dvojicí pojmů a to: **jazyk bázový (základní) a včleněný (hostující)**, často se používá v kontextu střídání jazyků. Bázový jazyk je zvolen jako základní jazyk komunikace, kterým jedinec hovoří, než se naučí druhému jazyku, do něj bývají vkládány menší či větší úseky z hostujícího jazyka (Lipińska, 2003).

Budeme-li pojednávat o osvojení druhého jazyka, máme tím na mysli jazyka jiného, než je jazyk mateřský.

Než se budeme věnovat jednotlivým teoriím, považujeme za nutné zdůraznit, že bilingvismus lze v první řadě chápat jako konkrétní jazykovou kompetenci. Štefánik (2000) i Schmiedtová (2009) definují čtyři schopnosti, které tuto kompetenci tvoří. Jedná se o schopnost:

- rozumět danému jazyku,
- hovořit v daném jazyce,
- psát tímto jazykem,
- umět ho číst.

Představme nyní definice bilingvismu a bilingvní osobnosti tak, jak na ně v průběhu 20. století nazírali jednotliví jazykovědci a psychologové.

Bloomfield v roce 1933 předložil teorii, že bilingvismus je schopnost člověka ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího (native speakers). Sám však nedefinoval stupeň dokonalosti, na kterém se již z *nerodilého* mluvčího bilingvista stane (Bloomfield, 1933 in Harding-Esch, Riley, 2008). Nicméně se tato definice stala tradiční pro chápání bilingvismu a je rozšířena i mezi laiky.

V roce 1953 představil poněkud volnější definici **Haugen**. Podle něho bilingvismus začíná tehdy, je-li člověk schopen tvořit celistvé a smysluplné promluvy v jiném jazyce, než který byl jeho mateřským (Haugen, 1953 in Harding-Esch, Riley, 2008). Obdobně se o několik desítek let později vyjádřil také **Titone** (1994), který pracoval s pojmem *bilinguality*. Definoval jej jako stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost přitom znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce (Titone, 1994 in Průcha, 2011).

Oproti Haugenovu a Titonovu pojetí o aktivním využití druhého jazyka definoval **Macnamara** bilingvního jedince jako člověka, který je vzděláván v jednom jazyce a dokáže ve druhém jazyce přinejmenším trochu číst, psát, porozumět nebo mluvit (Macnamara, 1967 in Schmiedtová, 2009).

Relativismus v pohledu na definice bilingvismu představil **Mackey**. Podle něho lze bilingvismus chápat jako střídavé užívání dvou či více jazyků jedním člověkem (Mackey, 1962 in Harding-Esch, Riley, 2008).

Těmto definicím však chybí umístění do širšího kontextu. Jazyk v nich není nositelem kultury, zvyků a tradic, charakteristických pro konkrétní národ a komunitu.

Na to nezapomíná autor **Grosjean** (1982), který chápe bilingvismus jako schopnost produkovat smysluplné promluvy ve dvou (nebo více) jazycích. Předpokládá znalost alespoň jednoho cizího jazyka, při současném využití několika jazyků v každodenním životě. Charakterizoval bilingvního člověka – „*jedná se o integrovaný celek, který nelze*

nijak snadno rozdělit na dvě samostatné části. Není jen sumou dvou úplných či neúplných monolingvistů; jde spíše o jedinečnou a specifickou jazykovou konfiguraci“ (Grosjean, 1992, Harding-Esch, Riley, 2008, s. 40).

Je tedy zřejmé, že bilingvních osob je na světě bezpochyby více, než monolingvních a bilingvismus je možno považovat za normu oproti monolingvistu. Grosjean (1982) uvádí, že na světě je okolo stopadesátí států, avšak více než tři tisíce jazyků, dle Crystala se jedná o počet až šesti tisíc (Crystal, 1997 in Harding-Esch, Riley, 2008).

Existuje však také několik definic a teorií, které mají velmi striktně definovaná kritéria proto, aby mohl být jedinec považován za bilingvního. Ta splňuje podstatně méně osob, než dle výše uvedených definic.

Nejpropracovanější definici a nejpřesnější kritéria vypracovala začátkem osmdesátých let minulého století autorka **T. Skutnabb-Kangas**. Bilingvního jedince definovala jako toho, kdo je schopný používat dva a více jazyků v jednojazyčných nebo dvojjazyčných komunitách a to v souladu se sociokulturními požadavky jednotlivých komunit i se svými vlastními. Zároveň hovoří na úrovni rodilých mluvčích a dokáže se identifikovat s oběma (nebo více) jazykovými a kulturními skupinami a jejich částmi (Skutnabb-Kangas, 1984).

Představme čtyři kritéria, podle nichž lze přesně určit, zda je jedinec bilingvní:

1. **kritérium původu** – bilingvní jedinec se naučil oběma jazykům v rodině a to od rodilých mluvčích
2. **kritérium kompetence** – oba jazyky ovládá na úrovni rodilého mluvčího, zná gramatická pravidla obou jazyků a dokáže v obou jazycích vyjadřovat vlastní názory
3. **kritérium funkce** – používá oba jazyky ve shodě s tím, jak si přeje, vždy dle situace
4. **kritérium postoje** – sám sebe identifikuje jako člověka bilingvního (interní identifikace) a druhými je identifikován jako rodilý mluvčí (externí identifikace).

E. Bialystok (2001) vymezuje jako bilingvní pouze ty jedince, kteří ovládají dva (nebo více) jazyků na profesionální úrovni. Sama autorka se také zabývá problematikou odlišení jazyka od dialektu. Jsou to právě dialekty, které způsobují větší počty bilingvních osob.

Byly-li již zmíněny dialekty, je zde na místě definovat ještě další jazykový jev, podobný bilingvistice - **diglosii**. Pokud bychom o bilingvistice uvažovali jako o *ovládání* dvou a více jazyků, pak o diglosii hovoříme tehdy, máme-li na mysli *používání* dvou jazyků v nestandardní podobě, jako jakýchsi variet. Jedná se o situace, kdy lidé mezi sebou mluví například neformálním nářečím nebo hovorovou češtinou, přičemž ve formálním styku jsou nuceni používat kodifikovanou formu jazyka. Dle Fergusona mluvíme o *H varietě* – *high variety* pro formální formu jazyka a *L varietě* – *low variety* pro nižší, intimnější komunikaci (Ferguson, 1959 in Muryc, 2010).

Kromě bilingvistice se lze setkat také s pojmy jako je monolingvistice, trilingvistice či dokonce multilingvistice. Jen krátce definujeme tyto jevy takto: stav, kdy lidé hovoří pouze jedním jazykem, se označuje jako **monolingvistice**. Pokud lidé mluví třemi jazyky, jedná se o trilingvistice. Jedná-li se o větší počet jazyků, hovoříme o **multilingvistice** (Štefánik, 2000; Lipińska, 2003).

1.2 Typy bilingvistice

Existuje-li několik definic a teorií pojednávajících o bilingvistice, pak je bezesporu zřejmé, že se nejedná o jednoznačný a vždy pevný, všemi stejně chápáný pojem. Taková to situace vyžaduje klasifikaci, tedy určení různých typů a druhů bilingvistice. Představme základní typologii a klasifikace.

Věnujme pozornost faktu, že bilingvistice se netýká vždy jen jednotlivce. **Bhatia, Ritchie** (2007) odlišují **kolektivní a individuální bilingvistice**. „*Bilingvisté jsou jednotlivci nebo skupiny lidí, kteří získali komunikační dovednosti pro mluvené a/nebo psané projevy, s různou mírou jejich ovládnutí, a jsou tak schopni komunikovat s mluvčími jednoho či více jazyků v daném společenství*“ (Bhatia, Ritchie, 2007 in Průcha, 2011,

s. 162). Ještě přesněji nám na toto definuje **Lam** (Lam, 2001 in Harding-Esch, Riley, 2008), když bilingvní společnost charakterizuje jako tu, ve které se komunikuje dvěma jazyky. Tvrdí, že v ní může být velký počet monolingvních osob, ovšem pouze za předpokladu, že osob, které jsou bilingvní, je dostačující počet. Tito lidé pak zajišťují funkce, které vyžadují bilingvní schopnosti. Dle autorky **Romaine** (1995) nelze individuální a společenský bilingvismus nikdy zcela oddělit.

Jako první uvedme dnes již zastaralé, přesto pro psychologii důležité, dělení bilingvismu na složený, koordinovaný a subordinovaný. V průběhu let docházelo k jeho zjednodušení. Toto dělení vycházelo z **Weinreichových** studií a mělo spojitost s organizací kognitivních funkcí u bilingvistů (Weinreich, 1953 in Field, 2004). **Koordinovaný** bilingvismus platí pro ty, kteří pracují se dvěma funkčně nezávislými jazykovými systémy. **Složený** bilingvismus je takový, když jedinec má pro dvě jazykové formy jeden společný obsah, Štefánik (2000) uvádí, že se jedná o jakýsi jeden společný sklad. **Subordinovaný** bilingvismus měl určité znaky společné se složeným bilingvismem, avšak jeden společný obsah pocházel vždy z jednoho a to silnějšího jazyka (dominantního).

Toto dělení dále zaujalo **Ervin a Osgooda** (Ervin, Osgood, 1954 in Štefánik, 2000, Harding-Esch a Riley, 2008), kteří pracovali s kognitivními reprezentacemi sémantických jednotek u bilingvních osob. Teorii a klasifikaci přepracovali. Změna se týkala především způsobu osvojení a používání jazyků. **Koordinovaný** bilingvismus tedy znamenal, že jazyky jsou osvojovány v odlišných kontextech (stručně: jeden jazyk doma, druhý na pracovišti). **Složený** bilingvismus zahrnoval nově i subordinovaný a vznikal ve smíšeném jazykovém prostředí (dva jazyky přes jeden jazykový systém). Tyto teorie byly překonány především proto, že se nepodařilo prokázat, že způsob, jakým si člověk osvojil dva jazyky, je jediný a že tak jsou doživotně určeny podoby sémantických systémů.

Několik dalších dělení bilingvismu má společné kritérium a to **dle způsobu osvojování jazyků**. Velmi často se setkáváme s rozdělením na bilingvismus simultánní, sukcesivní a podřízený (Štefánik, 2000). Pokud si jedinec osvojil oba jazyky během raného dětství, současně a v přirozeném prostředí, jedná se o **simultánní bilingvismus**. Pokud si dítě druhý jazyk osvojí až po dostatečném osvojení prvního, což se zpravidla dle

McLaughlina (McLaughlin, 1978 in Štefánik, 2000) děje až po třetím roce života, ale před ukončeným šestým rokem, pak hovoříme o **sukcesivním bilingvistu**. Toto dělení nám tak odlišuje dítě, které se oba jazyky učí od raného dětství a dospělého, který se druhému jazyku naučil v průběhu dospívání nebo eventuálně v až v dospělosti (Štefánik, 2000, Průcha, 2011). Třetí typ, **podřízený bilingvistus**, vzniká u dětí, které se s druhým jazykem setkají až se začátkem školního vyučování, které je vedeno cizím jazykem.

Obdobné dělení lze nalézt také u autorky **Skutnab-Kangas** (1981). Dle ní lze odlišit bilingvistus **přirozený a školní** (též kulturní). V českém prostředí se podobně vyjadřuje Průcha (2011). Do praxe zavádí dělení na **spontánní bilingvistus** (dítě si druhý jazyk osvojuje přirozeně, nejčastěji se tak děje ve smíšených rodinách) a **záměrně získaný bilingvistus** (ten vzniká působením jakéhokoliv edukačního procesu).

Do jisté míry tato dělení souvisí i s **věkem jedince**. Harding-Esch a Riley (2008) vymezují čtyři věkové kategorie. **Bilingvistus nemluvnat** – autoři vycházejí z předpokladů, že nemluvnata komunikují především neverbálně. Bilingvistus tak obsahuje také neverbální komunikaci, jedinec tak již během raného dětství vnímá a učí se jazyky, kterými hovoří jeho okolí (znovu poukážeme na to, že se takto děje nejčastěji přirozeně, ve smíšených rodinách). Tento typ pokládají autoři za jeden z nejúspěšnějších. **Dětský bilingvistus** je synonymem pro již zmíněný sukcesivní bilingvistus, kdy si dítě osvojuje druhý jazyk postupně a často velmi rychle a efektivně. Klíčovým faktorem je užívání jazyka a potřeba ho používat. **Romaine** v této souvislosti upozorňuje, že hranice tři let věku je pouze umělé kritérium (Romaine, 1999 in Harding-Esch a Riley). **Pozdní bilingvistus, též adolescentní**. Takoví bilingvisté se stali bilingvistami až po pubertě. **Dospělý bilingvistus** je označení pro lidi, kteří se druhému jazyku naučí po dvacátém roce života. Autoři se domnívají, že takový to bilingvistus je vždy o něco horší (zvláště co se přízvuku týče), než dětský.

Další dělení vychází z hlediska **použití a funkce a také z postavení jazyka**. Dle použití rozdělujeme bilingvistus na **produktivní a receptivní** (Štefánik, 2000). Jako produktivní je označován aktivní bilingvistus, tedy situace, kdy jedinec splňuje pro oba dva jazyky všechny jazykové kompetence – danými jazyky hovoří, rozumí jim, umí v nich číst a psát. Oproti tomu receptivní bilingvista je pasivní, druhému jazyku rozumí a to ať už písemné či zvukové formě, ale jazykem nehovoří (neumí anebo nechce). Rozdíl

ve schopnostech hovořit a rozumět, pak vyjadřujeme jako **asymetrický bilingvismus**. To je situace, kdy jedinec nějakým jazykem lépe hovoří, než mu rozumí. Stává se to často v bilingvních rodinách, kdy se dítě naučí druhý jazyk od jednoho z rodičů, a slyší jej de facto jen od něho. Uslyší-li dítě tento jazyk např. v zemi, kde se tímto jazykem hovoří, není schopno mu z důvodu změny tempa, přízvuku a melodie porozumět (Baker, 1996 in Štefánik, 2000). Lze také hovořit o **bilingvistu vyváženém**, a to v situaci, kdy jsou jazykové a komunikační kompetence mluvčího na stejné úrovni a dále o **bilingvistu úplném**, kdy jedinec dokáže využít plně všechny kompetence, jak v mluveném, tak v písemném projevu (Kurcz, 2007).

Podle vztahů jazyků ve společnosti lze odlišit aditivní a subtraktivní bilingvismus. **Aditivní bilingvismus** je takový, kdy si jedinec, který ovládá většinový jazyk společnosti, začne osvojovat druhý jazyk, například v Česku by se jednalo o výuku angličtiny u český hovořícího dítěte. **Subtraktivní bilingvismus** je opakem aditivního. Jedná se o situaci, kdy dítě pochází z národnostní menšiny a před nástupem do vzdělávacího procesu hovořilo pouze jazykem menšiny. Nejčastěji ve škole se následně setká s většinovým jazykem (Štefánik, 2000). Autoři Šulová a Bartanusz (2010) pojem **aditivní bilingvismus** definují jako **sčítací**, tzn. takový, kdy si dítě nejenže osvojí dva jazyky v dětství, ale zároveň tak získá předpoklady pro snadnější osvojování dalších jazyků. **Subtraktivní bilingvismus** definují jako **odečítací**, jedná se tedy o bilingvismus s negativními důsledky, kdy dítě nehovoří plynně ani jedním jazykem a navíc může pociťovat určitou újmu kulturního charakteru, nebo může mít problémy na kognitivní úrovni.

2 Vývoj řeči

Následující kapitolu věnujeme popisu vývoje řeči, jednak obecně u všech jedinců, jednak poukážeme na odlišnosti a shody ve vývoji řeči u bilingvních jedinců.

2.1 Obecný vývoj řeči

Zabýváme-li se v této práci bilingvismem, je nezbytné krátce pojednat o vývoji řeči a o teorii osvojování jazyka. Teorie osvojení jazyka se v zásadě dělí na dvě skupiny – pro první je hlavním principem učení, pro druhé pak vrozený mechanismus. Nebeská (1992) uvádí čtyři teorie:

- *behaviorismus*, se svým pojetím vytváření soustavy návyků řečového chování,
- *nativistické teorie*, dle nichž je znalost jazyka vrozená každému člověku a dítě je schopno naučit se kterémukoliv jazyku. Tato teorie se může zdát velmi logická právě pro učení se hned několika jazykům již od raného dětství,
- *teorie zaměřené na biologické základy jazyka*, které příliš podceňují význam prostředí pro rozvoj dětské řeči. Nejvýznamnějším představitelem je Chomský se svým pojmem univerzální gramatika (vrozený princip),
- *I-marker teorie*, přiklání se k nativistickému proudu, přičemž klade důraz na interakci dítěte a dospělého (ta je považována jako základní činitel), zvláště je důležitý záměr dospělého mluvčího, protože dítě se učí slovům rozumět v souvislosti se situací a jejím pojmenováním.

Vývoji řeči se zabývají i přední vývojoví psychologové, například Langmeier, Vágnerová či Šulová. Představme krátce vývoj dětské řeči právě dle poslední zmíněné autorky.

Za první **předřečový projev** je považován pláč novorozence. Je charakteristický několika kvalitami, které dokáže matka brzo rozeznat (pláč z hladu, bolesti, ospalosti). Velmi důležitý je zde oční kontakt, kdy matka nevědomě, ale přesně dokáže pracovat

s pohledy dítěte. Šulová (2007) hovoří o **synchronní komunikaci** – harmonické a na sebe vhodně navazující, srozumitelné pro dítě i matku.

Kolem druhého měsíce začne dítě samo produkovat **zvukové projevy**. Mluvíme tedy o **fázi broukání a lálání**. Dítě napodobuje a opakuje vlastní, i když náhodné vokalizace - echolalie. S postupem času se objevuje žvatlání (má již artikulační a intonační charakter). Často zní jako hovor v cizím jazyce. Objevuje se také dialog mezi matkou a dítětem – matka dává prostor dítěti „hovořit“ a sama mu naslouchá, následně hovoří ona.

V další fázi předřečových projevů se objevuje **zdvojení slabik** (ma-ma, ba-ba, později ta-ta, da-da, na-na). Šulová, stejně jako mnozí další, poukazuje na nutnost sociálního kontaktu, díky kterému je právě tato slabiková řeč značně posilovaná rodiči a ostatními příbuznými.

Dialog s dospělým členem je velmi důležitý rovněž pro formování koordinace, kdy dítě spojuje vjemy a optické aktivity (sleduje například mimiku, ústa mluvidla) spolu s akustickými modalitami (projevuje radost, když slyší známy zvuk), a také aktivitami pohybovými (návaznost řeči na pohybové hry jako jsou „paci, paci“) a kinestetickými (houpání, tleskání aj.).

Mezi osmým až jedenáctým měsícem dochází k projevům **první nápodoby v předřečových projevech**. Dítě začíná vyslovovat první napodobované zvuky pomaleji, často používá tzv. bezhlasy šepot, což naznačuje přechod k řečovým projevům.

Tento projev lze už považovat za přechod k **projevům řečovým**, ty se objevují mezi 15. až 36. měsícem. Tento věk je považován jako základní vývojové stádium pro vývoj řeči, souvisí s „*tzv. obdobím symbolické a předponové inteligence (dle terminologie J. Piageta), které souvisí s nástupem sémiotické funkce, neboli se schopností dítěte správně vnímat symboly, které ho obklopují a zároveň se už samo dokázat symbolicky vyjadřovat*“ (Šulová, 2007, s. 51). V tomto období je pro dítě nesmírně důležitá přítomnost rodiče. Ten se stává jazykovým pomocníkem a symboly (vy smyslu „tú, tú“) převádí dítěti na řeč znakovou („tú, tú“ – auto), nejčastěji mateřštinu. Díky tomu dítě chápe, že vše co jej obklopuje, je pojmenováno, samo se dožaduje dalších a dalších pojmenování nových věcí. Děti často s rodiči „čtou“, a to tak, že přiřazují k obrázkům postupně zvuky, symboly,

říkanky nebo popisy situací. Šulova upozorňuje na to, že je nutné, aby dítě tyto aktivity dělalo s dospělou osobou, protože „rozvoj jazykových schopností probíhá ve skupině vrstevníků jiným způsobem“ (tamtéž, s. 52). Obecně autorka zdůrazňuje **důležitost mateřské dvojice** v rané komunikaci s dítětem, zvláště při předávání mateřského jazyka.

V pracích Šulové nalezneme také poznatky o vývoji řeči u bilingvních dětí. Naznačme jen, že tato autorka varuje před brzkým programovým učením druhému jazyku, a to hlavně v období prvních tří let života. Tvrdí, že dítě má před sebou už i tak mnoho vývojových úkolů, jako jsou: zdokonalení jemné i hrubé motoriky, získání samostatnosti v oblasti sebeobsluhy, formování *já* dítěte, dochází ke zvnitřňování společenských norem, rozvíjí se chování charakteristické pro mužské a ženské role. Naopak jako příhodný uvádí Šulová (2010) věk předškoláka.

2.2 Vývoj řeči bilingvního jedince

Věnujme nyní pozornost tomu, jak probíhá osvojování jazyků u bilingvního jedince. Za nutné považujeme uvést fakt, že značná část výzkumu v této oblasti se vyznačuje nepřesnostmi, neboť výzkumu jsou realizovány „ve vlastní rodině“, to znamená, že psychologové a jazykovědci zkoumají nejčastěji své vlastní děti.

Tvrdíme-li, že i novorozenecký pláč je předřečovým projevem, musíme pak přijmout, že již v tomto období se rozvíjí bilingvismus dítěte, chápeme, že se jedná o bilingvismus simultánní. Autoři Harding-Esch a Riley (2008) poukazují na fakt, že „nemluvně, které zprvu nemluví vůbec, pak mluví najednou dvěma jazyky“ (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 60). Toto tvrzení prokazují výzkumy Mehlera (Mehler, 1981 in Altman, 2005), který metodou nenutričního sání zkoumal reakci několik dní starých novorozenců na podněty z mateřského a cizího jazyka (francouzština a ruština), respektive dvou cizích jazyků (angličtina a italština u dětí z francouzské rodiny). Sání těchto novorozenců nabývalo různých kvalit, bylo prokázáno, že již takto malé děti poznají svou mateřštinu, kterou slýchávaly již v prenatálním období. Cizí – druhý jazyk se nemluvně učí receptivně, to znamená, že jej moc dobře vnímá, avšak nebude-li mít potřebu jej později používat, nerozvine jeho aktivní podobu.

Období okolo tří let věku, kdy již dítě „zná“ svůj mateřský jazyk, je, jak již bylo uvedeno, dobrým obdobím pro začátek „výuky“ druhého jazyka, i když sám **McLaughlin** (McLaughlin, 1978 in Kurcz, 2007) by raději tuto hranici určoval podle jazykového a kognitivního vývoje každého jedince. Zde již hovoříme o sukcesivním bilingvistu, sekvenčním osvojení nebo také dle **Kleina** o **řízeném** a **neřízeném** osvojení druhého jazyka (Klein, 1997, McLaughlin, 1978 in Kurcz, 2007). Klíčovým faktorem pro rozvoj jazyka je **potřeba dítěte použít jazyk** (Harding-Esch a Riley, 2008). Dítě se dokáže jazyk rychle učit, ale také rychle zapomínat. Šulová (2007) doporučuje, jakým způsobem lze podpořit rozvoj ze strany rodičů či učitelů: věnovat se společným činnostem, zajistit kontakt dítěte s vrstevníky mluvícími jiným jazykem, na místo klasické jazykové výuky a podpory soutěživosti dítěte pozitivně hodnotit (u dítěte ještě není vypracován smysl pro soutěživost, naopak dítě je rádo, když jej má rodič i učitel rád). Sama Šulová upozorňuje, že osvojování druhého jazyka je značná zátěž a zdaleka ne všechny bilingvní děti jsou schopny tuto zátěž zvládnout. Jiná je situace v zemích, kde je bilingvistika zakořeněná a většina dětí se tedy stává simultánně bilingvními (Šulová, 2007).

Průběh jazykového vývoje bilingvních dětí bývá nejčastěji rozdělen do tří fází, které jsou u všech autorů velmi podobné. Délky jednotlivých fází jsou individuální, ovlivňuje je především osobnost dítěte, oddělení kontextu a osob, množství a kvalita interakce v daném jazyce a postoje rodičů (Volterra a Taeschner, 1978 in Harding-Esch a Riley, 2008; Saunders, 1988 in Šulová, 2010).

- **První fáze** (od objevení řečových aktivit do dvou let) - během této fáze dítě používá jeden lexikální systém obsahující slova z obou jazyků, avšak páry slov zatím nebyly vytvořeny (švédská holčička svou židličku nazývá švédský *stol*, všechny ostatní židle anglicky *chair*, často dochází k vytváření slov – směsic z obou jazyků (slovo *tati* – vytvořené z *thank you* a *merci*), ve zvukové rovině dítě *používá pouze jednotný systém zvuků z obou jazyků*).
- **Druhá fáze** (od dvou let) – během níž dítě začíná rozlišovat dva soubory slovní zásoby (dokáže „překládat“), ale pro oba jazyky i nadále uplatňuje jednotnou gramatiku, dochází ke vkládání slov z jednoho jazyka do vět v druhém jazyce.

- **Třetí fáze** – během této fáze již dítě zná a používá dva soubory slovní zásoby i dvoje pravidla gramatiky, jazyk je zde již spojen s konkrétními lidmi. Tato fáze souvisí i s postupným uvědoměním si vlastního bilingvismu – děti nejsou schopny říct, že hovoří anglicky a španělsky, častěji se lze setkat s tím, že dítě rozlišuje „to jak mluvím s maminkou“ a „to jak mluvím s tatínkem“. Komentují existenci dvou jazyků, někdy vypadají, jakoby se vychloubovali. Bilingvismus pro ně není ničím výjimečným, toto chování je spíše známkou potvrzení vlastní identity – ano, toto jsem já, takto mluvím. To může trvat až do sedmi let věku.

Představme nyní podobnosti a rozdíly, které provází vývoj řeči u bilingvních dětí.

Různé dohady a nepřesnosti existují ohledně údaje, kdy bilingvní dítě začíná mluvit. Harding-Esch a Riley uvádí, že dle statistických údajů, začínají bilingvní děti sice mluvit o něco později (rozmezí osmi až patnácti měsíců), avšak jejich řečový vývoj je v normě. Obecně nelze říct, že by při osvojování dvou jazyků docházelo k opožděnému vývoji prvního jazyka (Klein, 1997 in Kurcz, 2007). Naopak dle Šulové může u bilingvních dětí dojít k opoždění řečového vývoje a to až o dva roky.

Jistějších výsledků bylo dosaženo ve výzkumech produkce zvuků. Všechny děti shodně začínají vyslovovat souhlásky jako „p“, „b“, „d“, „m“, dále je pro všechny děti společné pojmenování podobných věcí jedním slovem, postupné prodlužování promluvy, a to od jednoduchých konstrukcí ke složitějším (Harding-Esch a Riley, 2008).

Rozdíly, kterých je podstatně méně, lze spatřit v řečovém vývoji bilingvních dívek a chlapců (dívký začínají mluvit o několik týdnů dříve než chlapci), dále také záleží na pořadí sourozenců. Každé dítě je totiž bilingvní „jiným způsobem“ (tamtéž). Jen těžko lze vysledovat, jak bude které dítě úspěšné (De Houwer, 2006 in Průcha, 2011). Dosavadní poznatky lze shrnout takto: ani v současné době nejsou prokázány efekty bilingvismu, a to ani pozitivní, ani negativní pro oblast jazykových schopností, ale ani pro inteligenci, dosažené vzdělání nebo emocionální vývoj (Bialystok, 2005 in Kurcz, 2007). O výzkumech těmto oblastem věnovaných pojednáme dále. McLaughlin tvrdí, že děti, které se spontánně setkávají se dvěma jazyky si je: *„osvojují stejným způsobem a ve stejné posloupnosti, jako se monolingvní dítě učí jeden jazyk, s tím rozdílem, že bilingvní dítě nejdříve jakoby oba jazyky zaměňuje, postupně se však naučí je rozlišovat“* (McLaughlin,

1978 in Kurcz, 2007, s. 143). Výzkumy fonetiky dokazují, že „*bilingvisté se od monolingvistů liší a nezpracovávají oba jazyky jako oddělené systémy*“ (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 75). Bilingvismus tak „*nevyžaduje žádné zvláštní duševní procesy, ale pouze rozšíření a vytržbení těch, které jsou společné všem, kdo nějaký jazyk ovládají*“ (tamtéž, s. 73).

Co tedy způsobuje, že výzkumy **De Houwer** (2006) a **Pearson** (2007), přináší výsledky, které ukazují, že část dětí (okolo 25 procent), které byly od narození vychovávány jako bilingvní, se bilingvními nestane. De Houwer (De Houwer, 2006 in Průcha, s. 169) uvádí následujících pět faktorů:

- **Jazykový input** – tedy soubor všech verbálních i neverbálních komunikačních podnětů, patří k nejdůležitějším faktorům a funguje na základě cyklického efektu: čím větší input poskytují dítěti rodiče, tím lépe dítě jazyk zvládne a to vede k jeho častějšímu použití a zdokonalování.
- **Status jazyka** – mnohé záleží na postavení jazyků ve společnosti a jejich atraktivnosti pro děti (ve Spojených státech často dominuje angličtina, v Evropě je situace poněkud odlišná, zvláště jedná-li se o početnou skupinu Tureckých imigrantů, kteří udržují spíše strategii separace).
- **Přístup ke vzdělání** – bilingvní děti bývají nejčastěji vzdělávány ve většinovém jazyce, což často vede k jeho dobrému osvojení.
- **Jazyky rodinné komunikace** – souvisí s mírou podpory mateřského jazyka v rodině.
- **Podpora komunity** – pomáhá udržet znalost minoritního jazyka, prostřednictvím různých občanských sdružení, církevních či etnických enkláv. Podotkněme, že této podpory se však nedostává všem bilingvním dětem (tj., pokud je uzavřeno smíšené manželství a rodina žije ve státě „jednoho z rodičů“, může být kontakt s jazykem druhého rodiče jen těžko realizován v rámci komunity).

Věnujme nyní pozornost **kvalitě řeči a jazyka u bilingvních jedinců**. Otázka, kdo je lepším bilingvistou, zda děti nebo dospělí lidé, kteří používají dva jazyky, je stále živá. Mohlo by se zdát, že děti, které se jazyku učí již jako malé, budou od brzkého dětství lepšími mluvčími než dospělí. **Penfield**, který zkoumal své vlastní děti, tvrdí, že když na dítě dostatečně brzo začneme hovořit klidně i třemi jazyky, namísto jednoho, naučí se každému bez přidaného úsilí a bez zmatků, tedy snadněji než dospělý. Tento fakt udává do souvislosti s plasticitou dětského mozku, oproti níž poukazuje na rigiditu mozku dospělého člověka a tak naráží na **hypotézu kritického období** (Penfield, 1959 in Paivio, 1981).

McLaughlin oproti tomu uvádí, že při stejném počtu hodin kontaktu s cizím jazykem dosáhnou lepších výsledků starší děti a dospělí (tamtéž). Štefánik uvádí hlavní faktory, které ovlivňují osvojování jazyka v dospělosti:

- možnost využít vyspělejší myšlení,
- uplatnění vyšších logických postupů,
- schopnost abstrakce,
- využití analytických a syntetických myšlenkových procesů při třídění informací,
- stálost paměti.

Jazyk dospělého bilingvisty však nikdy nedosáhne stejných kvalit jako jazyky bilingvního dítěte v jedné oblasti a tou je zvuková rovina. Výslovnost a cizí přízvuk, dle výzkumu, vždy prozradí, kdo je rodilým mluvčím (Štefánik, 2000; Harding-Esch a Riley, 2008 aj.).

3 Vztah bilingvismu a kognitivních funkcí

V prvních měsících života jsou intelektuální reakce nezávislé na řeči. Řeč je během prvních dvou let života chápána jako emocionální forma chování. O myšlení v té době Vygotskij tvrdí, že je neverbální (Vygotskij, 1970 in Plháková, 2003). S myšlením se v té době křížuje a způsobuje vznik nové formy chování (Vygotskij, 2004). Již celé století – první výzkumy bilingvismu a jeho vlivu na kognitivní vývoj jsou datovány na 20. léta 20. století – se nejen psychologové zajímají, co se děje, když se začne křížovat myšlení a řeč bilingvního jedince. Rozšířme tento výklad na konkrétní kognitivní funkce, jako jsou inteligence, pozornost, kognitivní kontrola či paměť. Neustále je tak živá otázka, zda (a pokud ano, pak jak) ovlivní znalost dvou jazyků kognitivní vývoj – jak se vyvíjí ten, kdo už ví, že „každá věc má své jméno“ (Stern, 1928 in Vygotskij, 2004).

Poznatky, respektive výzkumy tykající se bilingvismu a kognitivních funkcí, lze dle časové posloupnosti rozdělit na dvě fáze.

3.1 První fáze - výzkumy zaměřené na zkoumání vztahu bilingvismu a inteligence

Na počátku (první polovina 20. století) výzkumu bilingvismu směřoval zájem psychologů ke vztahu bilingvismu a inteligence, která byla synonymem pro školní úspěšnost. Prvními, kdo se o dané téma zajímali, byli **D. J. Saer a F. Smith** (1923). Výsledky, které jejich studie přinesla, svědčily o tom, že děti, které se učily dvěma jazykům, dosahovaly horšího skóre v inteligenčních testech (tito vědci použili verbální i neverbální testy ze Stanford Binetovy škály z roku 1905). Další rané studie poukazovaly kromě horšího IQ také na horší vyjadřovací schopnosti a menší slovní zásobu u bilingvních dětí. Tyto výsledky byly objasňovány teorií, dle které při osvojení dvou jazyků dochází k jejich míšení a prolínání (interferenci), což negativně ovlivňuje intelektuální rozvoj. Naučit se dvěma jazykům bylo považováno za nadlidskou schopnost, rozhodně nepříslušící lidskému mozku, ba dokonce učení se druhému jazyku mohlo dítěti uškodit (Peal a Lambert, 1962; Skutnabb-Kangas, 1981; Štefánik, 2008 a další).

Uvedme hlavní metodologické nedostatky, které mohly ovlivnit prvotní studie a na něž už v roce 1954 upozornila **D. McCarthy**:

- **Nezohlednění socioekonomického statusu zkoumaných osob** – nejčastější nedostatek – pro monolingvní skupinu byli často vybíráni probandi pocházející z ekonomicky silného či průměrného prostředí. Naopak bilingvní skupinu představovaly nejčastěji děti z přistěhovaleckých rodin, charakteristických nízkým ekonomickým i sociálním statutem.
- **Nerovnoměrné zastoupení chlapců a dívek** – neboť dívky si v jazykovém vývoji vedou lépe než chlapci, zvláště v prvních fázích.
- **Nezohlednění jazykové úrovně jednotlivých probandů** – ve většině výzkumu nebyla míra ovládnutí jazyků nijak měřena.
- **Vhodně konstruované a standardizované inteligenční testy** – někteří autoři pracovali jak s verbálními, tak neverbálními testy; velmi často však docházelo ve výzkumech k tomu, že testy byly využity pro jazyk, v němž nebyly standardizované. Nejčastěji byly využity Stanford Binetova škála z roku 1905 a 1916, využit byl také vývojový test Draw – a –Man Test Goodenough, popřípadě výzkumníci tvořili vlastní testy.
- **Věk.**
- **Kvalita a úroveň dosaženého vzdělání** (Peal, Lambert, 1962 in Kurcz, 2007).

Výzkumy z první poloviny minulého století lze rozdělit na dvě skupiny:

1. První skupinu tvoří výzkumy, které prokazují, že **bilingvní jedinci selhávají jak v testech verbálních, tak neverbálních** – tato zjištění svými výzkumy předložili: Saer (1923), Pintner (1932), W. R. Jones a W A. Stewart (1951). Poslední dva uvedení ve svém výzkumu dokázali, že bilingvní děti jsou méně zdatné, a to i přesto, že byly hodnoceny na základě neverbálních testů (jejich startovní pozice s monolingvními tak byla autory „srovnaná“.

2. Druhou skupinu tvoří výzkumy, ve kterých **bilingvní jedinci sice selhávali ve verbálních testech, avšak dosahovali lepších nebo srovnatelných výsledků v ostatních výkonových testech** – J. C. G. Seidel, N. Darcy, T. Altus, G. B. Johnson, B. M. Levinson. Podotkněme, že v těchto výzkumech již byly lépe kontrolované výše uvedené proměnné, ne však zdaleka všechny, a tak ani tyto výzkumy nelze zobecňovat (Peal, Lambert, 1962 in Kurcz, 2007).

Za nutné považujeme zmínit, že všechny tyto výzkumy souvisely s přistěhovaleckou politikou a celkovou rasovou a národnostní situací v USA.

3.2 Druhá fáze výzkumu

Značný zvrat ve výzkumu bilingvismu a jeho možného působení na inteligenci nastal v roce 1962, kdy představili výsledky své studie **Peal a Lambert**. Již před nimi se pokusili jejich tezi prokázat **M. Davies a A. G. Hughes**. W. A. Starck se dokonce domníval, že u některých jedinců existuje jakási „vrozená verbální schopnost“. U nich pak může být bilingvismus dokonce trumfem. Peal a Lambert, kanadští psychologové, dokonale znali chyb, kterých se dopouštěli jejich předchůdci, precizně připravili výzkum desetiletých dětí v Montrealu. Definovali pojem vyvážený (též vyrovnaný) bilingvismus – tedy takový, kdy jedinec ovládá oba jazyky na téměř shodné úrovni a pouze takové jedince zařadili do svého výzkumu. Pozornost věnovali výběru do skupin tak, aby docílili vyváženosti obou skupin, určili proto celou řadu proměnných (věk, jazykové znalosti – angličtina/francouzština, socioekonomický status, školní třída, zkušenosti s jiným jazykem) a velmi podrobně sledovali jejich působení. Výzkum probíhal v několika etapách a s využitím komplexní testové baterie, která obsahovala nejen inteligenční testy (Ravenovy barevné matrice, modifikovanou verzi skupinového testu obecné inteligence Lavoie-larendaua, vybrané subtesty z Testu primárních mentálních schopností Thurstona a Thurstona), ale také postojové a hodnotící dotazníky. Dotazování byli také učitelé zkoumaných dětí.

Výše uvedení vědci zprvu nepředpokládali, že výzkum přinese výsledky, které způsobily převrat v chápání bilingvismu. Předpokládali, že bilingvní jedinci budou

dosahovat lepších výsledků v oblasti jazykových schopností, v oblasti neverbálních testů nepředpokládali výrazných rozdílů. Výsledky ukázaly, že bilingvní jedinci dosahovali lepších výsledků v inteligenčních testech než jedinci monolingvní, a to jak v subtestech verbálních, tak v neverbálních. Výsledky byly interpretovány v souvislosti s několika proměnnými, sami výzkumníci však neuměli objasnit směr kauzality – tedy zda vyvážený bilingvismus skutečně způsobuje vyšší inteligenci nebo naopak vyváženého bilingvismu dosáhnou pouze ti nejinteligentnější ze skupiny bilingvních osob. Nicméně autoři dále konstatovali, že u bilingvních jedinců se lze setkat s odlišnou strukturou intelektu. Odlišuje je **větší duševní flexibilita, mají lepší schopnost tvorby konceptu**, a v neposlední řadě byla pozornost vědců zaměřená také na korelaci postojů vůči společnosti, která danými jazyky hovoří s dalšími proměnnými. I přesto, že byla rovněž tato studie později kritizovaná, (zvláště pro nedostatečnou definici pojmu socio-ekonomický status), je možno považovat ji za metodologicky jednu z nejúspěšnějších studií, která započala novou éru výzkumu (Peal, Lambert, 1962 in Kurcz, 2007; Štefánik, 2000).

Tento výzkum poukázal na opačné účinky bilingvismu, než jak jej vědci vnímali po více než čtyřicet let, nicméně ani tyto závěry nelze do dnešního dne uznat za přesné a zcela jisté.

3.2.1 Výzkumy po zvratu Peala a Lamberta

Výzkumy, které následovaly a jsou realizovány do dnešního dne, se již zaměřují na širší oblast kognitivního vývoje, než jen na zkoumání dosaženého inteligenčního kvocientu a jeho vztahu k bilingvismu. Tyto studie nedosahují tak homogenních výsledků, jako dříve realizované. Věda se tak neustále ptá, zda bilingvismus má pozitivní či negativní vliv na kognitivní vývoj, nebo také možná nemá vliv vůbec žádný. Vždy závisí na více faktorech, jako je míra kompetence v každém jazyku a také konkrétní kognitivní dovednosti, které jsou ve výzkumu sledované (Skutnabb-Kangas, 1981). Samozřejmě nelze opomíjet vliv bilingvismu na sociální vývoj, avšak toto téma není stěžejní pro tuto práci. Nebudeme se mu tak dále věnovat.

3.2.2 Vliv bilingvismu na tvořivost

L. A. Ricciardelli (1992) realizovala výzkumy podobné Peal a Lambertovým výzkumům. Bilingvní jedinci dosahovali úspěchu ve výkonových testech, zvláště v některých typech, což prokázalo jejich větší flexibilitu v myšlení a lepší tvořivost. Tvořivosti a vztahem k bilingvismu se zabýval především **Torrance**, který dospěl k obdobným závěrům jako výše uvedená autorka. V jeho studiích bilingvní jedinci prokázali vyšší originalitu myšlení, lépe skórovali v úkolech zaměřených na schopnost tvořit pojmy, hůře však skórovali ve flexibilitě a plynulosti (Elliot, 1999). E. Bialystok, která se již dlouhá léta věnuje zkoumání možného vlivu bilingvismu na kognitivní vývoj, tvrdí, že schopnost umět svět kolem sebe pojmenovat dvěma způsoby, dovoluje bilingvním jedincům pochopit, že mnoho věcí je možno vnímat různými způsoby (Bialystok, 2005 in Kurcz, 2007).

Další výzkumy lze možno rozdělit na dvě oblasti – jedna skupina se věnovala vlivu bilingvismu na vývoj jazykových a metajazykových schopností, druhá skupina si pak za cíl kladla prozkoumat vliv bilingvismu na vývoj neverbálních procesů. Pojednejme stručně o každé skupině výzkumů.

3.2.3 Vliv bilingvismu na metajazykové schopnosti

Peal a Lambert inspirovali svým výzkumem **C. Feldman** a **M. Shena**. Ti se rozhodli věnovat se výzkumu bilingvních osob a jejich schopnosti pojmenovávat předměty. Jejich hypotéza zněla, že bilingvní děti budou úspěšnější v testech zaměřených na stálost předmětu, pojmenovávání a využití pojmů ve větách. Jak uvádí Katchan, autoři vycházeli z faktu, že už znalost dvou jazykových kódů usnadňuje člověku opustit vazbu pojem – věc, a to ve prospěch toho, že pojem je jen funkcí pro věc (Katchan, 1986 in Kurcz, 2007). Obdobných výsledku dosáhla také **A. Ianco-Worral** (1972), která se věnovala výzkumu bilingvismu v Africe. Bilingvní jedinci si dokázali až o dva roky dříve uvědomit relativnost vztahu mezi slovem a předmětem. Tyto děti také vykazaly lepší schopnost hovořit o tomto jazykovém pravidle.

O několik málo let později potvrdila tyto hypotézy také **S. Ben-Zeev** (1977). Autorka zjistila, že bilingvní děti k jazyku přistupují zcela jinak než monolingvní děti, a to

tak, že jazyk analyzují, více si hrají se slovy, ke stavbě vět přistupují s větší flexibilitou (Katchan, 1986 in Kurcz, 2007).

Systematicky k otázce zrychleného vývoje v oblasti metajazykových schopností přistoupil **J. Cummins**, autor hypotézy *o dosažení kritické úrovně*. Bilingvismus je chápán jako nástroj, kterým je člověk schopen uchopovat realitu a kategorizovat pojmy. Je-li schopnost bilingvismu dosažena, pak je lepším nástrojem než jednojazyčnost a naopak. V době, kdy si druhý jazyk jedinec osvojuje, je odkázán používat nedokonalou bilingvní strategii, která usnadňuje uchopení reality hůře než dobře osvojená jednojazyčná strategie (Cummins, 2000).

V oblasti metajazykových schopností realizoval dva výzkumy, jeden v Kanadě a druhý v Irsku. Irské děti svými výkony potvrdily Cumminsovy hypotézy – bilingvní jedinci se lépe orientují ve věci určení vztahu mezi slovem a designátem (mimojazykový fakt, k němuž se vztahuje jazykový znak), mnohém lépe dokázaly hodnotit neempirická zjištění. Kanadské děti však hypotézy o lepší orientaci v oblasti sémantiky nepotvrdily. Sám výzkumník však zjistil, čím bylo tohoto rozdílu dosaženo. Domníval se, že mnohé v otázce bilingvismu závisí na tom, jakou má dítě motivaci učit se druhému jazyku, jako hlavní proměnnou zdůrazňuje úroveň kompetence v obou jazycích (Cummins, 2000).

Mnozí autoři si kladli otázku, k čemu je vlastně dobré potvrdit hypotézu o rychlejším vývoji bilingvních dětí v oblasti sémantiky, když přeci všechny děti jednou pochopí metajazykovou složku jazyka. **M. Tunmer** a **M. Myhill** na tuto otázku odpovídají jednoznačně – metajazykové schopnosti jsou důležitou proměnnou pro dosažení lepšího školního prospěchu. Argumentují takto: bilingvismus způsobuje rychlejší vývoj metajazykových schopností, které dětem pomáhají při výuce čtení, to pak úzce souvisí s lepším školním prospěchem (Katchan, 1986 in Kurcz, 2007). Harding-Esch a Riley (2008) považují schopnost pochopit, že vztah mezi slovem a předmětem je relativní, jako jednu z největších výhod, kterou bilingvismus lidem přináší.

3.2.4 Vliv bilingvismu na matematické schopnosti, exekutivní funkce a pozornost

Některé výzkumy poukázaly na to, že bilingvní jedinci **s většími potíží řeší matematické úlohy**. To se potvrdilo, avšak pouze, vyžadujeme-li řešení matematické

úlohy v jazyce, ve kterém jsou bilingvní jedinci slabší. Výzkumy v oblasti matematiky však s jistotou dokázaly, že neznalost jazyka velmi silně ovlivňuje naše další počítařské schopnosti (Bialystok, 2005 in Kurcz, 2007).

Znalost dvou jazyků může mít také **vliv na schopnost zaměření pozornosti** při nejasných situacích a při obdržení chybných, rušivých informací a na inhibici pozornosti. K těmto výzkumům byl využit Test třídění karet. Teoretickým východiskem se stala klinická oblast, konkrétně znalosti, které vědci získali z výzkumů pacientů s poškozenými čelními laloky. Malé děti v testech zaměřených na kognitivní kontrolu obecně také jako pacienti selhávají, neboť nejsou schopny zapracovat do svého uvažování změnu pravidla nebo ignorovat mylnou informaci. Dle **Zelaza** dokázaly mladší bilingvní děti řešit úlohy související se změnami pravidel rychleji, než jejich starší monolingvní vrstevníci (Bialystok, 2005 in Kurcz, 2007). Taková to schopnost úzce souvisí s kontrolou pozornosti a její selektivitou. Také ve výzkumech týkajících se této schopnosti tak dosahovaly bilingvní děti lepších výsledků, než jejich monolingvní vrstevníci, přesněji lze říci, že bilingvní děti monolingvní předháněly (tamtéž). Bialystok tak předložila a ověřila domněnku, že bilingvní jedinci mají specifickou schopnost zaměřit pozornost a ignorovat zavádějící informace a to díky množství odlišných podnětů, se kterými se během svého vývoje v bilingvním prostředí setkávají (tamtéž).

3.2.5 Vliv bilingvismu na paměť

Značná část výzkumu je v současné době zaměřená na zkoumání vlivu bilingvismu na paměť. Věnuje se jim především kanadská psycholožka **E. Bialystok** a její výzkumný tým. Uvedeme zde přehled hlavních výzkumu.

Bialystok se zabývá především **fází kódování u krátkodobé (pracovní) paměti**. Po mnohých výzkumech realizovaných na dětech, v roce 2004 provedla výzkum dospělých bilingvních osob ve středním a starším věku. Využila metodu tzv. „Simone task“ testu (výzkum se týkal provedení správného rozhodnutí v jak nejkratším čase, zvláště je-li rozhodování ovlivněno inkongruentními událostmi – Simon efekt). V této studii bylo, stejně jako v předchozích, prokázáno, že bilingvní jedinci se mnohem méně často nechají ovlivnit Simon efektem, než monolingvní protějšky (Bialystok, Craik, Klein, & Viswanathan, 2004).

Další hypotéza, kterou se tým E. Bialystok rozhodl ověřit, zněla: **starší dospělí, kteří ovládají plynně dva jazyky, budou prokazovat lepší výsledky v testu paměti než jejich jednojazyčné protějšky**. Test, který využili, rovněž vyžadoval rozdělení pozornosti mezi více podnětů. Zkoumaným osobám byl prezentován list významově příbuzných slov. Následně byli vyzváni k volnému vybavení. Během testování docházelo k různým variacím - ponechání plné pozornosti, odvádění pozornosti během zapamatování či interference během vybavování.

Výsledky nepotvrdily hypotézu. Monolingvní jedinci dosahovali lepších výsledků než bilingvní. Autoři se pokoušeli tento výsledek dále analyzovat a bylo zjištěno, že výsledky v tomto testu výrazně souvisí s výsledky testu verbálního rozsahu. Existuje tedy domněnka, že i v tomto výzkumu se projevil fenomén dřívějších výzkumů – osoby byly testovány v tom jazyce, ve kterém měly horší znalost. Domněnku podporuje zjištění, že i když bilingvní jedinci dosáhli horších výsledků při plné pozornosti, při těžších podmínkách, tedy během interference při zapamatování a vybavení se již tato nevýhoda neprojevila. Znovu tak byla potvrzena lepší schopnost bilingvních jedinců ignorovat rušivé informace (Fernandes, Craik, Bialystok, & Kreuger, 2007).

Bialystok a její tým si tak položil další otázku, zda **je větší předpokládaný pozitivní vliv kognitivní kontroly u bilingvních jedinců nebo negativní efekt nižších verbálních dovedností**. V následující studii bylo využito metody proaktivní paměťové interference, která měří rozsah pozornosti a schopnost jejího rozdělení. Studie byla realizována jak na dětech, tak na dospělých. Počty zapamatovaných slov u obou skupin byly podobné. Monolingvní i bilingvní jedinci si zapamatovali přibližně stejný počet slov. Výsledky znovu poukázaly na to, jak důležitá je při výzkumu bilingvismu úroveň jazyka, ve kterém probíhá testování. Autoři prostřednictvím další analýzy a kovarianci mezi paměťovým testem a testem jazykové kompetence doložili, že osoby s dobrou úrovní angličtiny dosáhly nejlepších výsledků, bylo také zároveň popřeno, že by existoval deficit v udržení pozornosti, naopak lze předpokládat pozitivní vliv bilingvismu (Bialystok, Feng, 2009).

Zcela jiný způsob výzkumu paměti realizovala Bialystok se svým týmem v roce 2008. Tehdy se zaměřili na **výzkum pracovní paměti pomocí Corsiho kostek** (corsi block test). Probandi kostky neskládali, nýbrž se pokoušeli reprodukovat pořadí, ve kterém

jim byly kostky prezentovány či v opačném pořadí. V prvním případě nebyly zjištěny rozdíly mezi bilingvními a monolingvními jedinci. Ve druhém, při určování kostek v opačném pořadí, však byli bilingvní jedinci úspěšnější. (Bialystok, 2008). Autoři upravili metodu testování (vytvořili namísto kostek předlohu s podobou matrice) a probandům zadávali úlohy dvou typu – jednodušší a složitější. V první variantě nebyly zjištěny rozdíly. Monolingvní i bilingvní jedinci podávali obdobný výkon. Významně se však lišil výkon ve složitějších úkolech - opět lépe skórovali bilingvní jedinci.

Výše popsané výzkumy lze shrnout následovně. Bilingvismus má dvojaký vliv na lidskou paměť. Řeší-li bilingvista jednoduché verbální úkoly, pak je mu jeho znalost dvou jazyků spíše přítěží, a to hlavně proto, že obvykle nedosahuje dostatečně kvalitních kompetencí v jazyce, ve kterém je výzkum realizován. Minimální vliv má znalost dvou jazyků v úkolech náročnějších na distribuci pozornosti nebo na kognitivní kontrolu a současně náročných na jazykové kompetence. Přínosem je bilingvismus v úkolech, během kterých musí jedinec zpracovávat informace a kontrolovat svou pozornost, nicméně by se nemělo jednat o úkoly verbální (Bialystok, 2008).

Kromě výzkumu v oblasti krátkodobé paměti byly realizovány také **výzkumy dlouhodobé paměti**. Tímto tématem se zabýval **Reza Kormi-Nouri** a zaměřoval se jak na výzkum sémantické, tak i epizodické paměti. Dle Tulvinga slouží epizodická paměť k uchování osobních prožitků a zkušeností a to vždy v souvislosti s konkrétním místem a v konkrétním čase, přičemž vybavení je volní. Oproti tomu sémantická paměť je ta, díky které uchováváme ve své mysli fakta, bez ohledu na místo a čas zapamatování, vybavení poznatků bývá automatické (Plháková, 2003). Hypotéza tedy zněla: bilingvní jedinci budou dosahovat lepších výsledků v testech na epizodickou paměť, která souvisí se zpracováním informací. V sémantické paměti byly předpokládány horší výsledky bilingvních jedinců, protože výkon v této oblasti souvisí především s verbálními znalostmi (Kormi-Nouri, Moniri, & Nilsson, 2003).

Epizodická paměť byla hodnocena pomocí volného i indukovaného vybavení příkazů (ať už s imaginárními nebo skutečnými předměty). Sémantická paměť byla hodnocena testy verbální fluence a to jak dle sémantické, tak dle fonologické kategorie. Bilingvní jedinci byli úspěšnější v obou typech úkolů (Kormi-Nouri, Moniri, & Nilsson, 2003).

Výzkum byl realizován dvakrát (v roce 2003 a později v roce 2008), když poprvé se tým dopustil chyby – nebyl zohledněn socio-ekonomický status probandů (existuje zde domněnka, že přistěhovalci z Iránu ve Švédsku tvoří velmi uzavřenou komunitu, což může ovlivnit velmi výrazně jejich jazykové kompetence). Rovněž v další verzi výzkumu dosáhli bilingvní jedinci lepších výkonů v testu epizodické paměti, přičemž se tato výhoda výrazněji projevila u dětí a zvláště u úkolů zaměřených na epizodickou paměť (Kormi-Nouri, a kol., 2008).

3.2.6 Mozek bilingvního člověka

V současné době se výzkumem bilingvismu zabývají rovněž neurofyziologové, přičemž oproti psychodiagnostickým metodám, pracují především se zobrazovací přístrojovou technikou a zkoumají tak, které korové oblasti se během učení se a používání druhého jazyka aktivují. Za řeč odpovídají jednotlivá specializovaná řečová centra umístěná v mozkové kůře. Nejnovější výsledky poukazují, že vliv na formování lidské řeči i na proces její percepce, má i vzájemná propojenost jednotlivých oblastí nervové soustavy (Krčmová, 2007). Rektor a jeho tým se domnívají, že *„podkladem řeči, stejně jako dalších kognitivních procesů (paměti, učení, pozornosti), se zdá být složité propojení různých anatomických struktur do tzv. neurokognitivních sítí velkého rozsahu. Autoři studie využili ve svých výzkumech jednoduchou úlohu, jakou je test verbální fluence“* (Rektor, 2004, s. 175). Konkrétně pro řeč se jedná o následující oblasti:

- levostranný laterální prefrontální kortex (BA 8, 9, 10, 44–47),
- levostranný mediální prefrontální kortex (BA 6, 8, 32),
- pravostranná mozečková kůra,
- aktivace korových oblastí, které jsou brány jako součást Wernickeova řečového centra v širším slova smyslu – tzn. okolí zadní třetiny Sylviovy rýhy (BA 40) a zadní dvě třetiny g. temporalis superior (BA 22, 42) (tamtéž).

Aktivaci částí kůry u bilingvistů zkoumali Dehaene (1997), Perani (1998) a Chee (1999). Dehaene a kolektiv dospěli ke zjištění, že během mluvy v rozdílných jazycích

dochází k odlišným aktivacím v mozku. Byla tak podpořena hypotéza o tom, že osvojení prvního jazyka se odehrává na predestinované jazykové mozkové síti levé hemisféry. Druhý jazyk, k jehož osvojení dochází později, se nemusí odehrávat tamtéž, ale je lokalizován na jiném místě (Kulišťak, 2003). Poslední dva uvedení dospěli k opačným závěrům, a sice že při dokonalém zvládnutí dvou jazyků byly v obou jazycích aktivovány podobné korové oblasti (a to ať už se probandi jazyk naučili v dětství nebo po desátém roce života (Koukolík, 2000).

Vědce také zajímalo, co se děje v mozku, když bilingvní člověk **přepíná** z jednoho jazyka do druhého a když **překládá**. Bylo zjištěno, že u obou činností dochází k aktivaci odlišných částí kůry. Překládání je považované za činnost náročnější, kdy se aktivuje *cingulární kůra, putamen a caput nc. caudati* (stratum, které se rovněž aktivuje při orientované pozornosti) oboustranně, navíc je zapojena *kůra přední části levostranné insuly a střední části mozečku* (důvodem je artikulace). Neaktivní při překládání zůstávají *Brocova i Wernickova oblast* (tamtéž).

Existují však také hypotézy o dvou topograficky odlišných reprezentacích pro jednotlivé jazyky. Důkazem pro tuto hypotézu může být ztráta schopnosti používat jeden z jazyků při ložiskovém poškození mozku (Koukolík, 2000).

4 Předsudky, výhody a nevýhody spojené s bilingvismem

Výše bylo pojednáno o vědeckých poznatcích v oblasti bilingvismu. Laické veřejnosti jsou však tyto poznatky často skryty. Mezi lidmi kolují zcela odlišné „poznatky“. Nejčastěji mají formu předsudků. Pojďme krátce o nejčastějších předsudcích spojených s bilingvismem a následně o reálných rizicích a výhodách.

4.1 Předsudky

Předsudek definuje Hartl (2004) jako názorovou strnulost nebo také kriticky nezhodnocený úsudek, který má výrazný emoční náboj. Dle Cakirpaloglu (2008) jsou předsudky, jakožto to druh postojů, velice rezistentní vůči změnám. Bývají buďto pozitivní nebo negativní, přičemž druhé uvedené převládají.

Vůči bilingvismu mají lidé velmi často předsudky ve smyslu *proti*, především se týkají negativního účinku bilingvismu na dítě. Mnohé z nich jsou dnes již četnými výzkumy překonány, avšak v povědomích laické veřejnosti jsou nadále živé. Lze se domnívat se, že v Česku je situace úzce spojena s neznalostí, vnímání společnosti také ovlivnila politická situace druhé poloviny 20. století, kdy se lidé de facto minimálně setkávali s lidmi používajícími dva a více jazyků (vyjma aktivního kontaktu se slovenštinou).

Štefánik (2000) uvedl jakési desatero předsudků vůči negativnímu vlivu bilingvismu. Jak vyplývá z dřívějšího textu, většina z nich nebyla vědecky potvrzená. Uvádíme, o jaké předsudky se jedná.

1. ***Bilingvismus má nepříznivý účinek na inteligenci a myšlení dítěte*** – v kapitole *Vztah bilingvismu a kognitivních funkcí* jsme představili výzkumy, které byly věnovány vztahu kognitivních funkcí a znalostí dvou jazyků. Negativní důsledky nebyly prokázány, naopak lze se domnívat, že bilingvismus (bereme-li v úvahu stupeň ovládnutí jazyků) je v rozvoji myšlení nápomocný (viz Cummins, 2000 aj.).

2. ***Bilingvismus způsobí, že si dítě neosvojí ani jeden jazyk pořádně*** – zde je na místě určitá opatrnost. Je možné, že pokud bude dítě vyrůstat v bilingvní rodině, neosvojí si ani jeden jazyk řádně, avšak jak uvádí Štefánik, nesmíme zapomínat, že stejně jako v jiných oblastech výchovy, existují také ve výchově bilingvního dítěte určitá pravidla a ta je nutno pro zdařilé osvojení dvou jazyků dodržovat.
3. ***Bilingvismus způsobí, že dítě bude oba jazyky neustále míchat a nebude schopné jich odlišit*** – ano, bilingvní děti v určité fázi svého řečového vývoje dva jazyky míchají. Chceme-li dítě naučit oběma jazykům, je nutné kontrolovat některé faktory, jako je osobnost dítěte, množství a kvalita kontaktů v daném jazyce a jazyk používány každým z rodičů.
4. ***Bilingvismus způsobuje, že jedinec není schopen zařadit se do jedné ze dvou kultur, což mu způsobuje psychickou újmu*** – identitu neformuje jen jazyk, ale také místo, kde člověk žije a lidé, se kterými žije. Je to jen a pouze věc každého z bilingvistů, aby si určil, ke komu se hlásí. V dnešní době se snad více než kdy jindy platí, že čím více kultur člověk zná, tím lépe. Schopnost identifikace s více kulturami je tak spíše obohacením než aby způsobila újmu. Dle Štefánika to dokáže značný počet lidí.
5. ***Bilingvismus bude mít negativní vliv na osobnost dítěte*** – předsudek velmi podobný tomu předchozímu, stejně jako je podobné objasnění. V minulosti byly realizovány výzkumy, které si kladly za cíl zjistit, zda znalost dvou jazyků může ovlivnit osobnost. Žádná převratná fakta nepřinesly. Je spíše nutné uvažovat s širším kontextem, než je samotná znalost dvou jazyků. Vznik osobnostních problémů často souvisí s jinými faktory, jako je například stěhování a zařazení do nové komunity.
6. ***Bilingvismus bude mít negativní vliv na výsledky ve vzdělávání*** – pokud má dítě, které dokáže komunikovat dvěma jazyky, špatný prospěch, je na místě vždy přihlídnout k dalším faktorům:
 - příslušnost k menšině a nepochopení ze strany většiny, kdy se pak dítě může stát terčem posměchu,

- vyučovací jazyk, který může být pro dítě jeho slabším jazykem,
- chyba na straně učitele a vyučovacích metod, to v případě, kdy se zjistí, že problém nemá pouze bilingvní dítě,
- obecně dítě může patřit k pomalejším dětem, zaostávajícím.

Jako o reálném riziku bilingvismu v souvislosti s horším prospěchem pojednává také Šulová a Bartanusz (2010). Dle těchto autorů je to jeden ze způsobů, jakým se projevuje subtraktivní bilingvismus.

7. ***Bilingvismus způsobuje, že se dítě zadržává*** – to je jeden z nejčastějších předpokladů. Štefánik uvádí myšlenku, že kdyby tomu tak bylo, pak by ve státech, které jsou bilingvní, muselo být statisticky více zadržávajících se osob. Dokonce by takových osob bylo více, než nezadržávajících se. A není tomu tak. Pokud se bilingvní dítě zadržává, bývá to důsledek toho, že jsou jeho schopnosti vystavovány na obdiv, rodiče se chtějí pochlubit a vyžadují po dítěti komunikaci v obou jazycích, což nutně vede k napětí a pocitu nejistoty, ta se pak projevuje právě zadržáváním.
8. ***Bilingvista je ve skutečnosti dvakrát monolingvista*** – připomeňme zde znovu Grosjeana (1982), který tvrdí, že bilingvista je integrovaný celek a není možné ho rozdělit na dvě samostatné části, a to už jen z toho důvodu, že málokterý bilingvní jedinec má oba své jazyky na výborné a stejné úrovni. Problém tak vzniká především ve výzkumu bilingvních jedinců. Ani v současné době neexistuje dostatečný počet diagnostických metod, které by byly určeny přímo bilingvním jedincům. Zkoumáme-li bilingvisty, vždy vycházíme z testů, které byly konstruovány a standardizovány pro monolingvního jedince, a to i přesto, že jak již bylo uvedeno, je většina světa bilingvní.
9. ***Bilingvní děti mají méně spokojený spánek než monolingvní a jazyk, ve kterém se jim zdají sny je jejich „opravdový“ jazyk*** – tato oblast je zatím nejméně prozkoumána, jakékoliv důkazy, že by opravdu bilingvní děti měly horší kvalitu spánku, zatím neexistují. Pokud bilingvní dítě trpí poruchami spánku, je rovněž zde

nutno vzít v úvahu všechny další faktory, jako je například stěhování a změny s tím související. Štefánik se zajímal také o to, jak je to se sny bilingvistů. Nebylo však zjištěno, že by existovala jakákoliv souvislost, která by hovořila ve prospěch jednoho z jazyků. Nejčastěji je jazyk snů spojen s osobami, které ve snech figurují a se snícím člověkem komunikují.

10. *Všichni bilingvní jedinci jsou výborní tlumočníci a překladatele* – snad jeden z mála předsudků, který vyznívá ve prospěch bilingvismu. Tlumočník a překladatel může být podle některých definic chápan jako bilingvista, to však neplatí v opačném případě. Každý bilingvista není překladatelem a tlumočnickem, natož výborným. Schopnost překládat a tlumočit v sobě skrývá ještě mnoho dalších dovedností a zkušeností, nestačí pouhá znalost jazyka. I přesto jsou bilingvní děti ve většině případů rády, když mohou „tlumočit“ a ukazovat tak své schopnosti, což souvisí s pocitem důležitosti a hrdosti. Je však na rodičích, aby podporovali pozitivní emoce spojené s překládáním a tlumočením a nenutili dítě k předvádění se a vychloubali se jim.

4.2 Reálné nevýhody a rizika bilingvismu

V této práci se nezabýváme problematikou výchovy bilingvních dětí a pravidly, která s tím souvisí. Pojednali jsme o předsudcích, které byly ve většině případů výzkumy vyvráceny. S bilingvismem a bilingvní výchovou jsou však spojená reálná rizika (Šulová, Bartanusz, 2010). Hlavní riziko autoři spatřují v samotném postupu, a to jak ze strany rodičů, tak ze strany okolí. Varují, že by mělo být vše ve výchově zvaženo a promyšleno, důraz by měl být kladen na důslednost. Rizikem jsou totiž už samotné obavy a úzkosti o řečový vývoj dítěte. Jako další rizika lze uvést:

- předčasné nároky ze strany rodičů,
- přepínání z jazyka do jazyka na straně rodičů,
- nezájem rodičů o to, jak dítě subjektivně prožívá „znalost“ dvou jazyků a identifikaci se dvěma kulturami, eventuálně etnikem a menšinou.

Rizika takovéto výchovy se pak mohou projevit následujícími způsoby:

- ***semilingvismem*** – děti si neosvojí přijatelně ani jeden jazyk, jeho řeč je směskou úkolů (Šulová, Bartanusz, 2010).

4.3 Výhody

Pojednejme krátce také o výhodách, které může znalost dvou jazyků přinášet. Ne všechna pozitiva uváděná autory Harding-Esch, Rileyem (2008) či Šatavou (2009) jsou již potvrzená výzkumy, avšak jak uvádí první dva uvedení, každodenní zkušenost ukazuje na to, že znalost dvou jazyků má bezprostřední praktickou a sociální hodnotu.

V oblasti sociálních výhod lze uvést tyto:

- ***Schopnost komunikace v rámci celé rodiny a komunity*** – mají-li rodiče odlišné mateřské jazyky a naučí je oba své potomky, pak mají záruku, že se svým dítětem budou moci hovořit tak, jak je to pro ně nejpřirozenější, což podporuje osobitou vazbu. To samé platí i o komunikaci s prarodiči. Nesmírnou výhodou pro rodiny pak je předání vlastní minulosti a kulturního dědictví.
- ***Zachování přístupu ke dvěma kulturám a tolerance k dalším kulturám*** – nejen v rámci rodiny, ale celé společnosti a to i v případě, že se jedná o dvě kultury velmi odlišné. Jak se projevuje především v oblasti lidových vyprávění, rčení, dějin, literatury a hudby. Je-li bilingvní jedinec schopen žít a orientovat se ve dvou kulturách, lze předpokládat, že pro něho bude snadné tolerovat další kultury a přijímat rozdíly nejen v kulturách, ale také v náboženstvích a zvyklostech.

Mezi výhody v oblasti vzdělání můžeme zařadit tyto:

- ***Dobry začátek při výuce čtení*** – bylo prokázáno, že bilingvní jedinci se méně soustředí na zvukovou stránku jazyka a výrazněji se zaměřují na význam slov, což

je nápomocné při výuce čtení (zvláště je to výhodou pro děti ve věku mezi čtyřmi a šesti lety)

- ***Dvojnásobný požitek z četby a psaní*** – díky kompetenci čtení a psaní ve dvou jazycích jsou bilingvní jedinci schopni prožívat větší radost z četby dvou literatur v originálech, což je spojeno s lepším porozuměním tradicím, idejím a způsobům chování i myšlení.
- ***Přínos při vzdělání*** – tato výhoda je potvrzená výzkumy dvojjazyčných vzdělávacích systémů (Kanada, Baskicko či Wales). Děti, které se vzdělávají v těchto výzkumech a ovládající dva jazyky dosahovaly lepších výsledků ve výuce a podávali vyšší výkony při testech a zkouškách.
- ***Naučit se třetí jazyk je snazší*** – také výzkumy v Evropě se čím dále tím častěji věnují bilingvistu a jeho vlivu na vzdělání a učení obecně. Současné výzkumy potvrzují, že bilingvní jedinci se snáze učí další jazyk (jako příklad můžeme uvést děti z Nizozemska, Dánska či Finska, které jsou schopny hovořit bez potíží třemi, čtyřmi či pěti jazyky).
- ***Výhody ve sféře práce*** – tato výhoda se v současné době zdá být jako jedna z nejčastějších, neboť bilingvní jedinec disponuje dovednostmi navíc. Podotkněme, že tato výhoda se zdá být významnější v monolingvních státech, jako je právě Česko. Nejčastěji se projevuje v takových oblastech, jako je maloobchod a turismus.

Výhody z oblasti psychických funkcí jsou zájmem výzkumu již celé století. Jen krátce shrňme již dříve uvedené poznatky pro oblast myšlení a osobnosti.

- ***Tvůrčí myšlení*** – souvisí se znalostí více slov pro konkrétní předmět či abstraktní pojem. Výhoda se projeví, jsou-li mírně rozdílné významy přiřazovány ke sloům ze dvou jazyků – bilingvní jedinci pružněji rozvíjí schopnost myšlení.

- **Vztah inteligence a bilingvismu** – výzkumy z druhé poloviny 19. století prokázaly, že dvojjazyčné osoby dosahují lepších skóre v některých subtestech inteligenčních testů než jejich monolingvní protějšky.
- **Vnímavost** – bilingvní jedinci si ve většině případů uvědomují, jaký jazyk použít během hovoru, dle toho s kým a kdy komunikují. Dle Deg Mantaise (Deg Mantaise, 1999 in Šatava, 2009) se tak stávají mnohem vnímavějšími k potřebám posluchačů než lidé ovládající pouze jeden jazyk.
- **Zvýšení sebeúcty** – schopnost komunikovat ve dvou jazycích a přepínání mezi nimi může být zdrojem dobrého pocitu ze sebe sama. Podotkněme však, že se musí jednat o dobře ovládanou kompetenci, v opačném případě bývá bilingvismus zdrojem úzkosti (viz kapitola o předsudcích).
- **Jistota v souvislosti s identitou** – tyto výzkumy byly realizovány ve Walesu – Velština je jednou z mála věcí, které odlišují Wales od zbytku Velké Británie, je jakýmsi spojovacím článkem a to i přesto, že jsou Velšané kdekoliv na světě a mnozí z nich již ani velštinou nehovoří. Obecně lze říci, že to platí pro každý národ (z vlastní zkušenosti lze podotknout, že takto svou jistotu prožívá i mnoho Poláků).

Závěrem této kapitoly však považujeme za nutné připomenut zde ještě jednou, že zatím není vědecky prokázáno, že by bilingvismus byl škodlivý, stejně jako není obecně prokázáno, že je zárukou úspěchu v osobním a pracovním životě. Na základě výše uvedeného je však možné předpokládat větší úspěšnost v psychologických testech.

5 Popis jazyků a jevy spojené s užíváním dvou jazyků

Ve výzkumné části této práce se budeme věnovat dvěma jazykům. Jedná se o češtinu a polštinu. Považujeme tedy za nutné pojednat krátce o každém z výše uvedených. Krátce také představíme jazykovou situaci, ve které bilingvní probandi žijí. Dochází-li u jedince k používání dvou jazyků současně, lze se setkat s několika lingvistickými jevy, kterým budeme také věnovat pozornost.

5.1 Čeština

Český jazyk, jakožto národní jazyk patří do rodiny indoevropských jazyků, zařazen je mezi slovanské jazyky, konkrétně k jazykům západoslovanským, jeho příbuznými jazyky jsou slovenština (existuje jakýsi pasivní slovensko-český bilingvismus), poté polština a lužická srbština. Tento jazyk se vyvinul z nářečí praslovanštiny koncem 10. století. První písemné zmínky máme z 12. století, přičemž psaná literatura se objevuje od 14. století. Čeština má svou spisovnou a nespisovnou formu. První uvedená má dvě formy – spisovnou a hovorovou, kterou je však nutno odlišit od češtiny obecné. Nespisovná čeština zahrnuje nářečí (českou nářeční skupinu, s obecnou češtinou jako interdialektem, středomoravskou nářeční skupinu, východomoravskou nářeční skupinou a slezskými nářečím) a sociolekty, a to včetně vulgarismu a argotů. Slovní zásoba je v češtině praslovanského původu, a to až v 98 %, což je spolu se slovenštinou nejvíce. Ve *Slovníku spisovného jazyka českého* (aktuální je jeho 2. vydání z roku 1989, od roku 2011 dostupné v elektronické podobě na serveru Ústavu pro jazyk český) je obsaženo 192 000 hesel, dle jiných zdrojů však čeština čítá až 300 000 slovních kořenů. Naopak ve *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (aktuální je jeho 4. vydání z roku 2005) je obsaženo hesel na 50 000. Dle odhadů češtinou hovoří 11,5 milionů lidí, z čehož 1,5 těchto osob žije mimo Českou republiku (Nebeská, 2003, *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, 2005).

5.2 Polština

Polský jazyk je národním jazykem Polska a stejně jako čeština patří do rodiny indoevropských jazyků, jedná se o jazyk západoslovanský. V průběhu svého vývoje zaznamenala polština čtyři stádia:

- *staropolský jazyk* – od první zmínky až do začátků 16. století, kořeny má tento jazyk stejné jako čeština, která je polštinou velice ovlivněná. Lze říci, že ještě ve 14. století se oba jazyky velmi podobaly;
- *středopolský jazyk* – od 16. století až do konce 18. století;
- *novopolský jazyk* – do roku 1930;
- *současný polský jazyk* – po roce 1930. Stejně jako čeština má svou spisovnou podobu (*polski język literacki*) a také hovorovou podobu (*potoczna polszczyzna*), kromě toho odlišujeme slangy a hned několik nářečí (mezi nejdůležitější patří velkopolské, malopolské, mazověcké, kašubské a slezské), což je způsobeno rozdělením státu na 16 krajů a historickým vývojem, nicméně jsou všichni obyvatelé Polska, až na výjimky, schopni se domluvit hovorovou polštinou.

Velký ortografický slovník (Wielki słownik ortograficzny PWN) obsahuje kolem 140 tisíc hesel. Některé odhady však udávají mnohém vyšší číslo, a to až 300 tisíc. Grzenia (2010) se však domnívá, že tento odhad je nereálný, protože byly započítány i některé formy skloňování. Podle odborných zdrojů hovoří tímto jazykem dle odhadu od 40 do 48 miliónů lidí, z čehož významná část žije mimo Polsko (odhady bývají různé, a to v rozmezí 3,5 až 10 milionů osob). Jedná se buďto o národnostní menšiny nebo o poláky emigranty a jejich potomky, tyto skupiny lidí jsou nazývaný *poloniou* – *polonia*. Největší skupiny polský hovořících osob lze potkat v Německu, Velké Británii, USA, Kanada, ale také ve východní části Evropy – Bělorusko, Litva aj. V současné době se také několik tisíc lidí na světě učí polštinu jako druhý cizí jazyk, od roku 2004 je možné skládat mezinárodní zkoušky z polštiny jako z cizího jazyka na 3 úrovních (zkoušky jsou v režii Státní komise pro certifikaci znalosti polského jazyka jako cizího jazyka – Państwowa Komisja Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego).

5.3 Jazyková situace na Těšínském Slezsku

Jazykovou situaci lze chápat jako celkem soudržný sociálně- komunikační systém určitého společenství, převážně státního a to v konkrétním časovém úseku, za daných sociálních, politických a kulturních podmínek, který je vytvořen působením všech jazyků a nářečí (ať už místních nebo sociálních) a funkčních variet jednoho jazyka (Muryc, 2010). Budeme věnovat situaci na Těšínském Slezsku.

Jedná se o region na severovýchodě České republiky, v pohraniční oblasti s jižním Polskem, v těsném sousedství se Slovenskem. Region se rozkládá na území v úseku od Hřčavy (ČR) a Jaworzynki (PL) po Bohumín (ČR) a Chalupki (PL). Přírozenou osu tvoří řeka Olše, srdcem pak jsou hraniční města Český Těšín a Cieszyn. Tato oblast je obývaná jak lidmi s českou, tak i polskou národností. Jedná se tedy o oblast jazykově dostatečně bohatou (stejně jako je bohatá celá historie regionu).

Jazyky, se kterými se zde lze setkat jsou: čeština, polština a těšínské nářečí – *gwara cieszyńska* (kterou je do jisté míry možno přiřadit ke staropolskému jazyku), slyšet bývá také slovenština. Jak uvádí Muryc (2010), těšínské nářečí je oblíbené jak u osob s českou tak polskou národností, je nejspíše nejrozšířenějším jazykovým kódem. Krátce charakterizujme tento kód, který je nejbližší polskému jazykovému systému. Těšínské nářečí respektuje mluvnické kategorie jako polština, disponuje identickým inventářem hlásek a stejnými prozodickými prostředky. Zachovalo si celou řadu polských archaických slov, většinu z nich běžně v Polsku už lidé ani nepoužívají. Nesmíme také opomenout známky němčiny a slovenštiny.

Pro značnou část osob s polskou národností je nářečí na místo polštiny ekvivalentem pro mateřský jazyk (Bogoczová, 2001). Funkčně i společenský je tak na tomto území význam polštiny částečně omezen, standardní podoba polštiny tvoří spíše symbolický rámeček a je udržována především polským školstvím, menšinovými společenskými organizacemi, tiskem, rozhlasovým a televizním vysíláním, divadelní scénou, sítí knihoven a církví (Muryc, 2010). Nicméně polština zde inklinuje k obecnějším formám polského jazyka, tzv. nízkému nebo střednímu jazykovému stylu, často s prvky nářečí, jednoduše lze říci, že je jiného charakteru než ve zbytku Polska (Bogoczová, 2001). Opačného názoru je Polák Markowski (Markowski, 1999 in Bogoczová, 2001), který se

domnívá, že se tato polština neliší od běžné polštiny, kterou je možné slyšet na území Polska.

Ať už je tomu tak nebo ne, rozhodně má polština na Těšínském Slezsku několik důležitých funkcí:

- **slučovací** – umožňuje identifikaci se širším polským společenstvím
- **izolace** – díky nářečí se jeho uživatelé vymezují vůči uživatelům jiného kódu, čímž dochází k posílení národního vědomí a identity
- **prestiže** – slouží jako projev společenského organizačního uspořádání (Kuniński in Muryc, 2010, s. 19).

Obyvatele Těšínského Slezska se tak pohybují mezi více jazyky, většina z nich zná a používá kromě jednoho jazyka spisovného také nářečí. Lidé musí během komunikace podle situace často vědomě rozhodovat, jaký kód použijí. Muryc (2010, s. 22) proto doporučuje, aby „zkoumání v této oblasti bylo doplněno nejen výzkumem národního vědomí, ale také vědomí jazykového.“ Tím je myšleno „schopnost člověka uvědomovat si stav a procesy jazykové skutečnosti, která člověka obklopuje, počínaje prostou reflexi vlastních jazykových schopností, před hodnocení jazykových schopností ostatních až k úvahám nad jazykem samotným“ (tamtéž, s. 22). V této souvislosti se zdá být důležitá otázka určení vlastního mateřského jazyka, což v daném regionu, zvláště pro příslušníky hlásící se k národnostní menšině, není vždy snadné.

5.4 Lingvistické jevy vyskytující se v řeči bilingvních jedinců

Na území Těšínského Slezska dochází ke kontaktu dvou příbuzných národních jazyků, v kontaktu jsou také dialekty jednoho nebo dokonce obou národních jazyků (Muryc, 2010). Můžeme se tak setkat s kombinací bilingvismu s diglosií (Černý, 2005). Tímto je poskytnut prostor pro vznik celé řady jazykových jevů.

Velmi často tak dochází k **přepínání** z jazyka do jazyka (*code-switching*). V odborné literatuře definováno jako „*záměnné (záměrné i nezáměrné, vědomé i nevědomé) používání dvou jazyků. Nebo dvou variet jednoho jazyka v rámci řečového aktu jediného mluvčího, jinak také o aktivní a kreativní proces zapojování materiálu dvou jazyků do komunikace, přičemž si každý kód zachovává své fonetické, morfologické a syntaktické odlišnosti*“ (Muryc, 2010, s. 47). Sémantika a prozodie však zůstává velmi často zachována jako jeden celek. Dle autorů Harding-Esch a Rileye (2008) se přepínání řídí přesnými a podrobnými pravidly, nestačí jen přestat mluvit jedním jazykem a začít dalším. Bez určitých dovedností by se bilingvista nevyhnul gramatickým chybám a mohl by být zcela nepochopen. Nejčastěji k přepínání dochází, když si *nemůže jedinec vzpomenout či najít* (nebo daný jazyk nemá pro konkrétní myšlenku odpovídající slovo) na správné slovo v daném jazyce, ve kterém zrovna mluví a šáhne proto do druhého jazyka. Dalším typem přepínání je *spouštěcí mechanismus* – tedy situace, kdy slovo podobné v obou jazycích, nebo některé jméno vlastní dovede bilingvního jedince k použití druhého jazyka.

K přepínání, zvláště u dětí, dochází velmi často také v situaci, kdy dítě touží upevnit vztah s člověkem, se kterým mluví, mají-li zvláštní přání, prosbu či pokud argumentují a chtějí vyhrát spor. Schopnost přepínání úzce souvisí s mírou bilingvismu. Mluví-li jedinec dvěma jazyky zcela plyně, je schopen přepínat mnohem složitějším způsobem a dokonce uprostřed věty.

Oproti přepínání odlišujeme **jazykovou výpůjčku** – tedy situaci, kdy slovo z jednoho jazyka použije bilingvista v druhém jazyce a to v jeho naturalizované podobě (příklad je anglické slovo *check* – kontrolovat, které jedna malá francouzská, znala angličtiny použila s francouzskou koncovkou *-er*, a ostatně toto slovo používáme i v češtině, jako *čeknout*, tj. kontrolovat).

Přepínání úzce souvisí se schopností oddělit jeden jazyk od druhého, což má přímou souvislost s inhibicí (čili potlačením). Schmiedtová (2009) uvádí studie (Poullisse, 1999), ve kterých bylo dokázáno, že při jazykové produkci bilingvních mluvčích jsou aktivní oba dva jazyky. Existují dva modely pro výběr jazyka (Schmiedtová, 2009):

- ***language-specific model*** – výběr jazyka se uskutečňuje na úrovni plánování (conceptual level) a tak tedy postačí pouhá intence mluvit určitým jazykem, druhý pak zůstává potlačen. Pozitivní důsledky prokázali Guo & Peng (Guo & Peng, 2005 in Schmiedtová, 2009). Hoshino, (2006), tuto teorii nepotvrdil, ale ani nevyvrátil, Hoshino & Kroll (Hoshino & Kroll, 2008 in Schmiedtová, 2009).
- ***non-specific language model*** – lexikální položky z obou dvou jazyků jsou možnými kandidáty při volbě daného jazyka, existuje zde předpoklad, že dochází ke konkurenci a jedna položka musí být vždy inhibována. Výzkumy v této oblasti se zabývali Meuter & Allport (Meuter & Allport 1999, in Schmiedtová, 2009).

Dalším významným jazykovým jevem, který je charakteristický pro bilingvisty je ***transference***, respektive ***interference***. Štefánik (2000) upozorňuje, že s těmito jevy se však může setkat každý z nás, neboť i monolingvní jedinci jsou nuceni využít ve své komunikaci různých kódů, dle situace, v jaké se nacházejí.

Pojem transference znamená jakékoliv ovlivnění jednoho jazyka druhým a to díky přenosu elementu, pravidla a systémových jevů. Můžeme uvést pozitivní ovlivnění, kdy znalosti a podobnosti v jazycích usnadňují osvojení druhého jazyka. Odlišit lze ještě interferenci – jako negativní vliv jednoho jazyka na druhý. Lze ji považovat jako ukazatel dominance jednoho z jazyků, pokud není bilingvista vyvážený.

Arabski (2007) rovněž pojednává ve své tvorbě o transferu pozitivním a negativním, přičemž druhý uvedený má několik druhů:

- ***Nedostatečnou produkci*** – bilingvisté se v jednom z jazyků vyhýbají použití některých jazykových struktur, které nemají své protějšky v druhém jazyce.
- ***Nadprodukci*** – je opakem prvního uvedeného, kdy bilingvista naopak využívá některé struktury z jednoho jazyka do druhého, přičemž v daném jazyce tyto struktury nejsou správně nebo vůbec využity.
- ***Jazykové chyby*** – nejčastěji si jich všímáme v podobě slovních obrátů, které bilingvista chybně používá, přestože v daném jazyce tyto obraty neexistují.

- **Chybná reprodukce** – zrcadlení některé struktury mateřského jazyka do druhého jazyka, přičemž často například dochází k přímému překladu, čímž vznikají nesprávné a nereálné slova, často se projevuje v narušení slovosledu celé věty.
- **Hyperkorektnost** – neboli snaha „hovořit správně“ a tak aplikovat některá pravidla výslovnosti jednoho písmene na všechna slova v daném jazyce.
- **Chyby v interpretaci** – bilingvisté, kteří mají jeden jazyk slabší, nejsou schopni v daném jazyce chápat celý obsah tak, jako rodilí mluvčí.

Za všechny výše uvedené chyby můžeme přispět příkladem z vlastní praxe, kdy byla vyřčena prosba „*podnes to*“. Řečník měl přání, aby byl ze země zvednut nějaký předmět, jeho znalost polštiny způsobila, že použil počeštěné polské slovo „*podnieść*“, tj. zvednout).

Oproti chybným „překládům“, které jsou důsledkem interference, se lze u bilingvistů setkat s **kognáty**, tj. se slovními páry, které jsou identické nebo přinejmenším velmi podobné ať už na úrovni lexikální, ortografické nebo fonologické. K takovým slovům patří například slovo *banán* – v jiných jazycích jako *banana*, *banane* (Schmiedtová, 2009). Naopak lze se také setkat se slovy, která sice zní stejně, nebo velmi podobně, nicméně jejich obsah je naprosto odlišný, sami uvádíme jako příklad slovo *čerstvý*, tj. nedávno vzniklý, připravený, opatřený; nový, ale i jako svěží, hbitý, čilý nebo chladný. V polském jazyce se toto slovo také vyskytuje, jeho grafický záznam vypadá taktéž velmi podobně českému - *czerstwy*, fonetický zní také velmi podobně [*čerstvý*], avšak význam je zcela opačný, tj. hovoříme-li o stavu pečiva, označuje pečivo staré a suché. Použili-li bychom toto slovo ve spojení s člověkem, pak označuje člověka zdravého, robustního (dle *Slovníka spisovného jazyka českého a Słownika języka polskiego*).

S kognáty souvisí rovněž **facilitace** – tj. zrychlení, kdy bylo prokázáno (Hoshino; Kroll a spol., 2008), že u bilingvních jedinců dochází ke zrychlení v reakčním čase ve druhém jazyce a částečně i v jazyce prvním, když byly tyto osoby požádány o pojmenování obrázku.

6 Vyšetření verbálních funkcí Testem verbální fluence (VFT)

V následující kapitole se budeme věnovat verbální fluenci a testu, který nám tuto schopnost člověka dokáže změřit. Krátce popíšeme situaci ohledně měření verbální fluence v Polsku a budeme se věnovat popisu administrace a vyhodnocení.

6.1 Verbální fluence

Verbální fluenci můžeme definovat jako schopnost vybavit si co nejvíce slov během časového úseku na základě určeného principu (Preiss, 2006a). Prostřednictvím několika typu testů můžeme měřit tempo a plynulost řeči, lze usuzovat na dynamiku, organizaci myšlení a vnitřní řeči. V neposlední řadě se během testování zapojuje krátkodobá paměť. Testy bývají využity také pro hodnocení kvality výbavnosti z dlouhodobé sémantické paměti. Preiss také uvádí, že *„kromě řečových a paměťových charakteristik test ukazuje na způsob, jakým člověk organizuje svoje myšlení, měříme tak verbální exekutivu“* (Preiss, 2007, s. 39).

6.2 Charakteristika testů verbální fluence v České republice a v Polsku

Testy verbální fluence lze rozdělit na tzv.:

- **Fonologické** – proband má během určeného časového limitu vyjmenovat co nejvíce slov začínajících na zadané písmeno.
- **Sémantické** – proband má vymyslet co nejvíce slov spadajících do určené kategorie, například zvířat, předmětů apod.

Původním zdrojem je Thurstonova práce z roku 1962. Nejznámějším představitelem je Bentonova úprava, která bývá podle tří podnětových písmen F, A a S nazývána FAS zkouškou. Méně úspěšné bylo zařazení hlásek CFL a PRW (zkouška pod názvem *Controlled Oral Word Association Examination*) (Preiss, 2006a).

Do českého psychodiagnostického prostředí se FAS zkouška dostala díky pracím M. Preisse. Z původních podnětů – hlásek F, A a S autor a jeho tým dlouholetou prací, porovnáváním vlastností a frekvenci grafémů odvodili české ekvivalenty N, K a P. Byly realizovány četné výzkumy, jak mezi klinickými pacienty, tak mezi zdravou populací a vytvořili normy pro českou populaci.

V polské psychodiagnostice je původní Bentonův test také hojně využíván, stejně jako v České republice především v oblasti neurologie. Nazývá se různě, nejčastěji se lze setkat s *Testem FAS*, nebo také *Testem plynności Chicago – Controlled Word Association Test* (Borkowska, Szpiewowska, 2000). Polští psychologové velmi často pracují také se sémantickým typem testů (Daniluk, Szpiewowska, Bukowska, 2009). Hlavní rozdíl spatřujeme v tom, že v polském prostředí nejsou pro daný testu vytvořeny ani ekvivalentní písmena, ani normy. Výše uvedené autorky se zařazovaly ve svých výzkumech často hlásku K a F, přičemž K bylo chápáno jako vysokofrekvenční hláska, a F jako hláska s nízkou frekvencí.

6.3 Využití testu

Test je hojně využíván jak v klinické oblasti, tak ve výzkumech, nejčastěji se s ním setkáváme v diagnostice při postižení mozku, zvláště při afáziích a frontálních laloků, které souvisí s lidskou řečí a je pro nás tak zajímavé poukázat na výkon bilingvních osob. A to již po několikáté. Výše jsme uvedli, že test verbální fluence již byl využit ve výzkumu bilingvních osob a to v souvislosti se sémantickou pamětí.

Velkým přínosem je jednoduchá a ekonomická administrace, snadné vyhodnocení a také dynamika testů. Probandy nezatěžujeme a nenudí se, naopak se příjemně pobaví.

6.4 Administrace a vyhodnocení

Jedinec je administrátorem požádán, aby po dobu jedné minuty vyjmenoval co nejvíce slov určité kategorie nebo začínajících určitým písmenem, s výjimkou vlastních jmen, odvozených tvarů téhož slova a záporu. V našem případě instrukce zní:

„Řeknu vám písmeno, např. písmeno B. Vaším úkolem bude tvořit co nejvíce slov, která začínají na B, ku příkladu - batoh, boty atd. Nesmíte tvořit jména vlastní, zápory, slova se stejným kořenem. Máte minutu na to, abyste řekl čím nejvíce slov, která tím písmenem začínají. Za chvíli vám tedy řeknu písmeno a vy budete tvořit co nejvíce slov, připraven? Takže...“ (Preiss, 2006a)

Celkové skóre tvoří počet správně vybavených slov. Způsobu, jak lze výkon jedince zaznamenat je několik:

- za každé správně vybavené slovo je udělána 'čárka',
- probandovy odpovědi jsou zaznamenávány doslovně.

Tak jako je jednoduchá administrace testů, není příliš náročné ani skórování. Celkový skór tvoří součet správně vybavených slov. Nepočítáme:

- opakování již jednou vyřčených správných odpovědí (skór perseverace)
- slova, která neodpovídají zadání úkolu: vlastní jména, odvozené tvary téhož slova (skór porušení pravidel), slova začínající jinou hláskou (skór *nesprávné hlásky*) (Preiss, 2006a).

Počet správných odpovědí lze sečíst zvlášť i pro každé z písmen (N, K, P-skór).

Byly-li odpovědi zaznamenávány doslovně, lze je využít i pro jejich kvalitativní posouzení (tamtéž).

Normy pro děti byly v České republice publikovány Preissem v letech 1997 a 2001. V roce 2002 v časopise *Psychiatrie* uveřejnil i normy pro dospělé, které získal na vzorku 60 mužů a 72 žen ve věku 16-94 let.

7 Vyšetření intelektu pomocí Krátkého testu všeobecné inteligence (IQ KAI)

V sedmé kapitole krátce pojednáme o inteligenci. Více prostoru budeme věnovat popisu testů, který nám posloužil pro výběr vhodných probandů.

7.1 Intelligence

Pojem inteligence bývá často používán jako synonym pro intelekt, jinými autory je odlišován. Intelekt lze chápat jako schopnost logického myšlení a vytváření pravdivých soudů. Inteligenci pak chápeme jako všeobecnou schopnost orientace v nové situaci a řešení problému. Pro vyjádření jeho míry je použito inteligenčního kvocientu, tj. IQ (Svoboda, Obereignerů aj.).

Již celé století se vedou spory, zda se jedná o jednotnou schopnost, dle Spearmana - g-faktor, nebo o komplex schopností, dle Thorndika, Thurstona a Guilforda. R. Cattell vnesl do teorie inteligence pojmy fluidní inteligence chápanou jako vrozenou a stalou a krystalickou inteligenci, která je získaná zkušenostmi a během života má tendence ke změnám.

7.2 Charakteristika Krátkého testu všeobecné inteligence (IQ KAI)

Jedná se o výkonnostní test pro dospělou populaci, využíván je zvláště v diagnostice a pro průběžné zjištění obecné psychické výkonnosti. Měří dvě veličiny, které tvoří kapacitu krátkodobé paměti:

- základní obecné charakteristiky zpracování informací – rychlost zpracování informací a trvání momentu přítomnosti,
- aktuální úroveň inteligence, tedy faktor G.

Existuje předpoklad, že tyto veličiny určují podstatnou měrou komplexní psychické výkony běžného dne, mezi něž patří také schopnost verbální komunikace. Tyto veličiny lze přenést do tabulek a získat tak inteligenční kvocient (Lehrl a kol., 1995, s. 46).

Test se skládá ze dvou částí – *čtení písmen* a *opakování znaků* (čísel a písmen).

7.3 Využití testů v České republice a v Polsku

Test bývá využíván jednak pro klasifikaci, tedy zařazení člověka do jednoho ze stupňů IQ nebo informačně-psychologických kapacit. Pro toto jsou zpracovány konkrétní tabulky. Dále lze test využít v klinické praxi, jako prostředek pro stanovení diagnózy psychických poruch, zvláště při snížení intelektuálního výkonu u osob s mozkovými organickými poruchami, a také při depresích. Test je možno využít také při průběžných vyšetřeních při terapeutických kontrolách.

7.4 Administrace a vyhodnocení

Pro test IQ KAI je charakteristická rychlá a snadná administrace.

Část *čtení písmen* se skládá ze čtyř úkolů. Pro každý úkol je určena jedna kartička, která obsahuje 20 náhodně seřazených písmen. Probandovi jsou předloženy kartičky s písmeny a to zadní stranou. Je mu sděleno, že na druhé straně každé kartičky se nachází jeden řádek různě zpřeházených písmen. Instrukce dále zní: „*Nyní vám dám kartičku správnou stranou do ruky. Přečtěte mi, prosím, co nejrychleji písmena. Stačí, když budete číst polohlasně*“ (Lehrl a kol., 1995, s. 48). Mezitím jsme připraveni se stopkami, čas začínáme měřit po prvním zvuku a zaznamenáváme jej. Tento postup opakujeme i s dalšími třemi kartičkami. Na chybu upozorníme, až když se vyskytne třikrát.

Pro výpočet skóru *rychlosti zpracování informací* (C_k) vybereme nejkratší dobu čtení (BuL), který poslouží pro výpočet dle vzorce:

$$C_k = 100 : BuL$$

Tuto hodnotu lze převést dle tabulky na inteligenční kvocient. Přesnějších výsledků je dosaženo, když tuto veličinu využijeme spolu s výsledky z části opakovaná znaků (citace). V našem případě proto budeme s veličinou dále pracovat při výpočtu inteligenčního kvocientu (Lehrl a kol., 1995).

Část **opakování znaků** obsahuje devět řádků čísel a písmen (každou skupinu zvlášť), a to v rozmezí od jednoho až po devítimístné. Pro **opakování čísel** je testovanému jedinci sdělená nesledící instrukce:

„Budu vám předčítat několik čísel za sebou. Jakmile skončím, opakujte, prosím, tato čísla. Když řeknu například „7“, „4“, opakujte je. Vy tedy také řeknete „7“, „4“. Tak můžeme začít“ (Lehrl a kol., 1995, s. 57).

Začínáme řádkem č. 3 s čísly 3 1 8.

Každý správně reprodukováný řádek ohodnotíme znaménkem + a přecházíme na další řádek. Při chybě dáme probandovi ještě jeden pokus, s druhým řádkem. Pokud proband uspěje ve všech 9 řádcích, jako desátý řádek zařazujeme druhý pokus řádku č. 3 a 7.

Pro **reprodukcí písmen** je využit stejný princip, namísto číslic obsahuje test písmena.

Instrukce zní takto:

„Opakujte prosím to, co Vám budu číst. Místo čísel to budou písmena. Začínáme.“

Pro výpočet *momentu přítomnosti* T_R využijeme korigovanou hodnotou pro výsledky v reprodukci čísel (ZN_k) a hodnotu pro reprodukci písmen BN a to dle vzorce:

$$T_R = \frac{ZN_k + BN}{2}$$

Moment přítomností lze chápat jako důležitou komponentu fluidní inteligence, ukazující na IQ a dle tabulky je tak možné přiřadit odpovídající inteligenční úroveň (Lehrl a kol., 1995).

Pro výpočet inteligenčního kvocientů budeme vycházet z hodnoty vypočtené pro kapacitu *krátkodobé paměti*, tj. K_K , kterou získáme z dřívějšího výpočtu pro tok informací do krátkodobé paměti za sekundu (tj. C_k) a momentu přítomnosti (T_R). Využijeme proto následující vzorec:

$$K_K = C_K \times T_R$$

Výsledkem je měrná binární jednotka Bit, která je základní jednotkou obsahu informací jedné zprávy nebo sdělení. Po využití převodové tabulky tak obdržíme hodnotu inteligenčního koeficientu (Lehrl a kol., 1995).

VÝZKUMNÁ ČÁST

Druhá část práce je věnovaná výzkumu. Rozhodli jsme se poukázat na možné spojení bilingvismu a exekutivních funkcí, konkrétně na verbální exekutivu měřenou Testem verbální fluence (VFT). Exekutivní funkce chápeme jako soubor kognitivních funkcí, který zajišťuje schopnost tvořit a realizovat plány, respektovat pravidla sociálního chování, řešit problémy, přizpůsobovat se nečekaným změnám, vykonávat více úkolů současně a také zpracovávat a vyvolávat informace z pracovní paměti (Koukolík, 2000).

V neposlední řadě navazujeme na práci Dvořákové, která se zabývala vlivem bilingvismu na paměť. Výzkum bilingvismu a kognitivních funkcí má ve světě svou letitou tradici. Spolu s Dvořákovou poukazujeme na nutnost realizovat výzkumy v oblasti bilingvismu také v českém prostředí, neboť bilingvních osob žijících v České republice neustále přibývá. V současné době směřuji výzkumy k tomu, aby poukázaly na to, zda je možno bilingvismus považovat jako protektivní faktor.

8 Výzkumný problém a cíl práce

Hlavním tématem této práce je bilingvismus a jeho souvislost s exekutivními funkcemi. Cílem výzkumu je poukázat na vztah bilingvismu a verbální fluence. Ve výzkumu budeme ověřovat 4 hypotézy, které se týkají rozdílů mezi monolingvními a bilingvními jedinci a také rozdílů uvnitř bilingvních skupin. Pro dané měření využijeme Test verbální fluence a test IQ KAI (v rámci screeningového měření intelektu). Výkon v těchto testech budeme uvádět do spojitostí s demografickými fakty.

Ověřit chceme, zda se raná zkušenost se dvěma jazyky projeví v souvislosti s verbální fluencí. Předpokládáme, že tato zkušenost nebude mít výrazný vliv na výkon.

Budeme se zabývat daty získanými z dotazníků, především nás zajímá vlastní určení mateřského jazyka a to, jak toto určení ovlivní výkon v mateřském jazyce a v druhém jazyce.

V popředí našeho zájmu bude údaj související s místem studia. Jedním z cílů této práce je poukázat na souvislost výkonu v obou jazycích ve spojitosti s místem studia.

Vedlejším cílem naší práce je ověřit a tímto i obohatit české normy pro test verbální fluence, zvláště pro kategorii osob s nástavbovým a vyšším vzděláním.

8.1 Stanovení hypotéz

Pro účely výzkumu byly stanoveny 4 hypotézy.

Formulovány byly na základě výše uvedených teorií a s využitím psychodiagnostických metod, kterými jsou Krátký test všeobecné inteligence (IQ KAI) a Test verbální fluence (VFT). U jednotlivých skupin byly zkoumány další proměnné, které byly získány z dotazníku vytvořeného pro potřeby této práce (Příloha č. 3). Pro možnost srovnání výkonu v Testu verbální fluence musel být znám věk probandů, tj. 20 až 29 let. Druhá hypotéza se týká vzdělání probandů, konkrétně se zaměřením na to, v jakém jazyce

a ve které zemi bylo realizováno vysokoškolské vzdělání a obor vzdělání. Další sledovanou proměnnou byl jazyk, který probandi určili jako svůj mateřský.

H1: Mezi skupinou bilingvních osob a kontrolní skupinou nebude statistický signifikantní rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence.

H2: Bilingvní osoby budou dosahovat statistický signifikantně lepších výsledků v tom jazyce, ve kterém realizovaly své vysokoškolské vzdělání.

H3: Bilingvní osoby nebudou dosahovat statistický signifikantně lepších výsledků v tom jazyce, který je jejich mateřským jazykem.

H4: Neexistuje statistický signifikantní rozdíl ve výkonu v Testu verbální fluence (VFT) mezi zkoumanou skupinou bilingvních i monolingvních vysokoškolský vzdělaných osob a normativní skupinou s vysokoškolským vzděláním.

9 Popis zvoleného metodologického rámce

Krátce pojednáme o psychodiagnostických metodách, které byly ve výzkumu využity, o úskalí, se kterým jsme se setkali. Prostor budeme věnovat také popisu statistických metod, se kterými jsme pracovali.

9.1 Popis použitých psychodiagnostických metod

Pro účely výzkumu jsme použili výsledky získané z psychodiagnostických testů IQ KAI a testu verbální fluence, popisu testů jsme věnovali prostor v teoretické části. Nyní krátce popíšeme aplikaci testů v našem výzkumu.

Obecným problémem ve výzkumu bilingvismu je vhodnost metod. Test verbální fluence (VFT) nepatří mezi testy s mezinárodními normami. Základním problémem byla absence ekvivalentních písmen a norem pro polskou kontrolní skupinu. V našem výzkumu jsme si však nekladli za cíl zkoumat polskou populaci, a tak jsme tento problém vyřešili tak, že výsledky polské skupiny monolingvistů slouží jako kontrolní vzorek pro porovnání výsledku v polském jazyce u bilingvních osob. Test byl zadán se stejnými hláskami, jako v českém prostředí, tj. s hláskami N, K a P. K tomuto kroku jsme se uchýlili po prozkoumání stavu diagnostiky verbální fluence v Polsku. Hláška K byla v testech chápána jako vysokofrekvenční hláška, oproti tomu hláška F z anglického originálu je chápána jako hláška s nízkou frekvencí (Daniluk, Szepietowska, Bukowska, 2009). Dalším faktorem, který nám dovolil použít hlásky N, K a P, je příbuznost obou jazyků, ve kterých byl výzkum realizován, tj. polština a čeština. Použití hlásek, dle frekvence počátečních grafému, jsme konzultovali s jazykovědci a filology Ostravské univerzity v Ostravě.

Kromě toho jsme pracovali s původními hláskami, tj. F, A, S a testovali všechny probandy také na tyto hlásky. V průběhu výzkumu varianty FAS se v polském jazyce objevilo několik drobných úskalí:

- písmeno S – zda je možno uvést také slova začínající hláskou SZ – v českém jazyce Š, a také Ś – změkčená souhláska, v češtině bez ekvivalentu.

Tato úskalí jsme však včas vyřešili rozšířením instrukce.

Výsledky v obou variantách jsme porovnávali pro všechny skupiny tak, abychom získali odpovědi na stanovené hypotézy, přičemž varianta FAS sloužila jako kontrolní k NKP.

Pro zajištění dostatečné reliability měření bylo nutné zajistit u všech skupin adekvátní střídání pořadí jednotlivých skupin hlásek, tj. že polovina probandů byla testovaná v pořadí hlásek N, K, P, F, A a S a druhá polovina v pořadí F, A, S, N, K a P. U bilingvních skupin jsme kromě tohoto střídání dbali také na střídání jazyků. Předpokládali jsme, že pořadí aktivace jazyků by mohlo ovlivnit výkon v testu. Předěšili jsme tomu tak, že polovina probandů v každé skupině začínala testování v mateřském jazyce, druhá polovina skupiny pak v cizím, respektive ve druhém jazyce. Předěšili jsme tak hned několika zkreslením – vyloučili jsme možnost zácviků a také možnost únavy. Víme již na základě Preissovyých výzkumů, že během testování působí vliv prvotního zácviků do principu testu (Preiss, 2002).

Zároveň jsme se před ověřováním hypotéz věnovali srovnání výsledků kontrolních monolingvních skupin Poláků a Čechů. Předpokládali jsme, že mezi výsledky těchto dvou skupin nebude statistický signifikantní rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT). Tímto poukážeme, že test lze pro naši práci dále využít.

Rozhodli jsme se pro výše popsany postup i přesto, že se Preiss (2002) domnívá, že by Test verbální fluence (VFT) měl být využit pouze pro jedince, kteří jako mateřský jazyk uvádí český jazyk (zvláště v klinické praxi). Jedním z důvodů byl také fakt, že hlavní cíl výzkumu spočívá ve srovnání bilingvních skupin a kontrolních skupin. Jako vedlejší cíl je pak srovnání všech výsledků s normami podle dosaženého vzdělání. V neposlední řadě nutno podotknout, že bilingvní osoby, které byly testované, jsou občany České republiky. V situaci, že bychom je však testovali pouze v českém jazyce, dopustili bychom se stejné chyby, jako celá řada vědců v průběhu minulého století.

Test IQ KAI, byl zadán všem skupinám ve své původní podobě. Lze se domnívat, že se jedná o test, který není podmíněn kulturou a jazykem, tzv. culture fair test. Posloužil však pouze k výběru vhodných probandů, tak aby všichni, kdo se výzkumu účastní,

dosahovali intelektu v pásmu průměru a nadprůměrů. Bilingvní jedinci byli testováni v mateřském jazyce (tj. v tom jazyce, který udali jako jazyk mateřský).

9.2 Metody zpracování získaných dat

Pro statistické zpracování skóru testu verbální fluence u skupiny bilingvních osob a kontrolní skupiny bylo využito následujících testů.

Pro ověření hypotéz o shodnosti či rozdílnosti rozptylů jsme zvolili Fisherův - Snedecorův test (dále jen F-test), sloužící k testování hypotézy o rovnosti dvou rozptylů:

$$H_0 : \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

Rozptyly budeme posuzovat pomocí kritéria F, které vypočítáme ze vztahu:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

kde S_1^2 je rozptyl v první skupině a S_2^2 rozptyl v druhé skupině.

Pro výpočet zvolíme hladinu významnosti $p = 0,05$. Vypočítáme stupně volnosti pro oba soubory ($f_1 = n_1 - 1$ a $f_2 = n_2 - 1$). Výsledné F porovnáme s tabulkovou hodnotou F_α . Je-li hodnota našeho F větší než příslušná hodnota v tabulce, je mezi rozptyly dvou souborů signifikantní rozdíl (Reiterová, 2003).

Zjistíme-li, zda mezi rozptyly je nebo není signifikantní rozdíl, můžeme k dalšímu srovnání využít příslušný Studentův t-testu (tedy s rovností rozptylů či s nerovností rozptylů).

Pro analýzu dat a vytváření grafů bylo využito výpočetní techniky, tj. programu Microsoft Office Excel.

10 Výzkumný soubor

Výzkumu se účastnili zdraví jedinci, kteří byli testováni v období leden 2011 až říjen 2011 a to hned ve dvou státech a na několika místech. Do výzkumu byli zařazeni pouze ti jedinci, kteří splnili předem stanovená kritéria a byli ochotni se do výzkumu zapojit, tudíž bylo využito záměrného výběru (Miovský, 2006). Konkrétně v našem případě se jednalo o záměrný výběr, neboť náš základní soubor bylo možno rozdělit do několika skupin a to dle jazykových dovedností, tj. vybírali jsme reprezentanty monolingvních a bilingvních skupin.

Výzkumný vzorek tvoří 4 skupiny respondentů.

1. *Bilingvní skupina studující v České republice*

Do této skupiny byli probandi zařazeni po splnění následujících kritérií:

- věk 20 – 29 let,
- vysokoškolské vzdělání získané (nebo získávané) na vyšších odborných školách, vysokých školách a univerzitách v České republice a v českém jazyce,
- znalost dvou jazyků - pro potřeby této práce se jednalo o jazyk český a polský, a to od raného dětství, nejlépe získaná přímo v rodině, tak aby byla splněna definice pro simultánní bilingvismus, tj. jednatel si osvojil oba jazyky současně, v přirozeném prostředí (Štefánik, 2000), můžeme také hovořit o spontánní bilingvismus, kdy si dítě se druhý jazyk osvojuje přirozeně (Průcha, 2011)
- výkon v testu IQ KAI v rozmezí 90 – 120.

2. *Bilingvní skupina studující v Polsku*

Do této skupiny byli probandi zařazeni po splnění následujících kritérií:

- věk 20 – 29 let,
- vysokoškolské vzdělání získané (nebo získávané) na vyšších odborných školách, vysokých školách a univerzitách v Polsku a v polském jazyce,

- znalost dvou jazyků - pro potřeby této práce se jednalo o jazyk český a polský, a to od raného dětství, nejlépe získaná přímo v rodině, tak aby byla splněna definice pro simultánní bilingvismus, tj. jednotlivec si osvojil oba jazyky současně, v přirozeném prostředí (Štefánik, 2000), můžeme také hovořit o spontánní bilingvismus, kdy si dítě se druhý jazyk osvojuje přirozeně (Průcha, 2011).
- výkon v testu IQ KAI v rozmezí 90 – 120.

Vybrání byli bilingvní jedinci (s polsko–českým bilingvismem), u nichž předpokládáme podobné jazykové kompetence v obou jazycích – maturita v obou jazycích a také běžný každodenní kontakt s oběma jazyky. Metodologicky jsme úroveň kompetencí zjišťovali v dotaznících, kdy měli probandí popsat všechny své jazykové zkušenosti a sdělit dosaženou úroveň. Volili mezi dvěma možnostmi: maturita a mezinárodní zkoušky.

3. *Kontrolní skupina monolingvních Čechů*

Do této skupiny byli probandí zařazení po splnění následujících kritérií:

- věk 20 – 29 let,
- vysokoškolské vzdělání získané (nebo získávané) na vyšších odborných školách, vysokých školách a univerzitách v České republice a v českém jazyce,
- český mateřský jazyk
- výkon v testu IQ KAI v rozmezí 90 – 120.

4. *Kontrolní skupina monolingvních Poláků*

Do této skupiny byli probandí zařazení po splnění následujících kritérií:

- věk 20 – 29 let,
- vysokoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání získané (nebo získávané) na vyšších odborných školách, vysokých školách a univerzitách v Polsku a v polském jazyce,
- polský mateřský jazyk

- výkon v testu IQ KAI v rozmezí 90 – 120.

U všech probandů bylo zjišťováno, který jazyk považují jako svůj mateřský, dále byla zjišťovaná znalost dalších jazyků, tj. všech ostatních kromě mateřského. Pokud probandi jak v bilingvních, tak v kontrolních skupinách měli kontakt s jakýmkoliv cizím jazykem, byli požádáni, aby informace o jeho získávání uvedli v dotazníku. Náš zájem směřoval k těmto údajům:

- od kolika let má proband zkušenost s výukou cizího jazyka
- kolik let výuka trvala
- dosažená úroveň – zde byla nabídnuta volba: maturita nebo mezinárodní zkoušky.

Účast ve výzkumu byla anonymní a účastníci nebyli motivováni žádnou finanční odměnou. V rámci zajištění etiky jsme od všech získali pasivní informovaný souhlas (Hendl, 2004), to je souhlas pouze ústní. Mnozí z nich testování vnímali jako zpestření dne jazykovou hrou.

Všem účastníkům bylo nabídnuto, že budou seznámeni s výsledky výzkumu. O tuto možnost projevíli velký zájem především probandi z Polska.

10.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo 20 jedinců, pro každou skupinu, tj. dohromady 80 osob ve věkovém rozmezí 20 – 29 let. Další charakteristiky uvádíme pro přehlednost v tabulce.

Tabulka 1

Charakteristiky zkoumaného souboru

	Bilingvní studující v ČR	Bilingvní studující v PL	Monolingvní ČR	Monolingvní PI	celek
počet probandů	20	20	20	20	80
celkový průměrný věk	25,7	24,95	24,85	24,3	24,95
SD	1,69	2,75	2,25	2,31	2,25
z toho žen	12	13	11	11	47
průměrný věk	26	24,92	24,9	23,82	24,91
SD	1,79	2,8	2,46	2,2	2,31
z toho mužů	8	7	9	9	33
průměrný věk	25,25	25	24,7	24,89	24,96
SD	1,3	2,36	1,83	2,21	1,93

11 Výsledky výzkumu

Výsledky, které jsme získali, uvádíme pro přehlednost v několika tabulkách.

Než pojednáme o ověřování hypotéz, představme výsledky v Testu verbální fluence (VFT, varianta NKP) u jednotlivých skupin.

Nejdříve chceme pojednat o výsledcích u monolingvních skupin (Tabulky 2 a 3). Před samotným ověřováním hypotéz jsme se rozhodli provést srovnání výsledku v Testu verbální fluence (VFT, varianta NKP) u těchto dvou skupin. Výsledky prokázaly, že mezi průměry těchto dvou skupin není statisticky signifikantní rozdíl (testové kritérium $t = -4,21$ a kritická hodnota tabulkového $t = 2,05$). Potvrdili jsme tak náš předpoklad, že Test verbální fluence ve variantě NKP je možno použít rovněž pro populaci polskou. Důvodem naší domněnky bylo to, že jsme si vědomí značných lexikálních podobností mezi češtinou a polštinou. To nám umožnilo pracovat dále s výsledky testu v polském jazyce.

Tabulka 2

<i>Výsledky NKP u monolingvní skupiny PL</i>	
Stř. hodnota	50,15
Chyba stř. hodnoty	2,19961121
Medián	50,5
Modus	53
Směr. odchylka	9,836960378
Rozptyl výběru	96,76578947
Špičatost	0,950200355
Šikmost	0,713489237
Minimum	36
Maximum	76
Součet	1003
Počet	20
Hladina spolehlivosti (95,0%)	4,603839162

Tabulka 3

<i>Výsledky NKP u monolingvní skupiny CR</i>	
Stř. hodnota	38,9
Chyba stř. hodnoty	1,135318179
Medián	39
Modus	39
Směr. odchylka	5,07729725
Rozptyl výběru	25,77894737
Špičatost	0,398136541
Šikmost	-0,267646731
Minimum	27
Maximum	48
Součet	778
Počet	20
Hladina spolehlivosti (95,0%)	2,376248254

Výsledky bilingvních skupin jsou pro udaný mateřský jazyk (Tabulky 4 a 5). Všechny bilingvní osoby uváděly, že se s druhým jazykem (ať už volili češtinu nebo polštinu) setkaly již před třetím rokem života, čímž je možno je považovat za simultánně bilingvní.

Tabulka 4

<i>Výsledky NKP u bilingvní skupiny studující v CR</i>	
Stř. hodnota	38,85
Chyba stř. hodnoty	1,601438498
Medián	39
Modus	39
Směr. odchylka	7,161850687
Rozptyl výběru	51,29210526
Špičatost	0,107473425
Šikmost	0,01299266
Minimum	24
Maximum	54
Součet	777
Počet	20
Hladina spolehlivosti (95,0%)	3,351849291

Tabulka 5

<i>Výsledky NKP u bilingvní skupiny studující v PL</i>	
Stř. hodnota	39,15
Chyba stř. hodnoty	1,903286631
Medián	39
Modus	39
Směr. odchylka	8,511756575
Rozptyl výběru	72,45
Špičatost	-0,246967667
Šikmost	0,307959396
Minimum	24
Maximum	55
Součet	783
Počet	20
Hladina spolehlivosti (95,0%)	3,983624693

Výsledky všech skupin pro variantu FAS, jsou zařazeny jako příloha této práce (Příloha č. 4 Výsledky jednotlivých skupin FAS).

11.1 Testování hypotéz

Testování H1: Mezi skupinou bilingvních osob a kontrolní skupinou nebude statistický rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT).

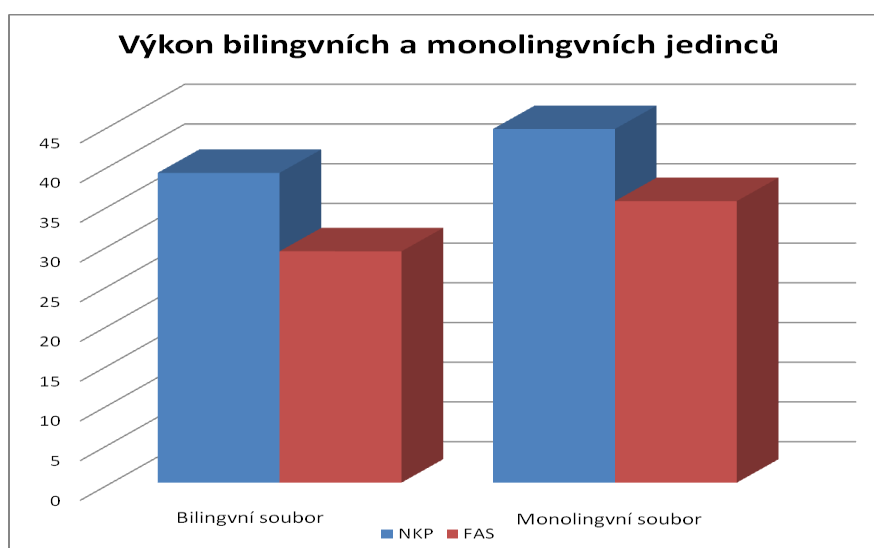
Pro testování této hypotézy bylo využito výsledku všech čtyř skupin, přičemž tyto výsledky byly shrnuty do dvou souborů:

- Výběrový soubor (n = 40) – bilingvní skupina (skupina studující v Čechách a skupina studující v Polsku).
- Základní soubor (n = 40) – kontrolní skupina monolingvní (Poláci i Češi).

Pro výpočet bylo využito Studentova t-testu s rovností rozptylů, díky kterému můžeme rozhodnout, zda mají naše dva soubory stejný aritmetický průměr, respektive zda platí nulová hypotéza: není statisticky signifikantní rozdíl mezi výběrovým průměrem a průměrem základního souborů.

Výslednou hodnotu testového kritéria $t = -2,82$ jsme porovnali s $t_{\alpha} = 1,99$ na hladině významnosti $p = 0,05$ a stupňů volnosti 78. Je-li $t > t_{0,05} (v)$, pak je mezi sledovanými průměry dvou souborů signifikantní rozdíl. V našem případě je vyšší tabulková hodnota $t_{0,05}$. **Přijímáme** tedy námi stanovenou hypotézu, která říká, že **mezi skupinou bilingvních osob a kontrolní skupinou není statistický signifikantní rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT).**

Graf 1



Testování H2: Bilingvní osoby budou dosahovat statisticky signifikantně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, ve kterém realizovaly své vysokoškolské vzdělání.

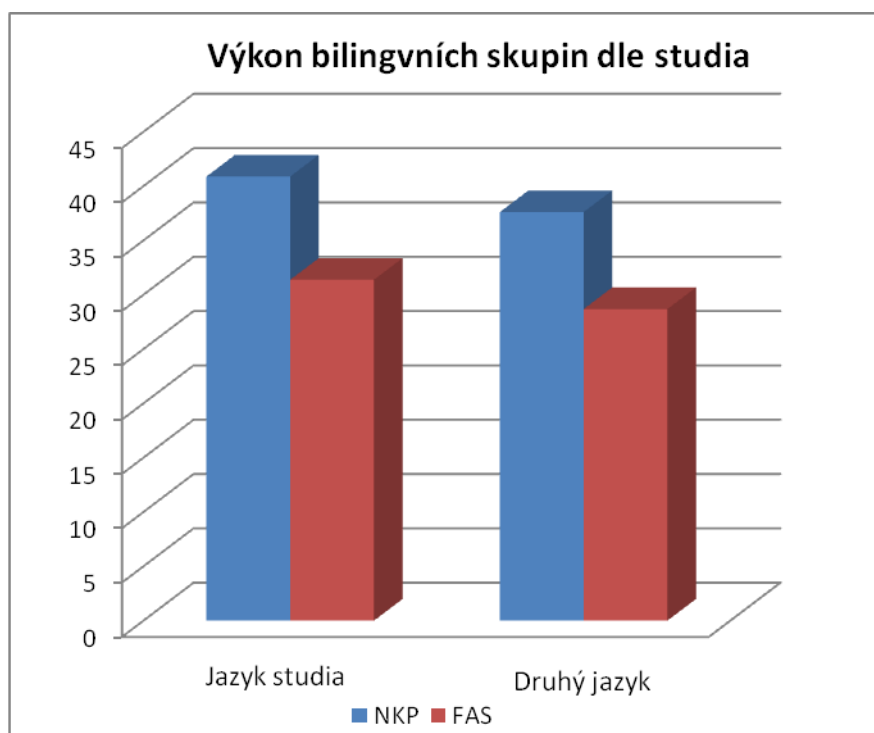
Pro testování této hypotézy bylo využito výsledku bilingvních skupin, které stanovily dva soubory:

- Bilingvní jedinci studující v České republice (n = 20) – výkon v polštině i v češtině.
- Bilingvní jedinci studující v Polsku (n = 20) – výkon v polštině i v češtině.

Pro výpočet bylo využito Studentova t-testu s rovností rozptylů, díky kterému můžeme rozhodnout, zda mají naše dva soubory stejný aritmetický průměr.

Výslednou hodnotu testového kritéria $t = 1,77$ jsme porovnali s $t_{\alpha} = 1,99$ na hladině významnosti $p = 0,05$ a stupňů volnosti 38. Je-li $t > t_{0,05} (v)$, pak je mezi sledovanými průměry dvou souborů signifikantní rozdíl. V našem případě je vyšší tabulková hodnota $t_{0,05}$. **Zamítáme** tedy námi stanovenou hypotézu, která konstatuje, že **bilingvní osoby dosahují statisticky signifikantně lepších výsledků v tom jazyce, ve kterém realizovaly své vysokoškolské vzdělání.**

Graf 2



Testování H3: Bilingvní osoby nebudou dosahovat statisticky významně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, který je jejich mateřským jazykem.

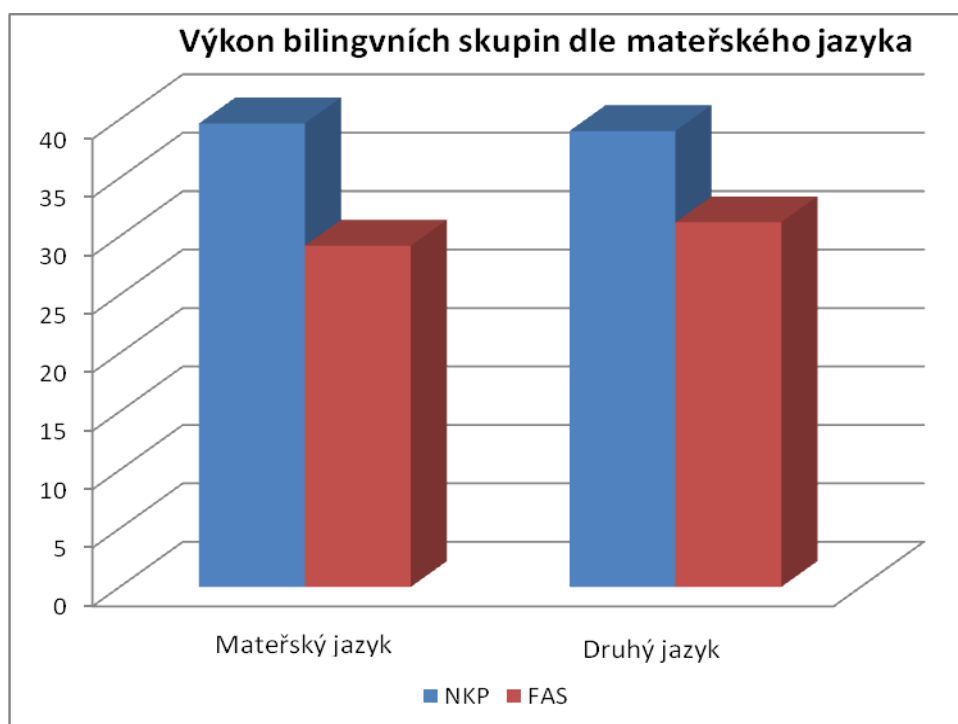
Pro testování této hypotézy bylo využito výsledku obou bilingvních skupin, které stanovily dva soubory:

- Bilingvní jedinci, kteří určili jako svůj mateřský jazyk polštinu (n = 34) – výkon v mateřském jazyce a v druhém jazyce (čeština).
- Bilingvní jedinci, kteří určili jako svůj mateřský jazyk češtinu (n = 6) – výkon v mateřském jazyce a v druhém jazyce (polština).

Pro výpočet bylo využito Studentova t-testu s rovností rozptylů, díky kterému můžeme rozhodnout, zda mají naše dva soubory stejný aritmetický průměr.

Výslednou hodnotu testového kritéria $t = -0,35$ jsme porovnali s $t_{\alpha} = 1,99$ na hladině významnosti $p = 0,05$ a stupňů volnosti 38. Je-li $t > t_{0,05} (v)$, pak je mezi sledovanými průměry dvou souborů statisticky významný rozdíl. V našem případě je vyšší tabulková hodnota $t_{0,05}$. **Přijímáme** tedy námi stanovenou hypotézu, která konstatuje, že **bilingvní osoby nedosahují statisticky významně lepších výsledků v tom jazyce, který je jejich mateřským jazykem.**

Graf 3



Testování H4: Neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu v Testu verbální fluence (VFT) mezi zkoumanou skupinou bilingvních i monolingvních vysokoškolsky vzdělaných osob a normativní skupinou s vysokoškolským vzděláním.

Pro testování této hypotézy bylo využito výsledku obou bilingvních skupin, které stanovily dva soubory:

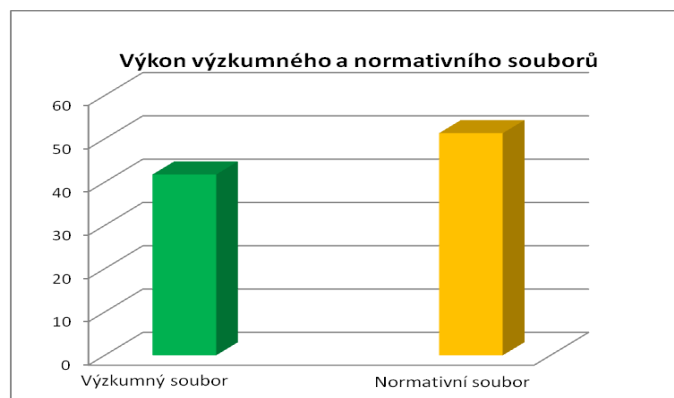
- Výběrový soubor ($n = 80$) – všechny bilingvní i monolingvní skupiny (tj. bilingvní skupina studující v Čechách, bilingvní skupina studující v Polsku, dvě monolingvní skupiny Češi a Poláci).
- Základní soubor – normativní skupina s vysokoškolským vzděláním.

Pro výpočet bylo využito Studentova t-testu s rovností rozptylů, díky kterému můžeme rozhodnout, zda mají naše dva soubory stejný aritmetický průměr.

Tuto hypotézu jsme testovali dle zahraničních norem – *Celkový výkon ve FAS podle Tombaugh, 1999*). V českém prostředí neexistují takové normy, které by nám srovnání dovolily, jelikož jsou Preissovy normy podle vzdělání buďto pouze percentilové – *Percentilové normy pro osoby ve věku 16 – 59 let podle vzdělání u zdravých dobrovolníků, 2002*, nebo jsou stanovené podle vzdělání, ale bez rozlišení věků a naopak.

Výslednou hodnotu testového kritéria $t = -2,95$ jsme porovnali s $t_{\alpha} = 1,98$ na hladině významnosti $p = 0,05$ a stupňů volnosti 78. Je-li $t > t_{0,05} (v)$, pak je mezi sledovanými průměry dvou souborů signifikantní rozdíl. V našem případě je vyšší tabulková hodnota $t_{0,05}$. **Přijímáme** tedy námi stanovenou hypotézu, která konstatuje, že **neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu mezi zkoumanou skupinou bilingvních i monolingvních vysokoškolsky vzdělaných osob a normativní skupinou s vysokoškolským vzděláním.**

Graf 4



12 K platnosti hypotéz

Pro praktickou část byly stanoveny a ověřovány čtyři hypotézy. Níže shrnujeme dosažené výsledky:

K hypotéze H1

K ověření platnosti hypotézy: *Mezi skupinou bilingvních osob a kontrolní skupinou nebude statistický signifikantní rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT).*

Tato hypotéza byla ověřena a **přijata**.

Bylo prokázáno, že mezi skupinou bilingvních osob a kontrolní skupinou není statistický signifikantní rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT).

K hypotéze H2

K ověření platnosti hypotézy: *Bilingvní osoby budou dosahovat statistický signifikantně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, ve kterém realizovaly své vysokoškolské vzdělání.*

Tato hypotéza byla ověřena a **nepřijata**.

Nebylo prokázáno, že bilingvní osoby dosahují statistický signifikantně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, ve kterém realizovaly své vysokoškolské vzdělání.

K hypotéze H3

K ověření platnosti hypotézy: *Bilingvní osoby nebudou dosahovat statistický signifikantně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, který je jejich mateřským jazykem*

Tato hypotéza byla ověřena a **přijata**.

Bylo prokázáno, že bilingvní osoby nedosahují statistický signifikantně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, který je jejich mateřským jazykem.

K hypotéze H4

K ověření platnosti hypotézy: *Neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu v Testu verbální fluence (VFT) mezi zkoumanou skupinou bilingvních i monolingvních vysokoškolsky vzdělaných osob a normativní skupinou s vysokoškolským vzděláním.*

Tato hypotéza byla ověřena a **přijata**.

Bylo zjištěno, že neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu v Testu verbální fluence (VFT) mezi zkoumanou skupinou bilingvních i monolingvních vysokoškolsky vzdělaných osob a normativní skupinou s vysokoškolským vzděláním.

13 Diskuze

Bilingvismus neboli dvojjazyčnost je pojem, který v současné době začíná také v českém prostředí nabývat na významu. Obecně můžeme říci, že se jedná o schopnost používat dva jazyky ve všech čtyřech kompetencích: porozumění, mluvení, psaní a čtení a to na úrovni rodilého mluvčího. O bilingvismus se zajímají kromě psychologů především jazykovědci, psycholingvisté i sociologové.

Autorka se tématem zabývá mimo jiné z důvodu osobního vztahu ke dvojjazyčnosti. Sama vyrůstala v bilingvním prostředí, jako příslušník národnostní menšiny. Bilingvismus přináší celou řadu otázek, na které během let hledala odpovědi. Nejedna její otázka tak je díky této práci zodpovězená.

Při tvorbě teoretické části bylo využito kromě české literatury především literatury zahraniční. Českou literaturu nelze považovat za dostatečně rozsáhlou, zvláště v oblasti výzkumu bilingvismu v českém prostředí. Objevuje se však, čím dále tím více diplomových prací, které přinášejí jednak teoretické poznatky ze zahraničí a jednak také nové české výzkumy. Zcela odlišná je situace v polské literatuře, kdy je možné získat jednak původní práce a jednak také překlady originálních textů od zahraničních autorů. Překvapivé také je, že se tématem bilingvismu v mnohém větší míře zajímají na Slovensku. Na základě získané literatury bylo možno sestavit teoretickou část práce, tak abychom pojednali nejen o samotném jevu, jakým je bilingvismus, ale poukázali i na širší souvislosti.

Výzkumným záměrem práce bylo ověřit čtyři stanovené hypotézy týkající se výkonu v Testu verbální fluence (VFT) ve spojitostech s jazykovými znalostmi (výzkumná část) a zároveň přispět k obohacení české literatury (teoretická část).

Výzkumná část se odvíjela od výzkumu realizovaného v průběhu jednoho roku na výzkumném vzorku 80 osob ve věku 20 až 29 let. Výběr probíhal dle předem stanovených kritérií, tudíž bylo využito záměrného výběru, tak abychom získali čím nejvíce reprezentativní výzkumný soubor. Zároveň jsme dbali na to, aby všechny soubory byly vyrovnané, zvláště v demografických datech, jakými jsou věk, pohlaví, národnost,

občanství, dosažené (respektive realizované) vysokoškolského vzdělání a v následujících aspektech:

- úroveň jazykových kompetencí – tj. znalosti všech jazyků, doba jejich učení se (respektive osvojování), jejich objektivní dosažená úroveň, jazyková situace v rodině;
- úroveň intelektu – ověřováno testem IQ KAI, bylo nutno dosáhnout hodnoty min. 90 bodů.

Je zřejmé, že pro výzkumy bilingvismu je vhodné sledovat podrobněji následující data, tak jak to uvádí Grosjean (1997, in Kurcz, 2007): *jazyková stabilita* (tj. které jazyky si jedinec i nadále osvojuje, které jsou již pouze pasivní), *určení jednotlivých schopností, které se podílejí na celkové jazykové kompetenci* (tj. čtení, psaní, mluvení a porozumění), *používání jazyků* (tj. k formálnímu /neformálnímu styku).

Sběr dat probíhal prostřednictvím individuálních setkání. Lze říci, že jsme se nesetkali s odmítnutím ze strany probandů. Značná část probandů byla z blízkého okruhu přátel a známých. Probandi testování považovali jako vhodnou jazykovou hru. Velmi často se testování odehrávalo jako zpestření mezi jednotlivými přednáškami či v rámci neformálního setkání.

V rámci hypotézy H1 jsme chtěli zjistit, zda *mezi skupinou bilingvních osob a kontrolní skupinou existuje statistický signifikantní rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT)*. Pro ověření jsme použili Studentova t-testu s rovností rozptylů, naše kritérium t mělo hodnotu $-2,82$. Tuto hodnotu jsme porovnali s tabulkou kritických hodnot t , které v našem případě činilo $1,99$. Pro prokázání signifikantního rozdílu v průměrech dvou sledovaných souborů by muselo naše kritérium t mít větší hodnotu než tabulkové t . V tomto případě je kritérium t menší než tabulková hodnota, a tak mezi *skupinou bilingvních osob a kontrolní skupinou neexistuje statistický signifikantní rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT)*. Hypotézu H1 jsme tak ověřili a přijali.

Hypotézu H2 jsme formulovali v souvislosti výkonu v Testu verbální fluence (VFT) s místem studia, tj. že *bilingvní osoby budou dosahovat statisticky signifikantně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, ve kterém realizovaly své*

vysokoškolské vzdělání. Pro ověření byl použit Studentův t-test s rovností rozptylů. Testové kritérium t má hodnotu 1,59. Po srovnání s tabulkovou kritickou hodnotou $t_{krit} = 1,99$ jsme konstatovali, že hypotézu nelze přijmout. To znamená, že výkony bilingvních osob v jazyce, ve kterém studovaly, nedosahují statisticky signifikantně lepších výsledků než výkony v druhém jazyce. Domníváme se, že takovýto stav je důsledkem vyrovnané jazykové kompetence u bilingvních probandů. Jejich celoživotní kontakt se dvěma jazyky způsobil (záměrně jsme volili jedince simultánně bilingvní), že i přesto, že během vysokoškolských studií více rozvíjeli jeden ze svých jazyků (ať už shodný s mateřským, nebo svůj druhý jazyk), zůstala zachována velmi podobná úroveň obou jazyků. Dle Štefánika by se tak tito jedince nacházeli na tom konci pomyslné škály, kde lidé mluví dvěma jazyky tak dobře, že je jen stěží možné odlišit, který jazyk je jejich původní, mateřský (Štefánik, 2000). Výsledky mohou být ovlivněny také příslušností všech probandů k jazykové menšině – polská národnostní menšina v České republice (dle Českého statistického úřadu se podle údajů z roku 2001 jedná o 50 tisíc osob). Tato menšina je charakteristická tím, že dbá na udržení polských lidových tradic a polský jazyk. Obecně lze říct, že podporuje vazbu na vše, co je polské. Pokud se příslušník této menšiny aktivně zapojuje do jejího života, je pak zřejmé, že jeho polský jazyk i přesto, že své vysokoškolské vzdělání realizuje v českém prostředí, je nadále živý a může se rozvíjet. Domníváme se, že větších rozdílů bychom se dočkali, kdybychom se rozhodli výkon v Testu verbální fluence (VFT) analyzovat také z obsahového hlediska. Existuje předpoklad, že polský jazyk, který používají příslušníci národnostní menšiny, kteří realizují své vysokoškolské vzdělání v České republice, vykazuje jisté prvky literárního jazyka (Bogoczová, 1993, 2006). Obdobná by pak byla situace o bilingvních jedincích studujících v Polsku – jejich výkon v českém jazyce by se nejspíše lišil od výkonu jejich bilingvních protějšků.

Třetí hypotéza se týkala vlastního určení mateřského jazyka. Ověřovali jsme, zda *bilingvní osoby nebudou dosahovat statisticky signifikantně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, který je jejich mateřským jazykem*. Předpokládali jsme, že výsledky nebudou statisticky signifikantně lepší v mateřském jazyce. To jsme také dokázali. Vypočtenou hodnotou $t = -0,35$ jsme porovnali s $t_{\alpha} = 1,99$. Jelikož je naše hodnota t menší, hypotézu H3 jsme přijali. K této hypotéze jsme dospěli na základě Štefánika (2000), který upozorňuje, že při výzkumu bilingvních osob je nutno rozlišit stabilní bilingvisty od těch, kteří se druhému jazyku aktivně učí (jsou v určitém procesu,

tak jako mnozí z našich monolingvních probandů). Dle této úvahy jsme stanovili hypotézu – mateřský jazyk a cizí našich probandů budou dosahovat podobného stupně fluence. K signifikantním rozdílům ve výkonu by mohlo dojít, pokud by u bilingvních probandů došlo ke změně jazykového prostředí. Jedná se například o stěhování do jiného státu, práce v zahraniční společnosti, změna okruhu lidí, s kterými komunikují aj. (Štefánek, 2000). Je tedy na místě zmínit, že dominance některého z jazyků je běžným jevem, avšak není nutností. Velmi často bývá mateřský jazyk jazykem dominantním, též jazykem bázovým (základním) a další jazyky jsou pak hostující. V současné době existují důkazy, že bázový jazyk má silný vliv na jazykové zpracování obecně, to je na způsob, jak člověk informacím rozumí, jak je přijímá a uchovává v paměti prostřednictvím jazyka. Bázový jazyk je silněji aktivován a jeho fonémy, slabiky a slova jsou pro bilingvního člověka favority (Grosjean, 1997 in Kurcz, 2007). V našem výzkumu jsme tyto teze nepotvrdili. Zde by rovněž byla na místě obsahová analýza výkonu v Testu verbální fluence (VFT), kdy by bylo možné sledovat transferenci (konkrétně lexikálního typu), případně chybnou produkci, kdy docházelo k tvorbě gramaticky nesprávných slov.

Rádi bychom na tomto místě zmínili ještě závěry E. Bialystok, která tvrdí, že řeší-li bilingvista jednoduché verbální úkoly, pak je mu jeho znalost dvou jazyků spíše přítěží. Důvodem je nedostatečně kvalitní kompetence v jazyce, ve kterém je výzkum realizován. Abychom předešli tomuto zkreslení, realizovali jsme výzkum nejen v českém jazyce (který je znám všem bilingvním probandům), ale i v jejich mateřském jazyce (pokud jako mateřský jazyk neuváděli češtinu, jednalo se o polštinu). Jak je patrné z výše popsaných výsledků, vlastní určení mateřského jazyka neznamena, že v něm bilingvista dosahuje lepšího výkonu. Test verbální fluence (VFT) lze považovat za jednoduchý verbální úkol, který není náročný na kognitivní kontrolu ani jazykové kompetence, není potřeba distribuovat pozornost, což jsou charakteristiky, které by naopak bilingvním jedincům mohly být v jiných testech nápomocné (Bialystok, 2008).

Poslední hypotéza se týkala srovnání výkonu všech probandů s obecnými normami pro osoby s vysokoškolským vzděláním. Předpokládali jsme, že *neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu v Testu verbální fluence (VFT) mezi skupinou bilingvních i monolingvních vysokoškolsky vzdělaných osob a normativní skupinou s vysokoškolským vzděláním*. Tuto hypotézu jsme přijali (hodnota $t = -2,95$, tabulková hodnota $t_{\alpha} = 1,99$, je tudíž větší). Bohužel jsme si v tomto případě museli postačit se zahraničními normami.

Preiss sice v českém prostředí vytvořil normy pro Test verbální fluence, varianta NKP dle vzdělání, nicméně tyto normy jsou percentilové. Kromě těchto norem vytvořil ještě další dvě tabulky - rozložení výkonu podle vzdělání a věku, avšak nutno podotknout, že z nich jasně nevymezil skupinu se vzděláním v pásmu 8 – 12 pro věkové rozpětí 20 – 29 let, což je přesně náš soubor (Preiss, 2002b, předkládá výsledky pouze 8 takto charakterizovaných osob). Jako vedlejší výsledek této práce tak můžeme přispět k obohacení českých norem (a to za předpokladu, že bychom zpracovali pouze výsledky monolingvní skupiny Čechů).

Zmíňme zde ještě poznatky z administrace obou testů. V Krátkém testu všeobecné inteligence (IQ KAI) jsme se setkali s rozdílem ve čtení písmen, konkrétně se jednalo o výslovnost některých hlásek. Například hláska J – v češtině čtena jako [jé], v polském jazyce čteno jako [jot], dalšími jsou V a W – čeština čte [vé] a [dvojtévé], oproti tomu polština tyto dvě hlásky čte jako [fau] a [vu]. Zprvu jsme měli obavy, aby se tyto drobné neprojevíly na čase, který je měřen. Nicméně výslovnost hlásek se nijak neprojevila na výkonu ani jedné skupiny. O časech ve čtení písmen a celkových výsledcích v testu IQ KAI lze říci, že nebyly výrazně odlišné. U všech čtyř skupin nebyl prokázán statistický signifikantní rozdíl v průměrech (tento jev jsme testovali pomocí výpočetní techniky, tj. programu Microsoft Office Excel, Analýza dat, Anova – jeden faktor).

S Testem verbální fluence (VFT) jsme pracovali dle výše popsaného průběhu (kapitola 9.1 Popis použitých psychodiagnostických metod). V několika případech (9 osob) bilingvní probandi sami uváděli, že při testování druhou sérii (tzn. druhým jazykem) tvořili slova jako překlady – vybavovali si z paměti, jaká slova sdělili během první série. Tito probandi zapojili krátkodobou paměť a využívali tzv. fonologický zásobník (Baddeley, 1999). V této souvislosti znovu uvedme, že Test verbální fluence (VFT) byl již několikrát využit ve výzkumu vztahu paměti a bilingvismu (opakovaně týmem Kormi-Nouriha v letech 2003, 2008). Výsledky tehdy prokázaly, že bilingvní osoby mají určitou výhodu v zapamatování si a znovu vybavení, zvláště ale pro epizodickou složku paměti. Nám se jednak nepodařilo prokázat, že by bilingvní osoby statisticky signifikantně lépe skórovaly v Testu verbální fluence (VFT), ani že by jim jejich schopnost zapamatování, vybavení a překládání slov pomohla získat lepší výsledek v testu.

Tato práce poukázala na vztah bilingvismu a verbální fluence, která poukazuje na exekutivní funkce. Na základě této práce si dovoluujeme polemizovat s Preissem (2002b) ohledně využití Testu verbální fluence (VFT) pouze u osob s češtinou jako mateřským jazykem. Můžeme tak předložit domněnku, že tento test je relativně nezávislý na jazykové vybavenosti jednotlivce, především co se týče počtu osvojených jazyků. Zároveň jsme potvrdili, že výkon v testu souvisí s dosaženým vzděláním. Z částí souhlasíme s Preissem – test by měl být primárně použit u jedinců s českým mateřským jazykem. Je však možné, že do budoucna vznikne potřeba v rámci klinického vyšetření testovat bilingvní jedince, neboť tak jako i jinde v Evropě je i v České republice zaznamenán nárůst bilingvních osob i rodin (Šulová in Koucká, 2006). Domníváme se, že když se během klinické praxe setkáme s bilingvním člověkem, který jako jeden ze svých jazyků uvádí češtinu, testování by mohlo být doporučeno. Do budoucna by tak bylo zajisté přínosem ověřit i další testy, které jsou hojně v klinické praxi využívány.

14 Závěr

Data získaná prostřednictvím psychodiagnostických metod a dotazníků byla analyzována a lze z nich uvést následující skutečnosti:

- neexistuje statistický signifikantní rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT) mezi skupinou bilingvních osob a kontrolní skupinou
- bilingvní osoby nedosahují statisticky signifikantně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, ve kterém realizovaly své vysokoškolské vzdělání
- bilingvní osoby nedosahují statisticky signifikantně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, který je jejich mateřským jazykem
- neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu v Testu verbální fluence (VFT) mezi zkoumanou skupinou bilingvních i monolingvních vysokoškolsky vzdělaných osob a normativní skupinou s vysokoškolským vzděláním.

15 Souhrn

Bilingvismus, schopnost hovořit dvěma jazyky, nebývá jednotně definován. Na jedné straně se setkáváme s definicemi obecnými a méně striktními – bilingvní je ten, kdo se domluví dvěma jazyky (Haugen, 1953, Titon, 1994, Mackey, 1962). Na druhé straně jsou autoři, kteří definují bilingvismus velmi přesně a určují kritéria, kdy je možno o jedinci říct, že je bilingvní (Bloomfield, 1933, Grosjean, 1982, Skutnabb-Kangas, 1984). Důvod nejednotnosti spatřujeme v tom, že existuje několik typů bilingvismu. I ten, kdo se naučí anglicky během školní výuky, může být podle některé teorie a typologie považován za bilingvistu. Jako nejznámější typologii bilingvismu uvádíme rozdělení **dle způsobu osvojování jazyků**, tj. na bilingvismus **simultánní** - jedinec si osvojil oba jazyky během raného dětství, současně a v přirozeném prostředí a **sukcesivní** - druhý jazyk si jedinec osvojí až po dostatečném osvojení prvního, zpravidla až po šestém roce života (Štefánek, 2000). Často se také lze setkat s rozdělením na bilingvismus **přirozený a školní** (Skutnabb-Kangas, 1984) nebo **spontánní a záměrně získaný** (Průcha, 2011).

Řeč bilingvního jedince se vyvíjí obdobným způsobem jako řeč monolingvisty. Za první **předřečový projev** je považován pláč novorozence, již v této fázi dokážou být děti bilingvní a odlišit svůj mateřský jazyk od jazyka cizího. Dále přicházejí fáze **broukání a lalání**, nastupuje **zdvojování slabik**, mezi 8. až 11. měsícem dochází k projevům **první nápodoby v předřečových projevech**. První **řečové projevy se objevují** mezi 15. až 36. Měsícem (Šulová, 2007). Dle Harding-Esch a Riley (2008) začínají bilingvní děti mluvit o něco později, ale jejich řečový vývoj bývá v normě. Průběh jazykového vývoje bilingvních dětí bývá nejčastěji rozdělen do tří fází - **první fáze** (od objevení řečových aktivit do dvou let), která je charakteristická tím, že dítě používá jeden lexikální systém obsahující slova z obou jazyků, páry slov zatím nebyly vytvořeny. Během **druhé fáze** dítě začíná rozlišovat dva soubory slovní zásoby (dokáže „překládat“), ale nadále uplatňuje jednotnou gramatiku, dochází ke vkládání slov z jednoho jazyka do vět v druhém jazyce. Ve **třetí fázi** dítě zná a používá dva soubory slovní zásoby i dvoje pravidla gramatiky, jazyk má spojen s konkrétními lidmi. V té době také dochází k postupnému uvědomění si vlastního bilingvismu (Harding-Esch a Riley, 2008). Uvedení autoři se domnívají, že bilingvismus „*nevyžaduje žádné zvláštní duševní procesy, ale pouze rozšíření a vytříbení těch, které jsou společné všem, kdo nějaký jazyk ovládají*“ (tamtéž, s. 73).

Vztah bilingvismu a kognitivních funkcí je zkoumán již více než sto let. Výzkumy můžeme rozdělit do dvou etap – před Lambertem a Peal, kdy byl bilingvismus uváděn do vztahu s inteligencí, která byla synonymem školní úspěšnosti. Prvotní studie D. J. Saera a F. Smithe (1923), které obsahovaly mnoho metodologických nedostatků, poukazyvaly na negativní účinky bilingvismu. Děti, které se učily dvěma jazykům, dosahovaly horšího skóre v inteligenčních testech.

V průběhu let byly postupně realizované další výzkumy, vždy se snahou redukovat chyby předchozích badatelů. Díky dvojici Peal a Lambert (1962) se podařilo názor na souvislost bilingvismu a inteligence, respektive kognitivních funkcí obecně, pozměnit. Prokázali, že bilingvní osoby odlišuje **větší duševní flexibilita a lepší schopnost tvorby konceptu**. Následovala celá řada dalších výzkumů. Bilingvismus byl zkoumán ve vztahu k tvořivosti – **Torrance** dospěl k závěrům, že bilingvní jedinci prokazují vyšší originalitu myšlení, lépe skórují v úkolech zaměřených na schopnost tvořit pojmy, hůře však v úkolech zaměřených na flexibilitu a plynulost (Elliot, 1999). **A. Ianco-Worral** (1972) a **S. Ben –Zeev** (1977) se zabývali vztahem bilingvismu a metajazykových schopností. V této oblasti bylo prokázáno, že bilingvní jedinci jsou schopni uvědomit si dříve relativnost vztahu mezi slovem a předmětem, mají lepší schopnost hovořit o tomto jazykovém pravidle, jazyk analyzují, více si hrají se slovy, ke stavbě vět přistupují s větší flexibilitou (Katchan, 1986 in Kurcz). **Vliv bilingvismu na schopnost zaměření pozornosti** u bilingvních osob zkoumá již několik let E. Bialystok. Prokázala, že bilingvní jedinci mají specifickou schopnost zaměřit pozornost a ignorovat zavádějící informace a to díky množství odlišných podnětů, se kterými se během svého vývoje v bilingvním prostředí setkávají (Katchan, 1986 in Kurcz). Bialystok se v současné době věnuje také výzkumu vztahu bilingvismu a paměti. Bilingvismus má dvojaký vliv na lidskou paměť. U jednoduchých verbálních úkolů je znalost dvou jazyků spíše přítěží (obvykle bilingvní nedosahují dostatečně kvalitních jazykových kompetencí v jazyce, ve kterém je výzkum realizován). Minimální vliv má znalost dvou jazyků v úkolech náročnějších na distribuci pozornosti nebo na kognitivní kontrolu a současně náročných na jazykové kompetence. Přínosem je bilingvismus v úkolech, během kterých musí jedinec zpracovávat informace a kontrolovat svou pozornost, nicméně by se nemělo jednat o úkoly verbální (Bialystok, 2008).

V současné době přibývá bilingvních osob i v České republice. Lidé si tak utváří vůči bilingvním osobám různé postoje, velmi často se jedná o následující **předsudky** (Štefánik, 2000): bilingvismus má nepříznivý účinek na inteligenci a myšlení dítěte, může způsobit, že si dítě neosvojí ani jeden jazyk pořádně, nebude schopné je odlišit a bude je neustále míchat. Další předsudek je z oblasti kultury – a to obava, že se bilingvní jedinec nebude schopen zařadit do ani jedné kultury, což může mít negativní vliv na jeho osobnost. Velmi často se lze setkat s předsudky tykajícími se vzdělání (bilingvisti dosahují horších výsledků) a řečových schopností (bilingvisté zadržují). Zcela nepodložený je předsudek tykající se spánku bilingvních – existuje předsudek, že je méně spokojený. Tato oblast je však zatím nedostatečně prozkoumaná. Jako pozitivní se jeví následující předsudek – všichni bilingvní jedinci jsou výborní tlumočníci a překladatele. K překládání a tlumočení je však zapotřebí více než jen znalost dvou jazyků. Oproti předsudkům stojí reálná rizika bilingvismu – vyšší nároky kladené na výchovu, proto aby jako riziko nepůsobily samotné obavy a úzkosti o řečový vývoj dítěte. Dále uvádíme: předčasné nároky ze strany rodičů, přepínání z jazyka do jazyka na straně rodičů, nezáměr rodičů o to, jak dítě subjektivně prožívá „znalost“ dvou jazyků a identifikaci se dvěma kulturami, eventuálně etnikem a menšinou. Nezdařená výchova se projevuje semilingvismem, potíží v identifikaci či dokonce problémy na kognitivní úrovni (Šulová, Bartanusz, 2010). Možný pozitivní vliv spatřujeme v následujících situacích: schopnost komunikace v rámci celé rodiny a komunity, zachování přístupu ke dvěma kulturám a tolerance k dalším kulturám, dvojnásobný užitek z četby a psaní, přínos při vzdělání, naučit se třetí jazyk je snazší a možnost získat lepší zaměstnání.

Výzkumná část této práce je realizovaná ve dvou jazycích, a to v češtině a polštině. Oba jazyky patří do rodiny indoevropských jazyků, řadí se k jazykům slovanským, konkrétně západoslovanskými. Až do 14. století se vyvíjely v těsné blízkosti. V dnešní podobě lze u obou odlišit spisovnou a hovorovou formu. V prostředí, kde byl výzkum realizován, se kromě těchto dvou jazyků setkáváme s těšínským nářečím, respektive *gwara cieszyńska*. Respektuje mluvnické kategorie jako polština, disponuje identickým inventářem hlásek a stejnými prozodickými prostředky. Zachovalo si celou řadu polských archaických slov. Výzkumu se účastní osoby, které mají polskou národnost. Pro značnou část z nich je nářečí na místo polštiny ekvivalentem pro mateřský jazyk (Bogoczová, 2001).

Řečové projevy bilingvních jedinců jsou charakteristické některými jevy. Tito lidé jsou schopní **přepínat**, to je záměnné používat dva jazyky. V jejich projevu se vyskytují **jazykové výpůjčky**, tedy použití slov z jednoho jazyka v druhém jazyce v jejich naturalizované podobě. Oba jazyky se mohou ovlivňovat, jedná se o transferenci, zvláště díky přenosu elementu, pravidla a systémových jevů. Uvádí se pozitivní ovlivnění, kdy znalosti a podobnosti v jazycích usnadňují osvojení druhého jazyka, a také negativní vliv jednoho jazyka na druhý, tj. interference.

Tato práce si klade za cíl získat data od 80 bilingvních a monolingvních probandů. Data budou zpracovávána a analyzována. Ověřit chceme stanovené hypotézy takající se vlivu bilingvismu na výkon v oblasti verbální exekutivy, a to ve spojitosti s místem vzdělání a určením mateřského jazyka. S účastníky výzkumu byly administrovány dva psychodiagnostické testy – Test verbální fluence (VFT) a Krátký test všeobecné inteligence (IQ KAI). Anamnestická data byla získána z dotazníků.

V rámci ověření stanovených hypotéz bylo zjištěno, že neexistuje statistický signifikantní rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT) mezi bilingvními a monolingvními osobami. Také se nepodařilo prokázat, že by jazyk, ve kterém bylo získáno či je získáváno vysokoškolské vzdělání ovlivnil statisticky signifikantně výsledky v Testu verbální fluence (VFT). Na výkon v daném testu nemělo u bilingvní skupiny vliv ani vlastní určení mateřského jazyka. Potvrdili jsme, že všichni probandi dosáhli průměru osob s vyšším vzděláním. Dalším zpracováním dosažených výsledků by tak bylo možno obohatit české normy.

Literatura

1. Altmann, G. T. M. (2005). *Výstup na babylonskou věž*. Praha: Triáda.
2. Arabski, J., (2007). *Transfer międzyjęzykowy*. In Kurcz, I. (Ed.) (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Psychologia: teksty źródłowe, nr 4. Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo psychologiczne.
3. Baddeley, A. (1999). *Vaše paměť*. Brno: Jota.
4. Bartmiński, J. (Ed.) (2001). *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
5. Białous, A. (2009). *Język polski przez wieki*. Białystok: *Nasz dziennik*. Nr 51 (3372)
6. Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging*, Vol.19 (2), June, pp. 290-303.
8. Bialystok, E. (2005). *Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy*. In Kurcz, I. (Ed.) (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Psychologia: teksty źródłowe, nr 4. Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo psychologiczne.
9. Bialystok, E., & Feng, X.. (2009). Language proficiency and executive control in proactive interference: *Monolingual and bilingual children and adults*. Vol .5-6.
10. Bialystok, E. et al. (2008a). Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vo.34, No.4, pp. 859-873.
11. Bogoczová, I. (2006). *Typologicky relevantní rozdíly mezi polštinou a češtinou jako zdroj jazykové interference*. Ostrava: Universitas Ostraviensis Facultas Philosophica.
12. Borkowska A., Szpiewowska E.M., et al. (2000). *Wybrane metody neuropsychologiczne do badania funkcji płatów czołowych mózgu*. Diagnostyka neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka. Lublin: Wyd. UMCS, Lublin.

13. Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Tonawanda, North York: Multilingual Matters Ltd.
14. Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Karolinum.
15. Diamant, J. J. (1998). *Kapitoly z neuropsychologie*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
16. Daniluk, B.; Szepietowska, E. M.; Bukowska, M. Fluencja słowna u osób z depresją w przebiegu zaburzeń afektywnych dwubiegunowych. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia* 2009; 4 (3-4), 126-136.
17. Doskočilová, K. (2005). *Co je to bilingvismus. Kolik řečí umíš?* Informační portál o světě Neslyšících.
18. Dvořáková, A. (2010). *Vliv bilingvismu na paměť*. Brno: Masaryková univerzita.
19. Elliot, J. (1999). Studies in Psychology. V C. B. Huat, *Singapore Studies: Critical Surveys of the Humanities and Social Sciences* (pp. 182-204). Singapore: Singapore University Press.
20. Encyklopedia Popularna. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, dostupná on-line.
21. Fernandes, M. A., Craik, F., Bialystok, E., & Kreuger, S. (2007). Effects of bilingualism, aging, and semantic relatedness on memory under divided attention. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale* , Vol. 61 (2), june, pp. 128-141.
22. Field, J. (2004). *Psycholinguistics*. London: Routledge.
23. Filipec, J. a kol. (2006). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Ústav pro jazyk český (Akademie věd ČR).
24. Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
25. Grosjean, F. (1997). *Mieszane przetwarzanie językowe – problemy, wyniki i modele*. In Kurcz, I. (Ed.) (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Psychologia: teksty źródłowe, nr 4. Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo psychologiczne.
26. Grzenia, J. (2010). *Ile słów liczy język polski?* Katowice: Uniwersytet Śląski.

27. Harding-Esch, E., Riley, F. (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.
28. Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
29. Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
30. Hoshino, N., Kroll, J. F. et al. (2008). Cross-language lexical processes and inhibitory kontrol. *The Mental Lexicon*, Vol. 3 (3), pp. 349-374 (26)
31. Chomsky, N. (1998). *Perspektivy moci*. Praha: Karolinum.
32. Ianco-Worrall, A. (1972). Bilingualism and Cognitive Development. *Child Development* (43), 1390-1400.
33. Karlík, P.; Nekula, M.; Pleskalová, J. (eds.) (2002). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
34. Katchan, O. (1986). *Wczesna dwujęzyczność – sprzymierzeniec czy nieprzyjaciel*. In Kurcz, I. (Ed.) (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Psychologia: teksty źródłowe, nr 4. Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo psychologiczne.
35. Klein, W. (1997). *Odmiana podstawowa – Czy języki naturalně nie mogłyby być dużo prostře?* In Kurcz, I. (Ed.) (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Psychologia: teksty źródłowe, nr 4. Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo psychologiczne.
36. Krčmová, M. (neznámy) *Fonetika*. Brno: Filosofická fakulta MU Brno.
37. Kormi-Nouri, R., Moniri, S., & Nilsson, L.G. (2003). Episodic and Semantic Memory in Bilingual an Monolingual Children. *Scandinavian Journal of Psychology* , Vol.44, 47-54.
38. Koucká, Pavla et al. (2006). *Mateřština na druhou*. *Psychologie DNES*, roč. 12, č. 11, str. 28-31.
39. Koukolík, F. (2002). *Lidský mozek*. Praha: Portál.
40. Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Praha: Portál.
41. Kurcz, I. (Ed.) (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Psychologia: teksty źródłowe, nr 4. Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo psychologiczne.
42. Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, jazyk obcy, jazyk drugi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

43. McLaughlin, B. (1978). *Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego i drugiego języka*. In Kurcz, I. (Ed.) (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Psychologia: teksty źródłowe, nr 4. Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo psychologiczne
44. Mertin, V., Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
45. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
46. Muryc, J. (2010). *Obecné a specifické rysy polsko-české jazykové interference na českém Těšínsku*. Ostrava: Universitas Ostraviensis Facultas Philosophica.
47. Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H and H.
48. Nebeská, I. (2003). *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha: Karolinum.
49. Obereignerů, R. (2008, 2009). *Psychodiagnostika dospělých I. a II.* Olomouc: přednášky.
50. Paivio, A. (1981). *Psychology of language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
51. Peal, E., Lambert, W. E. (1962). *Zwizzek dwujęzyczności z inteligencją*. In Kurcz, I. (Ed.) (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Psychologia: teksty źródłowe, nr 4. Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo psychologiczne.
52. Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
53. Preiss, M. (2002a). Test verbální fluence – vodítka pro všeobecnou dospělou populaci. *Psychiatrie*, 6, 2, 74-77.
54. Preiss, M. (2002b). Příspěvek k validizaci testu verbální fluence a kognitivního odhadu v běžné populaci. *Psychiatrie*, 6, 4, 28 – 34.
55. Preiss, M. (2006a). *Neuropsychologie v psychiatrii*. Praha: Grada.
56. Preiss, M. (2006b). *Neuropsychologie v neurologii*. Praha: Grada.
57. Preiss M, Rodriguez M, Kawaciukova R, Laing H. (2007) *Neuropsychologická baterie Psychiatrického centra Praha*. Praha: Psychiatrické centrum.
58. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.

59. Reiterová, E. (2003). *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc: Vydavatelství UP.
60. Reiterová, E. (2007). *Statistické metody v psychologickém výzkumu*. Olomouc: Vydavatelství UP.
61. Rektor, I. (2004). Lokalizace korových řečových center a hodnocení jejich lateralizace pomocí funkční MRI. *Neurologie pro praxi*, 3, 172 – 175.
62. Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Malden: Wiley-Blackwell.
63. Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
64. Schmiedtová, B. (2009). *Dva a více jazyků v jedné hlavě: co obnáší bilingvní (či multilingvní) kompetence?* Přednáška. Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta.
65. Svoboda, M. (2005). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
66. Šatava, L. (2009). *Jazyk a identita etnických menšin*. Praha: Sociologické nakladatelství.
67. Štefánik, J. (2000). *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press.
68. Šulová, L. (2007). Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *E-psychologie*, 1, 1, 49 - 57.
69. Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
70. Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
71. Waberžinek, G. (2004). *Základy obecné neurologie*. Praha: Karolinum.

Seznam tabulek

Tab. 1: Charakteristiky zkoumaného souboru	66
Tab. 2: Výsledky NKP u monolingvní skupiny PL	67
Tab. 3: Výsledky NKP u monolingvní skupiny CR	68
Tab. 4: Výsledky NKP u bilingvní skupiny studující v CR	68
Tab. 5: Výsledky NKP u bilingvní skupiny studující v PL	69
Tabulky 1a – 4a: Příloha č. 4 – Výsledky pro variantu FAS	

Seznam grafů

Graf 1: Výkon bilingvních a monolingvních jedinců	70
Graf 2: Výkon bilingvních skupin dle studia	71
Graf 3: Výkon bilingvních skupin dle mateřského jazyka	72
Graf 4: Výkon výzkumného a normativního souboru	73

Příloha č. 1 – zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. MITREGA Lucie	Písečná 179, Písečná	F 06438

TÉMA ČESKY:

Verbální fluence a bilingvismus

NÁZEV ANGLICKY:

VerbalFluency and bilingualism

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D – PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Formulace projektu práce od základního problému a výchozí hypotézy ke stanovení orientační osnovy práce, metodiky a cílepráce.
2. Studium literatury z oblasti kognitivní psychologie, neuropsychologie, vývojová psychologie a bilingvismu.
3. Zpracování teoretické části.
4. Pravděpodobný cíl práce: zmapování výkonu u bilingvní populace v testu verbální fluence, v nejrůznějších závislostech křivky výkonu dle kategorií (vzdělání, jazykové dovednosti, věk).
5. Provedení výzkumného šetření. (Metodika: anamnestické údaje, KAI, Test verbální fluence. Zkoumaný soubor: Minimálně 50 osob ve věku 19 -29 let, osoby budou rozděleny do kategorií dle jazykových dovedností, národnosti, místa studia aj. Výběr bude cílený, tak aby byly skupiny proporčně vyrovnané).
6. Zpracování výsledků výzkumného šetření. (Statistické zpracování: popisná statistika, F-test, t-test).
7. Vyzarování závěru výzkumného šetření. Zhodnocení přínosů diplomové práce.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Koukolík, F.: Lidský mozek. Praha, Portál, 2002.
Preiss, M.: Neuropsychologie. Praha, Grada, 1999.
Harding-Esch, E. Riley, P. Bilingvní rodina, Praha, Portál, 2008.
Preiss, M., Kučerová, H. a kol. Neuropsychologie v neurologii. Praha : Grada, 2006.
Preiss, M. Neuropsychologická baterie Psychiatrického centra Praha : klinické vyšetření základních kognitivních funkcí. Praha, Psychiatrické centrum, 2007.
Štefánek, J. (2000). Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí. Předsudky a skutečnosti. Bratislava: AcademicElectronicPress.
Ida Kurcz, I. Psychologiczne aspekty dwujęzyczności. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
Lipińska, E. Językojczysty, językobcy, językdruzi : wstęp do badań dwujęzyczności - Kraków : Uniwersytet Jagielloński, cop.2003.

Podpis studenta:

datum:

Podpis vedoucího práce:

datum:

Příloha č. 2 – abstrakt česky

Vysoká škola: Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta: filozofická

Katedra: psychologie

Školní rok: 2011/2012

Autor: **Mgr. Lucie Mitřega**
Obor: **psychologie**– prezenční magisterské studium
Vedoucí práce: **PhDr. Radko Obereigneru PhD.**
Název práce: **Verbální fluence a bilingvismus**
Rozsah práce: 151 960 znaků (91 stran, 11 stran příloh)
Počet titulů použité literatury: 71

Abstrakt:

Tato práce si klade za cíl poukázat na možné souvislosti bilingvismu a verbální fluence. V teoretické části věnujeme pozornost vymezení pojmů bilingvismus a jeho typologii. Dále jsme pojednali o vývoji řeči, konkrétně o odlišnostech a podobnostech u bilingvních a monolingvních jedinců. Třetí kapitolu jsme věnovali vztahu mezi bilingvismem a kognitivními funkcemi. Podrobněji jsme pojednali o výzkumech realizovaných po roce 1962 a popsali vliv bilingvismu na jednotlivé kognitivní funkce (tvořivost, metajazykové schopnosti, paměť aj.). Ve čtvrté kapitole se zmiňujeme o předsudcích, nevýhodách a výhodách spojených s bilingvismem. V páté kapitole se věnujeme popisu jazyků, ve kterých jsme realizovali výzkum. Popsali jsme jazykovou situaci v daném bilingvním prostředí a jazykové jevy, které souvisí s používáním dvou jazyků. Následující kapitola je věnována popisu metod, které byly využity ve výzkumné části. Jednalo se o dva testy z oblasti psychodiagnostiky – Test verbální fluence (VFT) a Krátký test všeobecné inteligence (IQ KAI). Ve výzkumné části prezentujeme výsledky zpracování a analýzy získaných dat. Cílem bylo poukázat na souvislost mezi výkonem v Testu verbální fluence (VFT) a vysokoškolským vzděláním, zvláště s jazykem studia. Dále jsme srovnávali výkon v testu s vlastním určením mateřského jazyka.

Klíčová slova: bilingvismus, verbální fluence, kognitivní funkce, mateřský jazyk, cizí jazyk, metajazykové schopnosti, diglosie

Příloha č. 3 – abstrakt anglicky

University: Palacký University Olomouc

Faculty: Philosophical

Department: Psychology

Academic year: 2011/2012

Author: **Mgr. Lucie Mitřega**

Study Programme: **Psychology** – full-time Master's programme

Supervisor: **PhDr. Radko Obereigneru PhD.**

Title: **Verbal fluency and bilingualism**

Score of Thesis: 151 960 characters (91 pages of thesis, 11 pages of attachment)

Resources of used literature: 71

Abstract:

This thesis is aimed to point out a possible link between bilingualism and verbal fluence. In the theoretical part we pay attention to definitions and typology of bilingualism. There is also discussed the development of speech, especially the differences and similarities in bilingual and monolingual individuals. The third chapter is devoted to the relationship between bilingualism and cognitive functions. We discuss in detail the research carried out since 1962 and describe the impact of bilingualism on the individual cognitive functions (creativity, metalanguage skills, memory, etc.). In the fourth chapter we refer to prejudices, disadvantages and advantages associated with bilingualism. In the fifth chapter, we describe the languages used in our research study. Also the linguistic situation in the bilingual environment and language phenomena associated with the use of two languages are discussed here. The following chapter is devoted to the description of the methods that were used in the research part. These were two tests of the psychodiagnostics - verbal fluence test (VFT) and the short test of general intelligence (IQ KAI). In the research part there are presented results of data processing and analyses. The aim was to highlight the relationship between performance in verbal fluence test (VFT) and university education, particularly with language of studies. We also compare the results of the test with their own mother tongue determinativ.

Keywords: Bilingualism, verbal fluency, mother tongue, foreign language, diglossia, cognitive funkcion, metalanguage skills.

Příloha č. 4 - dotazník

Vaše vzdělání

1. Pokud jste navštěvoval/a mateřskou školu, prosím vyplňte následující informace:
Pokud jste mateřskou školu nenavštěvoval, přejděte k otázce č. 2.
 - MŠ jsem navštěvoval/a v:
 ČR PL Jinde.....
 - Délka vzdělávání:
 - Výuka probíhala v jazyce:
 Čeština Polština jiný:

2. Základní škola:
 - ZŠ jsem navštěvoval/a v:
 ČR PL Jinde.....
 - Délka vzdělávání:
 - Výuka v jazyce:
 Čeština Polština jiný:

3. Studium na vysoké škole/ univerzitě:
 - Obor:
 - VŠ jsem navštěvoval/a:
 ČR PL Jinde.....
 - Délka vzdělávání:
 - Výuka v jazyce:
 Čeština Polština jiný:

4. Občanství:
 ČR PL jiné:

5. Národnost:
 ČR PL jiná:

6. Který jazyk považujete za svůj mateřský jazyk?.....

7. Vaše jiné jazykové znalosti

Uveďte, prosím, všechny Vaše zkušenosti s výukou cizích jazyků v MŠ a ZŠ, v jazykových kurzech aj. (jedná se o jakýkoliv jiný jazyk, kromě Vámi určeného mateřského jazyka):

Jazyk č. 1:

- Od kolika let máte zkušenost s výukou tohoto jazyka:.....
- Kolik let:.....
- Dosažená úroveň:
 maturita mezinárodní zkoušky

Jazyk č. 2:

- Od kolika let máte zkušenost s výukou tohoto jazyka:.....
- Kolik let:.....
- Dosažená úroveň:
 maturita mezinárodní zkoušky

Jazyk č. 3:

- Od kolika let máte zkušenost s výukou tohoto jazyka:.....
- Kolik let:.....
- Dosažená úroveň:
 maturita mezinárodní zkoušky

8. Výchova ve Vaší původní rodině probíhala v jazyce:

Čeština Polština Nářečím Jiný jazyk:

9. Byl/a jste někdy v minulosti léčen/a na psychiatrii?

ano ne

10. Navštěvoval/a jste někdy v minulosti psychologa?

ano ne

11. Věk

12. Pohlaví

muž žena

Příloha č. 5 - výsledky pro variantu FAS

Před samotným ověřováním hypotéz jsme se rozhodli provést srovnání výsledku v Testu verbální fluence (VFT, varianta FAS) u dvou monolingvních skupin (Poláci a Češi). Výsledky prokázaly, že mezi průměry těchto dvou skupin je statisticky signifikantní rozdíl (testové kritérium $t = 3,92$ a kritická hodnota tabulkového $t = 2,07$). Proto jsme tyto výsledky nevyužili jako důkazných pro naše výsledky a to i přesto, že testování hypotéz H1, H2 a H3 ve variantě FAS přineslo stejné výsledky jako pro variantu NKP. Hypotéza H4 se pro variantu FAS lišila, nebylo ji možné přijmout.

Nejdříve uvádíme tabulky s popisnou statistikou pro jednotlivé skupiny.

Tabulka 1b

<i>Výsledky FAS u monolingvní skupiny CR</i>	
Stř. hodnota	30,4
Chyba stř. hodnoty	0,841051973
Medián	29
Modus	29
Směr. odchylka	3,761298768
Rozptyl výběru	14,14736842
Špičatost	0,252419978
Šikmost	0,450758265
Minimum	24
Maximum	39
Součet	608
Počet	20
Hladina spolehlivosti (95,0%)	1,760342006

Tabulka 2b

<i>Výsledky FAS u monolingvní skupiny PL</i>	
Stř. hodnota	40,5
Chyba stř. hodnoty	2,432780519
Medián	38
Modus	34
Směr. odchylka	10,87972523
Rozptyl výběru	118,3684211
Špičatost	-0,646421918
Šikmost	0,139499072
Minimum	21
Maximum	60
Součet	810
Počet	20
Hladina spolehlivosti (95,0%)	5,091868134

Tabulka 3b

<i>Výsledky FAS u bilingvní skupiny studující v CR</i>	
Stř. hodnota	29,1
Chyba stř. hodnoty	1,512926756
Medián	28
Modus	28
Směr. odchylka	6,766014142
Rozptyl výběru	45,77894737
Špičatost	0,750568505
Šikmost	1,083916329
Minimum	21
Maximum	46
Součet	582
Počet	20
Hladina spolehlivosti (95,0%)	3,166592086

Tabulka 4b

<i>Výsledky FAS u bilingvní skupiny studující v PL</i>	
Stř. hodnota	29,15
Chyba stř. hodnoty	0,754896298
Medián	28
Modus	27
Směr. odchylka	3,375998878
Rozptyl výběru	11,39736842
Špičatost	4,017541659
Šikmost	2,044917866
Minimum	26
Maximum	39
Součet	583
Počet	20
Hladina spolehlivosti (95,0%)	1,580016107

Testování hypotéz

Testování H1: Mezi skupinou bilingvních osob a kontrolní skupinou nebude statistický rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT).

Pro testování této hypotézy bylo využito výsledku všech čtyř skupin, přičemž tyto výsledky byly shrnuty do dvou souborů:

- Výběrový soubor (n = 40) – bilingvní skupina (skupina studující v Čechách a skupina studující v Polsku).
- Základní soubor (n = 40) – kontrolní skupina monolingvní (Poláci i Češi).

Pro výpočet bylo využito Studentova t-testu s rovností rozptylů, díky kterému můžeme rozhodnout, zda mají naše dva soubory stejný aritmetický průměr, respektive zda platí nulová hypotéza: není statisticky signifikantní rozdíl mezi výběrovým průměrem a průměrem základního souborů.

Výslednou hodnotu testového kritéria $t = -3,65$ jsme porovnali s $t_{\alpha} = 2,00$ na hladině významnosti $p = 0,05$ a stupňů volnosti 78. Je-li $t > t_{0,05} (v)$, pak je mezi sledovanými průměry dvou souborů signifikantní rozdíl. V našem případě je vyšší tabulková hodnota $t_{0,05}$. **Přijímáme** tedy námi stanovenou hypotézu, která říká, že **mezi skupinou bilingvních osob a kontrolní skupinou není statistický rozdíl v celkovém výkonu v Testu verbální fluence (VFT).**

Testování H2: Bilingvní osoby budou dosahovat statisticky významně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, ve kterém realizovaly své vysokoškolské vzdělání.

Pro testování této hypotézy bylo využito výsledku bilingvních skupin, které stanovily dva soubory:

- Bilingvní jedinci studující v České republice ($n = 20$) – výkon v polštině i v češtině.
- Bilingvní jedinci studující v Polsku ($n = 20$) – výkon v polštině i v češtině.

Pro výpočet bylo využito Studentova t-testu s rovností rozptylů, díky kterému můžeme rozhodnout, zda mají naše dva soubory stejný aritmetický průměr.

Výslednou hodnotu testového kritéria $t = 1,77$ jsme porovnali s $t_{\alpha} = 1,99$ na hladině významnosti $p = 0,05$ a stupňů volnosti 38. Je-li $t > t_{0,05} (v)$, pak je mezi sledovanými průměry dvou souborů signifikantní rozdíl. V našem případě je vyšší tabulková hodnota $t_{0,05}$. **Zamítáme** tedy námi stanovenou hypotézu, která konstatuje, že **bilingvní osoby dosahují statisticky významně lepších výsledků v tom jazyce, ve kterém realizovaly své vysokoškolské vzdělání.**

Testování H3: Bilingvní osoby nebudou dosahovat statisticky významně lepších výsledků v Testu verbální fluence (VFT) v tom jazyce, který je jejich mateřským jazykem.

Pro testování této hypotézy bylo využito výsledku obou bilingvních skupin, které stanovily dva soubory:

- Bilingvní jedinci, kteří určili jako svůj mateřský jazyk polštinu ($n = 20$) – výkon v mateřském jazyce a v druhém jazyce (čeština).
- Bilingvní jedinci, kteří určili jako svůj mateřský jazyk češtinu ($n = 20$) – výkon v mateřském jazyce a v druhém jazyce (polština).

Pro výpočet bylo využito Studentova t-testu s rovností rozptylů, díky kterému můžeme rozhodnout, zda mají naše dva soubory stejný aritmetický průměr.

Výslednou hodnotu testového kritéria $t = -1,34$ jsme porovnali s $t_{\alpha} = 1,99$ na hladině významnosti $p = 0,05$ a stupňů volnosti 38. Je-li $t > t_{0,05} (v)$, pak je mezi sledovanými

průměry dvou souborů signifikantní rozdíl. V našem případě je vyšší tabulková hodnota $t_{0,05}$. **Přijímáme** tedy námi stanovenou hypotézu, která konstatuje, že **bilingvní osoby nedosahují statisticky signifikantně lepších výsledků v tom jazyce, který je jejich mateřským jazykem.**

Testování H4: **Neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu v Testu verbální fluence (VFT) mezi zkoumanou skupinou bilingvních i monolingvních vysokoškolsky vzdělaných osob a normativní skupinou s vysokoškolským vzděláním.**

Pro testování této hypotézy bylo využito výsledku obou bilingvních skupin, které stanovily dva soubory:

- Výběrový soubor ($n = 80$) – všechny bilingvní i monolingvní skupiny (tj. bilingvní skupina studující v Čechách, bilingvní skupina studující v Polsku, dvě monolingvní skupiny Češi a Poláci).
- Základní soubor – normativní skupina s vysokoškolským vzděláním.

Pro výpočet bylo využito Studentova t-testu s rovností rozptylů, díky kterému můžeme rozhodnout, zda mají naše dva soubory stejný aritmetický průměr.

Tuto hypotézu jsme testovali dle zahraničních norem – *Celkový výkon ve FAS podle Tombaugh, 1999*). V českém prostředí neexistují takové normy, které by nám srovnání dovolily, jelikož jsou Preissovy normy podle vzdělání buďto pouze percentilové – *Percentilové normy pro osoby ve věku 16 – 59 let podle vzdělání u zdravých dobrovolníků, 2002*, nebo jsou stanovené podle vzdělání, ale bez rozlišení věků a naopak.

Výslednou hodnotu testového kritéria $t = 13,58$ jsme porovnali s $t_{\alpha} = 1,98$ na hladině významnosti $p = 0,05$ a stupňů volnosti 78. Je-li $t > t_{0,05} (v)$, pak je mezi sledovanými průměry dvou souborů signifikantní rozdíl. V našem případě je vyšší naše vypočítána hodnota. **Zamítáme** tedy námi stanovenou hypotézu, která konstatuje, že **neexistuje statisticky signifikantní rozdíl ve výkonu mezi zkoumanou skupinou bilingvních i monolingvních vysokoškolsky vzdělaných osob a normativní skupinou s vysokoškolským vzděláním.**