

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

BILINGVISMUS VE VZTAHU
K SOCIÁLNĚ – EMOČNÍM
KOMPETENCÍM



Diplomová práce

Autor: **Bc. Eliška Fejková**

Vedoucí práce: **Mgr. Klára Machů, Ph.D.**

Olomouc

2023

Palacký University Olomouc
Faculty of Arts
Department of Psychology

BILINGUALISM IN RELATION TO
SOCIAL – EMOTIONAL
COMPETENCIES



Diploma thesis

Author: **Bc. Eliška Fejková**
Supervisor: **Mgr. Klára Machů, Ph.D.**

Olomouc

2023

Na tomto místě bych ráda vyjádřila poděkování Mgr. Kláře Machů, Ph.D., za důvěru v téma a tvůrčí svobodu při realizaci práce, dále pak za zpětnou vazbu, konstruktivní kritiku a motivaci.

Velký dík bych ráda vyjádřila rovněž PhDr. Martinu Seitlovi, Ph.D., za ochotu při zprostředkování metody ISK a s tím spojené konzultace. Společnosti TCC Online za poskytnutí metody Test Emoční inteligence, zejména pak PhDr. Monice Novákové za vždy vstřícnou a efektivní komunikaci.

Následně bych chtěla poděkovat svým rodičům a blízkým za vždy přítomnou podporu, nejen v průběhu studia. Také všem těm, kteří mi při studiu umožňovali skloubit studijní, pracovní a osobní život. Heleně za navázané přátelství a za to, že celé studium bylo díky němu o kus příjemnější.

Závěrem děkuji všem respondentům, bez kterých by diplomová práce nikdy nemohla vzniknout.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Bilingvismus ve vztahu k sociálně-emočním kompetencím“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	5
	ÚVOD	7
	TEORETICKÁ ČÁST	8
1	BILINGVISMUS	9
	1.1 Typy bilingvismu.....	10
	1.2 Bilingvní jedinec	11
	1.3 Bilingvní rodina a výchova	12
	1.4 Bilingvismus ve vzdělávání	14
	1.5 Multilingvismus.....	16
2	BILINGVISMUS A INTERKULTURNÍ PROSTŘEDÍ	18
	2.1 Interkulturní komunikace	19
	2.1.1 Interkulturní komunikační kompetence.....	20
	2.2 Bikulturalismus a bikulturní identita	21
	2.3 Interkulturalismus a interkulturní identita	23
3	BILINGVISMUS A KOGNITIVNÍ FUNKCE	25
	3.1 Kognitivní funkce.....	26
	3.2 Mozek bilingvního jedince	27
	3.3 Exekutivní funkce.....	28
	3.4 Specifika řečového projevu	30
	3.4.1 Charakteristiky mluvního projevu bilingvistů.....	31
4	BILINGVISMUS A SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE	35
	4.1 Sociálně-emoční kompetence a emoční inteligence.....	36
	4.2 Specifika sociálně-emočních kompetencí bilingvistů	37
	4.3 Komunikační dovednosti bilingvistů.....	40
	VÝZKUMNÁ ČÁST	42
5	Výzkumný problém	43
	5.1 Cíle výzkumu.....	43
	5.2 Formulace hypotéz ke statistickému testování	44
6	Typ výzkumu a použité metody	45
	6.1 Testové metody	45
7	Sběr dat a výzkumný soubor	50
	7.1 Etické hledisko a ochrana soukromí.....	55
8	Práce s daty a její výsledky	56
	8.1 Ověření platnosti statistických hypotéz.....	65

9	Diskuze	67
10	Závěr.....	74
11	Souhrn	75
	LITERATURA.....	78
	PŘÍLOHY.....	94

ÚVOD

Bilingvismus je v českém prostředí známým, ne však frekventovaně skloňovaným pojmem, v porovnání např. se západními zeměmi. Zajímavý je tento fakt zejména proto, že právě na území Česka se ještě do roku 1993 užívaly velice aktivně dva jazyky, a to jazyk český a jazyk slovenský, v rámci Česko – slovenského společného fungování, jakožto jednoho státu.

Z vědeckého hlediska se problematika bilingvismu na českém území netěší výraznému zájmu, to ale neznamená, že by byla opomíjena. Avšak, jako tomu ostatně je i jinde ve světě, hlavním předmětem zkoumání v souvislosti s bilingvismem, je jeho vliv na kognitivní funkce. Pravdou ovšem je, že bilingvismus a s ním spojený výskyt v interkulturním prostředí může do jisté míry ovlivňovat také úroveň sociálně-emočních kompetencí jedince. Tento výzkumný trend je poměrně nový v zahraničí a v Česku je problematika bilingvismu ve vztahu k sociálně-emočním kompetencím na úplném počátku. A právě to je jeden z důvodů, proč považujeme za přínosné se problematikou výzkumně zabývat.

Primárním zdrojem inspirace k rozhodnutí vydat se tímto směrem v rámci diplomové práce, je navázání na práci bakalářskou (Fejková, 2021), ve které, v kontextu zkoumání možností využití projektivních metod při posuzování úrovně sociálně-emočních kompetencí v rámci diagnostiky školní zralosti u dětí z bilingvního prostředí, byly prezentovány výrazné detekované rozdíly v úrovni sociálně-emočních kompetencí mezi bilingvními a monolingvními dětmi – ve prospěch dětí z bilingvního prostředí. Tato zjištění vedla k prohloubení zájmu o výše pojmenovanou problematiku, avšak u dospělé populace.

V teoretické části je cílem čtenáři přiblížit problematiku bilingvismu a fenomény s ním spojené, prostor je věnován také aspektům interkulturního prostředí, jakožto přirozené součásti bilingvní problematiky, která v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi zastupuje výraznou roli. Dále je prezentován přehled současného stavu poznání problematiky vlivu bilingvismu na kognitivní funkce, a závěr teoretické části je již věnován sociálně-emočním kompetencím, mimo jiné, ve vztahu k bilingvismu. V části výzkumné jsou poté prezentovány cíle výzkumu, popis realizace, včetně přiblížení využití metodiky a popisu sběru dat. Následně jsou představeny samotné výsledky výzkumu a jejich interpretace, zohledněné rovněž v rámci diskuze.

TEORETICKÁ ČÁST

1 BILINGVISMUS

Pojem bilingvismus je všeobecně značně rozšířený a v naší společnosti není neznámý, je však pravdou, že se k němu váže značné množství naprosto nesouladných definic a vymezení, které mohou působit komplikace v pochopení toho, co tedy pojem bilingvismus představuje.

Nejčastěji se pojem bilingvismus používá v souvislosti s dvojjazyčností, která označuje schopnost jedince aktivně využívat dva odlišné jazyky, stejně tak jako s vícejazyčností (multilingvismem), kdy jedinec aktivně využívá dva a více různých jazyků. Můžeme tedy velice obecně konstatovat, že pojem bilingvismus je opakem monolingvismu (jednojazyčnosti) (Morgensternová, et. al., 2011).

Různí autoři se následně však rozcházejí ve vymezení podmínek, které by měl jedinec splňovat, aby mohl být považován za bilingvního. Macnamara (1967, s. 59-60) tvrdí, že: „*Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní).*“ Z tohoto pojetí by se však dalo odvodit, že bilingvní jedinec je téměř každý, jelikož alespoň elementární znalostí jakéhokoliv cizího jazyka oplývá drtivá většina populace.

Naproti tomu Bloomfield definuje bilingvismus jako „*ovládání dvou jazyků na úrovni rodilého mluvčího.*“ (Bloomfield, 1933, cit. podle Wei, 2000, s. 26). Za těchto předpokladů by tedy naopak za bilingvní mohl být považován mnohem méně početný vzorek jedinců.

V dalších publikacích se můžeme setkat s definicemi, které souvisí spíše s praktickým využitím bilingvismu a pro dnešní společnost považujeme právě tento aspekt za pragmatický. Například Grosjean definuje bilingvismus jako: „*Pravidelné používání dvou nebo více jazyků v každodenním životě*“ (Grosjean, 2013, s. 5).

Podobně, však bez důrazu na pravidelnost, chápe bilingvismus i Mackey (1962), který jej popisuje jako „*střídané užívání dvou či více jazyků jedním člověkem*“ (cit. podle Harding-Esch & Riley, 2008, s. 40).

Morgensternová et al. (2011) pak uvádí, že pro užší definici a odlišení bilingvismu od klasické schopnosti ovládat cizí jazyk na základě výuky, je podle jejich názoru přirozenost v procesu osvojení si dané cizí řeči.

1.1 Typy bilingvismu

O komplikaci jednotného vymezení bilingvismu již vypovídá množství výše uvedených definic, které reprezentují značně odlišné pohledy na problematiku. Jedním z důvodů může být i fakt, že v odborné literatuře reflektujeme více typů bilingvismu, které zároveň podléhají rozdílným způsobům a principům dělení.

Velice obecné dělení je podle Morgensternové et al. (2011) na **individuální bilingvismus**, tedy nejtypičtější formu bilingvismu, tak, jak jej reflektuje většinová populace, kdy jedinec užívá další jazyk nad rámec svého jazyka mateřského, resp. jazyka většinové společnosti dané země. A na **bilingvismus společenský**, nebo také tzv. diglosii. Tento jev Fishman (1972) popisuje jako dvě formy jednoho jazyka v dané společnosti, kdy jedna forma je užívána spíše formálně a druhá v rámci užších sociálních kontaktů.

Na základě úrovně ovládnutí jazyka se bilingvismus dělí na **receptivní** a **produktivní** (Morgensternová et al., 2011). Z významu slov lze odvodit, že v kontextu receptivního bilingvismu ovládá jedinec zejména čtení a porozumění v druhém jazyce, což nastává nejčastěji v případě, že jedinec není k produkci v druhém jazyce dostatečně stimulován a motivován. V případě opačném je bilingvista schopen obsah v druhém jazyce vytvářet, tedy i psát a plynule hovořit. To nastává v situacích, kdy je jedinec okolnostmi (např. dlouhodobou změnou jazykového prostředí) přirozeně přinucen jazyk užívat rovněž produktivně.

Zaměříme-li se na způsob, jakým došlo k osvojení druhého jazyka, můžeme hovořit o bilingvistu **přirozeném** (primárním), **umělém** (sekundárním) a **intencionálním** (Štefánik, 2000). Právě v tomto ohledu se bilingvisté nejčastěji liší, a to proto, že mnoho bilingvních jedinců si druhý jazyk osvojilo různými způsoby. V případě přirozeného osvojení máme na mysli situaci v rodině, kde oba rodiče na dítě hovoří svým, vzájemně odlišným, mateřským jazykem. Popř. žije-li rodina delší dobu v zahraničí, a dítě si jazyk majoritní společnosti osvojuje přirozeně např. v rámci předškolního vzdělávání. O umělý bilingvismus se jedná ve chvíli, kdy si jedinec druhý jazyk osvojuje systematicky, cíleně, např. v rámci výuky (Morgensternová et al., 2011). Intencionální bilingvismus je pak poněkud specifický jev. Oba rodiče disponují shodným mateřským jazykem, jeden z nich se však rozhodne záměrně užívat při výchově jazyk jiný (Štefánik, 2000).

Dvojazyčnost lze dále členit také na **simultánní** a **sukcesivní**. Toto dělení se zanedbatelně prolíná s výše uvedeným, jelikož o simultánním (souběžném) bilingvistu hovoříme ve chvíli, kdy si dítě dva (nebo více) jazyky osvojuje přirozeně a souběžně, kdežto sukcesivní bilingvistus popisuje osvojení si druhého jazyka až po nabytí komplexních jazykových kompetencí v jazyce prvním (Morgensternová at al., 2011).

V kontextu rovnováhy mezi znalostí dvou jazyků můžeme bilingvistus dále dělit na **vyvážený** a **dominantní** (Morgensternová at al., 2011). Zcela vyvážený bilingvistus je spíše jakýmsi ideálem, kterého lze jen velice stěží dosáhnout, nicméně jsou-li oba jazyky jak z hlediska znalosti, tak z hlediska pravidelnosti užívání rovnoměrné, může se jedinec tomuto ideálu přiblížit. Opačný příklad bývá častější, jelikož je přirozené, že užití i znalost jednoho z jazyků u jedince přirozeně převládá. Zajímavým jevem je, že užívání jazyka nutně nemusí odpovídat jeho znalostem. Pak se stává, že se dominantní bilingvistus týká jedince, který oba jazyky ovládá na podobně vysoké úrovni, ale pouze jeden z jazyků využívá frekventovaněji ve svém každodenním životě. A naopak, jedinec, který jeden z jazyků ovládá nedokonale, může i tak disponovat bilingvistem vyváženým, a to proto, že oba jazyky užívá každodenně v podobném množství (Grosjean, 1982).

Mackey (1962) uvádí, že v globálním kontextu bilingvistu na něj není možné nahlížet dvojdimenzionálně, tedy „buď“, „anebo.“ Tzn. nelze říci, zdali jedinec bilingvní buďto je, popř. jak, anebo není. Mělo by nás ale zajímat spíše to, „jak moc“ bilingvní daný jedinec je, do jaké míry.

1.2 Bilingvní jedinec

Jak si tedy na základě různých definic a odlišných typů bilingvistu můžeme představit bilingvního jedince v dnešní společnosti? Frekventovanou mylnou představou o bilingvním jedinci je předpoklad, že dva (či více) jazyky ovládá na stejné úrovni (Grosjean & Li, 2013). Tato domněnka pramení v původních definicích bilingvistu, které ještě nebraly v potaz zásadní faktor, užívání jazyka (Weinreich, 1968), nýbrž primárně plynulost, s jakou jedinec v obou jazycích hovoří.

V tomto kontextu Grosjean (2013) upozorňuje na to, že obecná představa o bilingvistech tkví v kombinaci dvou monolingvních mluvčích v jedné osobě, což bývá často ještě podpořeno předpokladem, že oba jazyky si jedinec musel osvojit již v dětství, díky čemuž nemá cizinecký přízvuk ani v jednom z jazyků. Opak je ale pravdou – značné množství bilingvistů si druhý (a další) jazyk osvojí až v době dospívání, popř. až v dospělosti a mnohdy jejich mluvený projev přízvukem alespoň částečně oplývá.

Z toho důvodu považujeme za ne zcela praktické posuzovat bilingvismus daného jedince výhradně na základě plynulosti, či vyváženosti, chceme-li rovnosti obou jazyků. Mackey (2000) se faktoru plynulosti (fluence) snažil ve svém zkoumání vyhnout a zaměřil se právě na faktor četnosti (frekvence) užívání jazyka. Z toho následně vyplývá, že faktor plynulosti zcela opomenout bez pochyby nelze, nicméně vezmeme-li v potaz frekvenci užívání obou jazyků v každodenním životě, pomocí jednoduché přímé úměry zjistíme, že roste-li, resp. klesá-li frekvence užití daného jazyka, roste, resp. klesá přirozeně i fluence, s jakou v onom jazyce hovoříme, resp. jak jej využíváme v plné míře (Grosjean, 2013).

Za podstatné tedy považujeme vědomí toho, že bilingvista není výhradně jedinec, který si oba jazyky osvojil již v dětství, postrádá v nich přízvuk a ovládá je na stejné úrovni ve všech oblastech (čtení, psaní, porozumění a mluva). Nýbrž opačně – realističtěji, za bilingvního považujeme toho jedince, který v každodenním životě využívá dva (a více) jazyky, pro různé účely a není pravidlem, že je ovládá stejně „dobře“ ve všech jeho oblastech (Grosjean, 2013).

1.3 Bilingvní rodina a výchova

Stejně, jako tomu je u bilingvismu samotného i jeho typů, ani pojem bilingvní rodina nelze definovat jednotně, a to proto, že opět reflektujeme více druhů, které se odlišují na základě rozdílných kritérií.

Hearding-Esch a Riley (2008) ve své publikaci přibližují různé druhy bilingvních rodin a principy výchovy, které se v těchto aplikují. Pravděpodobně obecně nejznámějším typem bilingvní rodiny je ta, kde dva rodiče hovoří odlišným mateřským jazykem, který rovněž využívají pro komunikaci s dítětem a společně komunikují v mateřském jazyce jednoho z nich, který je zároveň jazykem okolní majoritní společnosti. V tomto případě je nejefektivnějším

způsobem bilingvní výchovy odlišné jazyky nemíchat, tzn. rodič, který hovoří pouze jedním jazykem, využívá ke komunikaci s dítětem přirozeně pouze ten, nicméně i rodič, který ovládá jazyky oba, by měl s dítětem komunikovat výhradně ve svém mateřském jazyce – pakliže je společným cílem obou rodičů, aby dítě vyrůstalo v bilingvním prostředí. Důvodem je to, že dítě si velice dobře zafixuje rámeček jeden rodič (osoba) – jeden jazyk, který již dávno popsal francouzský filolog Ronjat (1913, cit. dle Mahlstedt, 1996). Na tento rámeček si dítě zvykne, a začne-li postupem času jeden z rodičů v komunikaci s dítětem užívat i jazyk druhý, setká se u dítěte s protestem, přestože dítě rozumí tomu, co mu rodič říká (Morgensternová et al., 2011).

Druhým známým typem bilingvní rodiny podle Hearing–Esch a Riley (2008) je rodina imigrantů, popř. cizinců žijících dlouhodobě na určitém území např. z pracovních nebo studijních důvodů. V takové rodině většinou oba rodiče hovoří jak mezi sebou, tak s dětmi stejným mateřským jazykem. Rozdíl ale nastává v užívání jazyka okolní společnosti. Děti tento jazyk užívají ve vzdělávacích institucích, rodiče pak mnohdy v pracovním prostředí a rovněž v ostatních oblastech každodenního života. Z hlediska výchovy je v takové rodině žádoucí spíše udržovat společný mateřský jazyk všech členů rodiny, jelikož se jedná o významný faktor kulturní identity těchto jedinců. S druhým jazykem, majoritní řečí okolní společnosti, se přirozeně budou setkávat v každodenním životě, a proto není nezbytné tento jazyk posilovat i v domácím prostředí (Burkhardt Montanari, 2002).

Specifičtější příkladem bilingvní rodiny podle Hearing–Esch a Riley (2008) je rodina, ve které rodiče hovoří odlišným mateřským jazykem, kdy mateřský jazyk jednoho z nich je zároveň jazykem okolní společnosti, ale rodiče se rozhodnou dítě vychovávat v mateřském jazyce toho z rodičů, jež není shodný s jazykem majoritní společnosti. Tato forma výchovy předpokládá znalost obou jazyků oběma rodiči. Z výchovného hlediska tedy rodiče na dítě hovoří stejným jazykem, přičemž druhý jazyk – jazyk majoritní společnosti, se dítě učí v rámci předškolního a dalšího vzdělávání (Burkhardt Montanari, 2002).

Dalším typem podle Hearing–Esch a Riley (2008) je trilingvní rodina. V praxi to znamená, že oba rodiče disponují odlišným mateřským jazykem a zároveň ani jeden z těchto jazyků není majoritním jazykem okolní společnosti. Jazyk majoritní společnosti rodiče využívají pro komunikaci mezi sebou a v každodenním životě, s dítětem ale komunikují každý ve svém mateřském jazyce, přičemž dominantnímu jazyku okolní společnosti se dítě učí v rámci vzdělávacích institucí. Tento princip bilingvní (trilingvní) výchovy je již značně náročný a je důležité si jej dopředu dobře promyslet a následně důsledně dodržovat. Dítě totiž v kontaktu s rodiči fixuje rámeček jeden rodič – jeden jazyk, zároveň ale v rámci vzdělávání

využívá jazyk majoritní společnosti, který rovněž reflektuje při vzájemné komunikaci mezi rodiči (Burkhardt Montanari, 2002).

Posledním typem bilingvní rodiny je podle Hearing-Esch a Riley (2008) rodina praktikující intencionální bilingvismus. To znamená, že oba rodiče hovoří shodným mateřským jazykem, který je rovněž jazykem majoritní společnosti, rozhodnou se však, že jeden z rodičů bude dítě vychovávat v jazyce odlišném. V kontextu výchovy je v takovém případě třeba dbát na to, zda rodič odlišný jazyk ovládá natolik dobře, že pro něj bude pohodlné s dítětem takto komunikovat výhradně a dlouhodobě, v opačném případě je to spíše rizikový krok s jen malým potenciálem na zdárné, dlouhodobé trvání (Burkhardt Montanari, 2002).

1.4 Bilingvismus ve vzdělávání

Navážeme-li na výše uvedené, můžeme říci, že bilingvní je každý, kdo se učí užívat další jazyk? Bilingvismus ve vzdělávání, resp. bilingvní vzdělávání jsou pojmy, které mohou působit, že zaštiťují stejnou problematiku, tak tomu však není. Je třeba odlišit zásadní nuanci mezi těmito slovními pojmenováními.

García (2009) popisuje **bilingvismus ve vzdělávání** jako situaci, kdy se již bilingvní jedinci (takoví, kteří aktivně užívají dva a/nebo více jazyků) účastní vzdělávacího procesu. Můžeme zde řadit například děti migrantů, popř. uprchlíků, kteří v rodině, popř. v komunitě komunikují výhradně pomocí svého mateřského jazyka, nicméně ve vzdělávacích institucích aktivně používají jazyk majoritní společnosti, který je totožný i s majoritním jazykem dané školy. Z toho mohou případně pro bilingvní jedince pramenit drobné specifické komplikace, spojené právě s využíváním dvou jazyků v odlišné míře a v jiných společenských situacích.

Na druhé straně, **bilingvní vzdělávání** je podle Bakera (2001), na rozdíl od předchozího pojmu, pojmenováním situace, kdy jsou jedinci vzdělávání v druhém – jiném jazyce, než je jejich jazyk mateřský, který je zároveň i jazykem majoritní společnosti. Cazden a Snow (1990) uvádí, že bilingvní vzdělávání je jednoduché označení pro velice komplexní fenomén. V praxi to totiž znamená, že na dané škole jsou některé předměty vyučovány v cizím, chceme-li druhém jazyce, a to v plné míře. Cizí jazyk je tedy v rámci předmětu užíván k vzájemné komunikaci, instruktáži, vysvětlování látky, tvorbě studijních materiálů, psaní testů, popř. zkoušení, aj. Dlouhodobá tradice takového bilingvního vzdělávání je nejčastější v zemích, ve kterých jsou

užívány dva (i více) úřední jazyky. Cílem vzdělávacích institucí je pak to, aby žáci a studenti ovládali oba (všechny) jazyky na podobně vysoké úrovni (García, 2009).

Díky výše uvedené specifikaci můžeme rovněž odlišit další fenomén, kterým je **vyučování cizího jazyka**, jakožto jednoho z předmětů. Tento způsob kontaktu s druhým – cizím jazykem není považován za bilingvní vzdělávání, jelikož se ke studiu a vyučování konkrétního cizího jazyka využívá úřední jazyk dané země, který je rovněž majoritně užíván ve školách (García, 2009).

V České republice není bilingvní vzdělávání zcela běžné a frekventované, nicméně se nejedná ani o výhradně nový nebo neznámý fenomén. Je pravdou, že se na státních českých školách mnohem častěji setkáme s vyučováním cizího jazyka v rámci předmětu, kdy např. anglický jazyk se české děti začínají učit mnohdy již v mateřské škole a dále takto pokračují po celou dobu povinné školní docházky. Na druhém stupni základní školy mívají žáci velice často možnost volby dokonce druhého cizího jazyka, a tento jev následně např. na gymnáziích bývá spíše pravidlem (RVP, 2007).

Příkladem bilingvního vzdělávání, jako takového, jsou na našem území nejčastěji tzv. Bilingvní (dvojazyčná) gymnázia, pro která je od školního roku 2016/2017 platný nový obor vzdělávání 79-43-K/61 (MŠMT, 2015). Zde probíhá výuka vybraných předmětů v druhém jazyce, buďto kompletně, anebo částečně. Můžeme se ale také setkat s mezinárodními, resp. zahraničními školami na území České republiky. Dle aktualizovaného seznamu (2019) MŠMT se v České republice nachází 19 zahraničních škol, na kterých probíhá výuka v jiném jazyce než v českém, který je pro Českou republiku jazykem úředním a zároveň také jazykem majoritní společnosti (MŠMT, 2019), a to v plné míře, tedy včetně vzájemné neformální komunikace mimo vyučování, jak mezi žáky, tak mezi zaměstnanci.

V neposlední řadě můžeme zaznamenat i nárůst zájmu o dvojazyčné předškolní vzdělávání, a proto se na našem území nachází i velké množství cizojazyčných mateřských škol. V drtivé většině se jedná o školky anglické, tedy školky, v nichž probíhá výuka z části v jazyce českém a z části v jazyce anglickém, popř. primárně v jazyce anglickém. Cizojazyčné mateřské školy s výukou v cizím jazyce jsou rovněž součástí některých výše zmíněných zahraničních škol na území České republiky (MŠMT, 2019).

1.5 Multilingvismus

V problematice bilingvismu se velice často setkáváme i s pojmem jiným, a to konkrétně s pojmem multilingvismus. Ač se oba pojmy obsahově překrývají, považujeme za pragmatické prezentovat základní odlišnosti a zároveň přiblížit specifika multilingvismu jako takového.

Multilingvismus (mnohojazyčnost) je komplexní fenomén a podobně jako tomu je u bilingvismu, existuje mnoho definic. Například Li (2008) definoval vícejazyčného jedince jako „*každého, kdo může komunikovat ve více než jednom jazyce, ať už je to forma aktivní (prostřednictvím mluvení a psaní) nebo pasivní (prostřednictvím poslechu a čtení)*“ (str. 4). Definice multilingvismu z širšího pohledu je dána i Evropskou komisí (2007): „*schopnost společností, institucí, skupin a jednotlivců pravidelně používat více než jeden jazyk ve svém každodenním životě*“ (str. 6).

Počet mluvčích různých jazyků je nerovnoměrně rozložen, což znamená, že uživatelé menších jazyků musí ve svém každodenním životě mluvit i jazyky jinými (Cenoz, 2013). Multilingvisté mohou být mluvčími menšinového domorodého jazyka (např. Navajo ve Spojených státech, Maori na Novém Zélandu nebo velština ve Spojeném království), kteří se potřebují naučit řeč majoritní společnosti. V jiných případech jsou multilingvisté migranti, kteří mluví svým původním jazykem (jazyky) a také jazykem (jazyky) hostitelských zemí (Cenoz, 2013). V některých případech se jazyky vyučují, a má se za to, že otevírají dveře pro lepší ekonomické a sociální příležitosti. To je v současnosti případ angličtiny, která je nejrozšířenějším jazykem a je velmi běžné se s ní setkat jako se školním předmětem, popř. jako vyučovacím jazykem na školách a univerzitách po celém světě (Kirkpatrick & Sussex, 2012).

V kontextu nárůstu výskytu multilingvistů a modernějšího přístupu k vícejazyčnosti, porovnali Aronin a Singleton (2008) rysy historického a současného multilingvismu a detekovali několik rozdílů. Tyto rozdíly lze seskupit do tří hlavních oblastí, kdy první z nich, je oblast **geografická**, ta zprostředkovává pohled na to, že ve srovnání s minulostí se multilingvismus neomezuje na geograficky blízké jazyky, na konkrétní pohraniční oblasti nebo obchodní cesty. Jde o globálnější fenomén rozšířený v různých částech světa. Druhou oblastí je poté oblast **sociální**, ta vymezuje, že mnohojazyčnost již není spojována s konkrétními sociálními vrstvami, profesemi nebo rituály. Stále více se šíří napříč různými společenskými vrstvami, profesemi a sociokulturními aktivitami. Třetí a poslední oblast, **mediální**, poukazuje

na fakt, že v minulosti se vícejazyčná komunikace často omezovala na psanou korespondenci, ale pošta se šířila pomaleji. Ve 21. století je díky internetu multilingvní komunikace multimodální a okamžitá.

Termín multilingvismus se v posledních letech prosazuje na úkor bilingvismu, stále se však oba pojmy využívají k označení obou fenoménů. Ve své podstatě ale rozdíl mezi těmito dvěma termíny jsou a lze detekovat různé přístupy k jejich pojmenování.

Za první z přístupů můžeme považovat bilingvismus, jako obecný termín, což je vesměs tradiční postoj, který odráží význam výzkumu dvou jazyků spíše než jazyků dalších. Je totiž pravdou, že bilingvismus obecně označuje dva jazyky, může však zahrnovat i užívání více jazyků, včetně dialektů (Cook & Bassetti, 2011). Druhým přístupem je pak multilingvismus, jako obecný termín, to lze v dnešní době považovat za hlavní proud. Mnohojazyčnost se často používá k označení dvou nebo více jazyků (Aronin & Singleton, 2008). Poslední přístup pak bilingvismus a multilingvismus považuje za různé pojmy – někteří vědci používají termín bilingvismus pro uživatele dvou jazyků a multilingvismus pro uživatele tří nebo více jazyků (De Groot, 2011). Tento přístup je také běžný mezi vědci, kteří se zabývají osvojováním třetího jazyka a trilingvismem (Kemp, 2009).

V této práci se v kontextu pojmu bilingvismus zaměřujeme rovněž na charakteristiky multilingvismu. Tzn., že jako bilingvisty chápeme i jedince, kteří v každodenním životě využívají i více než „jen“ dva jazyky.

2 BILINGVISMUS A INTERKULTURNÍ PROSTŘEDÍ

V souvislosti s bilingvismem, resp. bilingvním prostředím je pragmatické přiblížit problematiku interkulturního prostředí, bikulturalismu a interkulturní komunikace, což je i cílem této kapitoly.

Důvodem je to, že problematika bilingvismu – tedy užívání dvou (a více) jazyků s sebou přirozeně nese rovněž výskyt jedince ve dvou (a více) kulturách, potažmo kulturních prostředích. To je v podstatě automaticky způsobeno tím, že jazyk jako takový, je jedním ze základních pilířů kultury v rámci jakéhokoli národa (Nanda & Warms, 2020).

Na základě toho se jazyk stává rovněž jedním z nejvýraznějších faktorů v kontextu rozdílnosti jednotlivých kultur. Zřejmě ne nadarmo se říká „*Kolik řeči umíš, tolikrát jsi člověkem.*“ Populární formulace má ale opodstatnění v psycholingvistickém výzkumu. Nelze totiž vyvrátit, že jazyk (jazyky), který ovládáme, svou strukturou do jisté míry ovlivňuje náš pohled na svět a v něm se odehrávající situace (Vauhan, 2022). Není to ale pouze jazyk, jako takový, který zapříčiňuje tento jev, proto v tomto kontextu přihlížíme i k dalším kulturním aspektům dané země, které nás formují (Grosjean, 2013).

Prapůvodním příkladem o síle jazyka, jakožto faktoru odlišnosti kultur, by mohla být legenda o stavbě Babylonské věže. V Genesis 11, 1-11, 9 (1998) je popsán příběh o budování nového města Babylónu, jehož doménou měla být věž vystavěná až k nebi, díky čemuž by ono společenství dosáhlo veliké slávy. To ale bylo v rozporu s představou Boha, který se rozhodl obyvatele potrestat údajným prvním rozdělením jazyků a rozprostřením lidí po území s tím úmyslem, aby si přestali rozumět a stavbu tak nemohli dokončit.

Za interkulturní prostředí pak tedy považujeme takové, ve kterém se vyskytují, chceme-li, pohybují, zástupci vícero kultur (Samovar et al., 2015). Rozdíly mezi zastoupenými kulturami v daném prostředí mohou být výrazné, např. dojde-li ke konfrontaci příslušníků středoevropské kultury se zástupci kultury východoasijské. Nicméně interkulturní prostředí vzniká i ve chvíli, kdy se setkají zástupci dvou zdánlivě si blízkých, podobných kultur, např. dvou středoevropských států. A to proto, že i přes sdílení stejného kontinentu, což do jisté míry

„zaručuje“ podobnost zvyklostí, se jazyk a kulturní zvyky i tradice, vzhledem k různorodé historii daných zemí, liší (Nanda & Warms, 2020).

2.1 Interkulturní komunikace

Interkulturní komunikace či komunikace mezi lidmi různého kulturního prostředí vždy byla a pravděpodobně zůstane důležitým předpokladem lidského soužití na Zemi. Termín interkulturní je upřednostňován před synonymem cross-kulturní (mezikulturní). Jedním z důvodů může být to, že pojem interkulturní má o něco méně konotací, než pojem „mezikulturní.“ Nejsou to totiž kultury, které komunikují, ať už to může znamenat cokoliv, nýbrž lidé (a možná instituce) s odlišným kulturním zázemím, jež v rámci komunikační situace participují. Obecně platí, že termín „cross-kulturní“ (mezikulturní) se pravděpodobně nejlépe používá pro srovnávání mezi kulturami („mezikulturní srovnání“) (Allwood, 1985).

V souvislosti s výše uvedeným Nakayama a Halualani (2013) komunikaci, jako takovou, stručně charakterizují jako sdílení informací mezi lidmi na různých úrovních uvědomění a kontroly. Zvláště pak s důrazem na druhé zmíněné. Jelikož v interkulturním kontextu to může být problém zejména u těch prvků komunikace, o nichž mají lidé nízkou míru povědomí a je obtížné je kontrolovat. Konkrétně například způsoby, jakými projevujeme a interpretujeme pocity a postoje (Chen, 2017).

Interkulturní komunikaci můžeme pak tedy definovat jako sdílení informací na různých úrovních povědomí a kontroly mezi lidmi s různým kulturním zázemím, kde odlišnost kulturního pozadí zahrnuje jak národní kulturní rozdíly, tak rozdíly, které souvisejí s účastí na různých činnostech, které existují i v rámci jedné národní jednotky (Jackson, 2020).

Jones a Draper (2007) popisují situace setkávání lidí z různých kulturních prostředí. Potenciálním problémem, resp. bariérou v komunikaci může být podle nich to, že všechny rozdíly mezi komunikačními partnery mohou potenciálně vést k nedorozumění. Způsobem, jak uchopit problémy, které mohou nastat v interkulturní komunikaci, je tedy prozkoumat způsoby, jakými se komunikační vzorce mohou lišit mezi různými jazykovými a kulturními komunitami.

Allwood (1985) popisuje způsoby, jakými toho lze dosáhnout. Konkrétně lze použít model, ve kterém jeden (1) bere v úvahu různé komunikační chování, (2) bere v úvahu, co může ovlivnit tyto typy chování, a (3) se snaží analyzovat rozdíly mezi jazykovými a kulturními komunitami s ohledem na komunikaci, chování a další ovlivňující faktory. Pokud jde o komunikační chování, lze rozlišovat mezi chováním, které vytváří jednotlivce, a chováním, které vyžaduje interakci a/nebo spolupráci několika jednotlivců.

První typ chování můžeme nazývat „individuální chování“ a druhý typ chování „interaktivním“. To, že je chování individuální, neznamená, že jej neovlivňují ostatní lidé, například volba slov jiné osoby. Znamená to pouze, že výběr slov lze připsat jednomu člověku, zatímco typy chování, které jsou interaktivní, nelze připsat pouze jednotlivci (Allwood, 1985).

V praxi to pak může znamenat, že ačkoliv je někdo bilingvní a ovládá jazyk druhého jedince (s odlišným kulturním zázemím), budou spolu zvládat mluvit, ale nemusí si nutně rozumět (Jones & Draper, 2007).

2.1.1 Interkulturní komunikační kompetence

V dnešní době je na interkulturní komunikaci nahlíženo mimo jiné jako na kompetenci, kterou se jednotlivci snaží rozvíjet již v rámci vzdělávacích procesů, popř. v kontextu diplomatických předpokladů a celkové schopnosti jedince pohybovat se v mezinárodním – interkulturním prostředí (Klyukanov, 2020).

Konceptuální konstrukt interkulturní komunikační kompetence vznikl z praktického výzkumu dobrovolníků Peace Corps v 50. a 60. letech 20. století (Wiseman, 2003). Pojem interkulturní komunikační kompetence byl však rozšířen v návaznosti na práce Chomského (1965) a Hymese (1972) o komunikativních kompetencích (obé cit. dle Witte & Harden, 2011).

Někteří výzkumníci používají termín „interkulturní komunikační kompetence,“ jiní zase „interkulturní komunikativní kompetence,“ má se ale za to, že obojí označuje stejný pojem. Například Byram (1997), který se zaměřuje na dimenzi interkulturní komunikace ve výuce jazyků, používá pojmenování interkulturní komunikační kompetence k označení „*kvality požadované od přistěhovalce*“ (str. 3), popisuje ji jako „*individuální schopnost komunikovat a interagovat se i přes kulturní hranice*“ (str. 7) a zdůrazňuje její význam pro pedagogiku právě v kontextu výuky cizích jazyků. Interkulturní komunikativní kompetenci, jako pojem, používá

Wiseman (2003) a tvrdí, že „*zahrnuje znalosti, motivaci a dovednosti k efektivní a vhodné interakci s příslušníky různých kultur*“ (str. 192). Z toho vyplývá, že interkulturní komunikační kompetence má lingvistické, sociolingvistické, diskurzivní, strategické a sociokulturní složky (Yang, 2018).

Interkulturní komunikační kompetenci by podle Bieltska et al. (2021) měli disponovat např. diplomatictí pracovníci, kteří při plnění svých profesních povinností frekventovaně spolupracují s mnoha zástupci odlišných kultur. Na základě jejich výzkumu definují dvě základní oblasti úspěšnosti diplomatů, a to konkrétně schopnost pracovníků jednat v souladu s obecně uznávanými státními standardy, a dále pak jejich osobní vlastnosti zajišťující dosahování výsledků a efektivní překonávání profesionálních potíží, které se vyskytují v průběhu profesní činnosti (str. 1672). Základním zjištěním pak je to, že pracovníci v oblasti mezinárodních vztahů a diplomacie mohou prokázat profesionální interkulturní komunikační kompetenci za pomoci objektivního zpracování informací získaných z různých zdrojů, správného a včasného rozhodování, jasného pochopením limitů svých pravomocí a dodržování obchodní etikety v interkulturní interakci (Bieltska et al., 2021).

Nadeem et al. (2019) zkoumali u zahraničních studentů souvislost postoje k jiným kulturám s interkulturní komunikační kompetencí, a na základě dat z jimi realizovaného výzkumu došli k závěru, že zahraniční studenti mají takové postoje, které jsou příznivé pro jejich kompetence v interkulturní komunikaci. Dále pak také to, že právě postoj k jiným kulturám je jedním z prediktorů interkulturní komunikační kompetence.

2.2 Bikulturalismus a bikulturní identita

Podle Garcýy (2020) bikulturalismus popisuje jev, v rámci nějž se člověk identifikuje se dvěma kulturami, internalizuje je, nebo v sobě obsahuje identitu a/nebo chování obou kultur. K bikulturalismu pak dochází v důsledku různých situací, včetně imigrace, mezinárodních vztahů, smíšeného „kulturního dědictví“, kolonialismu a okupací souvisejících s válkou, expatriací a při mezinárodních vzdělávacích příležitostech.

Existuje-li jedna oblast, která je v rozsáhlé problematice bilingvismu prozatím ještě stále málo prozkoumaná, je to právě oblast bikulturalismu. Překvapivě i přesto, že má velký dopad na bilingvisty, kteří jsou rovněž bikulturní, a to jak v osobní rovině (psychologické, kulturní), tak v jejich poznávání, jazykové znalosti a zpracování jazyka (Grosjean, 2008).

Bikulturní jedince lze charakterizovat tak, že se (1) účastní v různé míře života v prostředí dvou nebo více kultur; (2) přizpůsobují alespoň částečně své postoje, chování, hodnoty, jazyk aj. v rámci těchto kultur; (3) kombinují a mísí aspekty zastoupených kultur – některé z těchto aspektů „pochází“ z jedné nebo druhé kultury, zatímco ty ostatní jsou kombinací obou z nich.

První zmíněné aspekty bikulturních jedinců jsou tedy adaptabilní a kontrolovatelné (to umožňuje přizpůsobit se kontextu a situaci), ty druhé jsou však více statické, jelikož jsou kombinací kultur a nelze je tak snadno přizpůsobit (Nguyen a Benet-Martinez, 2007).

Grosjean (2013) zdůrazňuje, že bilingvismus a bikulturalismus nemusí nutně koexistovat. Často se setkáme s bilingvními jedinci, kteří však nejsou bikulturní. Důvodem je to, že vždy žili pouze v jednom kulturním prostředí, ve kterém používají dva jazyky. Příkladem by mohli být švýcarští Němci – hovoří jak švýcarskou němčinou, tak spisovnou němčinou, kulturně jsou ale Švýcaři. Setkat se můžeme také s bikulturními jedinci, kteří nejsou bilingvní. V tomto případě můžeme jako příklad uvést britské expatrianty¹ ve Spojených státech. A konečně reflektujeme jedince, kteří jsou jak bikulturní, tak bilingvní. Nejčastěji se jedná o imigranty, popř. o jejich děti, z nichž si mnozí osvojili jazyk dané země a zároveň se adaptovali na nové kulturní zvyky, se zachováním svých původních.

Bilingvní jedinci, kteří jsou zároveň bikulturní, se budou lišit od bilingvistů, kteří jsou monokulturní, a to jak kulturně, tak lingvisticky. Připočteme-li k tomu fakt, že bilingvisté se od sebe budou lišit v mnoha dalších aspektech navzájem (jazyk, jazyková plynulost, používání jazyka, jazyková historie, jazykový režim atd.), můžeme očekávat, že výsledky psycholingvistického výzkumu bilingvismu budou mnohdy zajímavé a rozmanité – ale někdy také obtížně interpretovatelné (Grosjean, 2013).

Přítomnost ve více kulturních prostředích vytváří pro jedince příležitosti stát se bikulturním. To znamená, že (často bilingvní) lidé, kteří jsou vystaveni jednomu kulturnímu prostředí doma a druhému ve škole nebo v práci (a s přáteli), pravděpodobně již bikulturní jsou

¹ Expatriant – zaměstnanec vykonávající práci v cizině (z lat. „ex“ – mimo, „patria“ – země)

(Berry et al., 2006). Existuje však několik variant bikulturalismu a zavedení konceptu integrace bikulturní identity (BII) pomohlo mezi variantami bikulturalismu diferencovat (Benet-Martinez et al., 2002).

Haritatos a Benet-Martínez (2002) popsali BII jako „*rámec pro organizování a pochopení individuálních rozdílů ve způsobu, jakým bikulturní lidé vnímají průnik mezi jejich mainstreamovými a etnickými kulturami*“ (str. 496).

Lilgendahl et al. (2018) o bikulturní identitě tvrdí, že jedinci socializovaní ve více kulturách aktivně konstruují svou bikulturní identitu v kontextu relevantních životních událostí. Avšak obsah a význam těchto zkušeností, které jsou subjektivně konstruovány a chápány jednotlivcem, zůstávají ve vztahu k bikulturalismu do značné míry neprozkoumané.

Výsledky výzkumu Benet-Martíneze a Haritatos (2005, cit. dle Cheng et al., 2014) o bikulturní identitě, přesáhly základní zaměření na úroveň identifikace s více než jednou kulturní skupinou, k individuálním rozdílům v tom, jak jsou dvě kulturní „orientace“ subjektivně prožívány ve vzájemném vztahu, v rámci celkového jedinceva já.

2.3 Interkulturalismus a interkulturní identita

Zmíníme-li pojem interkulturalismus, může se stát, že v mysli čtenáře dojde k asociaci s téměř synonymním pojmem „multikulturalismus,“ což by jej ale vedlo v myšlenkách jiným směrem, než jaký se snažíme prezentovat v této práci.

Multikulturalismus je ve svém jádru ideologie zaměřená na skupinu, která uznává a oslavuje kulturní identity a zároveň zdůrazňuje procedurální pravidla a formální práva pro sociální soudržnost. Ta umožňuje rasovým, náboženským a etnickým skupinám zachovat si svou skupinovou odlišnost (Berry & Kalin, 1995, cit. dle Meer & Modood, 2012).

Multikulturalismus však není bez negativních „vedlejších účinků“ (např. Cobb et al., 2020). Například se ukázalo, že zvyšuje vnímání odlišných skupin jako skupin s hlubokými a neměnnými vlastnostmi, čímž zvětšuje ony rozdíly mezi minoritními a majoritními skupinami (Wilton et al., 2019) a zvyšuje stereotypní očekávání minoritních skupin (Gutierrez & Unzueta, 2010).

Interkulturalismus naopak zdůrazňuje důležitost rozvoje společného morálního porozumění napříč rozdíly, a to prostřednictvím neustálého dialogu a výměny názorů. Důraz je kladen na vzájemné interakce jednotlivých členů různých skupin, které vedou k novému a komplexnímu porozumění a vytváření podstatných a sdílených závazků. Zatímco výše popsaná „skupinovitost“ multikulturalismu má tendenci pohlížet na lidi jako na hluboce utvářené jejich specifickým „kulturním dědictvím“ (Yogeeswaran et al., 2020).

Interkulturalismus tady zdůrazňuje důležitost dialogu, uznává mnohočetné kulturní vlivy, které formují jednotlivce a zaměřuje se na výhody sdíleného a sjednocujícího pocitu sounáležitosti (Meer et al., 2016).

Během posledního desetiletí se interkulturalismus etabloval jako nový přístup k řízení kulturní rozmanitosti v liberálně-demokratických společnostech (Grillo, 2017). Zatímco multikulturalismus je na stále větším počtu míst, zejména v Evropě, silně zpochybňován nebo dokonce zavrhován, interkulturalismus se těší bezuzdné podpoře, zejména mezi politickými elitami, a např. v Německu byl pevně institucionalizován například v pedagogice, nebo v oblasti sociální práce, jejíž osnovy nyní zahrnují povinné kurzy, v předchozích kapitolách již zmiňované, interkulturní komunikační kompetence (Joppke, 2018).

Interkulturní identita je multidimenzionální. Zahrnuje etnicitu, rasu, barvu pleti, sociální vrstvu a pohlaví, přičemž některé z těchto dimenzí jsou výraznější než jiné a liší se u každého jednotlivce (Chen, 2014). Gu (2008) popisuje, jak se několik studentek z venkovských oblastí pevninské Číny „transformuje“ v reakci na odlišné sociokulturní prostředí a vytváří si svou novou identitu pomocí interakcí s rodilými mluvčími angličtiny, ve dvou hlavních prostředích: mainstreamová městská diskurzní komunita na akademické půdě, kde studují, a anglicky mluvící křesťanská komunita, kde se stýkají s rodilými mluvčími angličtiny (str. 57).

Podle Yanga (2018) zde hraje komunitní participace a interkulturní diskurz důležitou roli při proměně identity účastnic, protože tyto aspekty pomáhají vytvářet prostředí, které potlačuje potenciální zmatek a odpor a umožňuje interkulturní komunikaci a porozumění.

Ve všech těchto perspektivách se pak interkulturní identita formuje jako probíhající, dynamická a obnovená formace výsledků z rozvoje interkulturní komunikační kompetence jednotlivců (Yang, 2018).

3 BILINGVISMUS A KOGNITIVNÍ FUNKCE

Chceme-li najít oblast v kontextu široké problematiky bilingvismu, která se těší již déletrvajícím výzkumu, jedná se právě o vztah, souvislost, řekněme vliv bilingvismu na kognitivní funkce. Je nezpochybnitelné, že podobně jako v psychologii obecně, je i v rámci této oblasti ještě spousta méně prozkoumaných fenoménů a nezodpovězených otázek, v této kapitole se však pokusíme přiblížit přehled toho podstatného, co již zjištěno bylo.

Polemika nad možným vlivem bilingvismu na kognici sahá do 40. let minulého století, a to konkrétně v souvislosti se zaměřením na inteligenci bilingvních jedinců. Vypovídá o tom mimo jiné výzkum Darcyové (1946), která zkoumala vliv bilingvismu na výsledky v IQ testech u bilingvních dětí v porovnání se skupinou dětí monolingvních. Výsledky zkoumání prokazovaly statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami a monolingvní děti, dle autorčina shrnutí, uspěly lépe. Problémem tohoto výzkumu byl však fakt, že lepší výsledky byly u monolingvních dětí znatelné pouze v rámci Stanford-Binetova testu, v jeho tehdejší druhé revizi Therman-Merillové (1937, cit. dle Svoboda, 2015), kdežto u nonverbálního testu Atkinsonové dosáhly lepších výsledků děti bilingvní.

V průběhu let se názor na bilingvismus v kontextu kognitivních funkcí jedince značně změnil a jsou naopak prezentována hlavně pozitiva a benefity, které může bilingvismus pro člověka představovat. K této změně došlo hlavně díky novým studiím, jako např. výzkum Pealové a Lamberta (1962), v rámci kterého byly testovány bilingvní a monolingvní děti z Montrealu. Lepších výsledků v téměř všech oblastech testování dosahovaly bilingvisté a autoři na základě výsledů výzkumu poukazují na možnost, že bilingvní děti mají kognitivní funkce, hlavně v oblasti flexibility, rozvinuty lépe, vzhledem ke každodennímu přepínání mezi jazyky (Barac & Bialystok, 2019).

Jiné výzkumy však naznačují (Vega – Mendoza, 2015), že bilingvismus může ovlivnit kognitivní funkce i negativně (Costa & Sebastián-Gallés, 2014). V lingvistické oblasti vykazují bilingvisté oproti monolingvistům nevýhodu v oblastech reakčního času a přesnosti v úlohách lexikálního přístupu, jako je např. pojmenování obrázků (Gollan at al., 2007; Gollan at al., 2005; Ivanova & Costa, 2008), to se připisuje buď paralelní aktivaci slov v obou jazycích a nutnosti

potlačit konkurenční necílové položky (Green, 1998), nebo snížené frekvenci používání jednoho z jazyků (Gollan et al., 2008; Gollan et al., 2011).

V moderním výzkumu se pak vyskytují i výhradní kritici možného zvýhodnění bilingvistů. Typickým příkladem jsou studie (Paap & Greenberg, 2013) z Paapovy výzkumné skupiny, které popisují neschopnost odhalit jediný významný rozdíl mezi bilingvními a monolingvními mladými dospělými v různých úkolech měřících kognitivní funkce (Paap & Sawi 2014) a řešení problémů (Paap & Liu 2014). Paap odvážně upozorňuje na potenciálně systémové problémy (např. zkreslení vzorků), které je třeba řešit důsledně a neutrálně. Studie hovořící ve prospěch výhod bilingvismu považuje za nelegitimní na základě toho, že tato zjištění jsou neopakovatelná a realizovaná na málo početných výzkumných souborech (Antonioni, 2019).

3.1 Kognitivní funkce

Ještě předtím, než přiblížíme jednotlivá zjištění vztahující se k dílčím kognitivním funkcím, považujeme za přínosné představit základní informace o kognitivních funkcích samotných.

Kognitivní, nebo také poznávací funkce, řadíme mezi základní funkce našeho mozku, využíváme je neustále a umožňují nám fungovat v situacích každodenního života (Klucká & Volfová, 2009).

Je náročné prezentovat jednotný výčet kognitivních funkcí, jelikož jejich klasifikace se u různých autorů odlišuje. Dle Válkové (2015) mezi ně řadíme paměť, pozornost, koncentraci, myšlení, porozumění informacím a exekutivní funkce.

Lezak et al. (2004) řadí mezi expresivní kognitivní funkce rovněž řeč a např. Raisová a Bartoš (2019) zařazují vizuo-spaciální schopnosti.

3.2 Mozek bilingvního jedince

Problematika bilingvních jedinců a bilingvismu přitahuje pozornost také neurovědci, a to již nějaký čas. Jak jeden mozek hostí dva jazyky? Jak se bilingvní mozek liší od monolingvního mozku? To jsou jedny z mnoha fascinujících otázek týkajících se neurolingvistiky bilingvismu, nebo chceme-li neurobilingvismu (Li, 2013).

Blackburn (2018) uvádí, že hlavním cílem výzkumu bilingvního mozku je určit, zda se míra kontroly nezbytné pro správu jazyků liší, když je bilingvista v situaci vlivu jednoho jazyka nebo obou z nich. Jazykové systémy a další kognitivní kontrolní systémy spolupracují, aby zajistily, že slova budou komunikována ve správném jazyce. Tzv. model jazykových sítí v mozku byl navržen na základě kompilace stovek neuroimagingových studií. Na základě těchto zjištění se tvrdí, že bilingvisté jsou schopni produkovat a/nebo rozumět více než jednomu jazyku a prokázat lepší porozumění formálním vlastnostem jazyka než monolingvisté.

Green (2007) spolu s Abutalebim navrhli pomocí výše zmíněného neuroimagingu síťový model, a díky němu identifikovali kortikální a subkortikální struktury zapojené do kontroly jazyků v „bilingvní podobě.“ Mezi tyto struktury řadí prefrontální kůru, přední cingulární kůru, spodní parietální lobuli a bazální ganglia. Zjistili, že existuje jedna společná neuronová síť, která slouží oběma jazykům, a že řízení výstupu z dvou různých jazyků zahrnuje konkurenční reprezentace.

U bilingvních jedinců, u kterých často dochází k tzv. přepínání kódů, je zapojen také proces lokalizace, kde je možné přizpůsobit příslušné části jednoho jazyka do jazyka druhého. Ve výzkumu bylo zjištěno, že některé neuronové struktury jsou zapojeny do procesu jazykové kontroly (Abutalebi & Green, 2016, cit. podle Chan, 2018).

Bialystock (2021) používá v jedné ze svých novějších studií pojem tzv. kognitivní rezervy, kterou podle ní disponují více právě bilingvisté. Jedná se o nejslibnější cestu k udržení kognitivního zdraví ve vyšším věku a k odvrácení některých ničivějších důsledků kognitivního úpadku a demence. Je charakterizována disociací mezi kognitivní úrovní a mozkovou strukturou v tom smyslu, že zhoršení mozkové struktury nemusí ovlivnit kognitivní funkce. Z výzkumu pak vyplývá, že bilingvismus přispívá ke kognitivní rezervě tím způsobem, že je spojen s lepším kognitivním výkonem, než by předpovídala struktura mozku u monolingvních starších dospělých, dále pak pozdějším výskytem příznaků demence ve srovnání

s monolingvisty, menší patologií při srovnatelné úrovni demence jako u monolingvistů a konečně pomalejším poklesem kognitivních funkcí v pokročilejších stádiích demence.

Bilingvismus tedy přispívá ke kognitivní rezervě tím, že kompenzuje behaviorální prezentaci poranění mozku nebo neurální degenerace. Tento účinek však nebyl podrobně zkoumán u jedinců s afázií po mrtvici nebo po TBI (traumatická poranění mozku). Jelikož byl bilingvismus již v předchozí studii uveden jako faktor kognitivní rezervy, uvádíme studii Dekhtyara et al. (2020). Tito výzkumníci se domnívali, že bilingvismus může představovat protektor pro dospělé s afázií. Výzkumný vzorek byl tvořen zdravými bilingvními i monolingvními respondenty, stejně tak jako bilingvními a monolingvními respondenty s afázií. Respondenti byli srovnatelní věkem, vzděláním, jazykovým postižením a úrovní nonverbálních exekutivních funkcí. Výsledky výzkumu neprokázaly signifikantní výhodu bilingvistů v kontextu kognitivní rezervy ve skupinách zdravých dospělých, nicméně bilingvisté s afázií skórovali v testech signifikantně lépe než monolingvisté s afázií, což naznačuje, že manipulace s více jazyky během života může být protektorem po získaném poranění mozku.

3.3 Exekutivní funkce

Exekutivní funkce jsou kognitivní schopnosti vyšší úrovně, které vyžadují kontrolu „shora dolů“ (Diamond, 2013) a umožňují lidem projevat adaptivní chování zaměřené na cíl ve složitých situacích (Garon et al., 2008). Ve stále se měnícím a nepředvídatelném prostředí jsou exekutivní funkce nejen životně důležité pro úspěchy v situacích každodenního života, ale jsou také spojeny s potenciálem jedince dosáhnout akademických úspěchů (Best et al., 2011; Bull et al., 2008) a s psychologickým přizpůsobením později v životě, např. v otázce ekonomických úspěchů (Moffitt et al., 2011).

Exekutivní funkce se nacházejí v prefrontálním kortexu (Juado & Rosselli, 2007), který podléhá prodlouženému postnatálnímu vývoji, a proto je v prvních letech života vysoce citlivý na vlivy prostředí. V souladu s tím k individuálním rozdílům v exekutivní funkci přispívají jak genetické (Friedman et al., 2008), tak environmentální faktory (Braver et al., 2010; Hughes, 2011).

Vliv bilingvismu na exekutivní funkce zdá se být předmětem vědecké diskuze. A různí výzkumníci se v pohledu na problematiku spíše neshodují. Bialystock (2015; 2018) se v kontextu výzkumu vlivu bilingvismu na exekutivní funkce přiklání k tomu, že bilingvismus představuje pozitivní faktor a výhodu pro zvyšování úrovně exekutivy, díky využívání dvou (a více) jazyků.

Jiné výzkumy naopak výhodu bilingvistů v otázce exekutivních funkcí zpochybňují. Jaekel et al. (2019) zkoumali rozdíly v exekutivě mezi Tureckými imigranty (bilingvní skupina) a Němci (monolingvní skupina). Výsledky výzkumu neprokázaly statisticky významnou odlišnost mezi skupinami, což přispívá spíše druhému pohledu na problematiku. Autoři však dále tvrdí, že schopnost hovořit dvěma jazyky bezesporu má potenciál pro významné zvýhodnění jednotlivců i společnosti, jež sahají daleko za jazykovou oblast (str. 10).

Chung-Fat-Yim et al. (2019) se ve svém výzkumu zaměřují na úzkou věkovou skupinu adolescentů. Vycházejí z předpokladu, že v raném dětství a starší dospělosti bilingvisté obecně vykazují lepší výkon v úkolech testující exekutivní funkce než jejich monolingvní protějšky, ale v populaci adolescentů jsou tyto rozdíly pozorovány zřídka. Výsledky jejich výzkumu vypovídají o tom, že bilingvní jedinci vykazovali lepší výsledky než monolingvisté, ale pouze ve vybraných oblastech, ve většině úloh byly výsledky obou skupin srovnatelné.

Otázka vlivu bilingvismu na exekutivní funkce by se tedy nakonec měla týkat spíše pochopení toho, kdy se rozdíly ve výkonech mezi monolingvisty a bilingvisty v kontextu exekutivních funkcí objeví, než jestli se vůbec objeví (Grundy, 2020). Odpověď na tuto otázku je však složitá, vezmeme-li v úvahu nesčetné množství faktorů, které se vzájemně ovlivňují a vytvářejí různé výsledky. Navíc bilingvismus není kategorickou proměnnou (Deluca et al. 2017; Luk & Bialystok 2013) a jeho klasifikace je problematická.

Vědecká diskuze by se tak měla zaměřit spíše na snahu porozumět neuroplasticitě, která je v tomto kontextu důsledkem bilingvismu. To ale vyžaduje odklonit se od prosté dichotomie „ano/ne“, která v současnosti oblasti týkající se vlivu bilingvismu na exekutivní funkce dominuje (Grundy, 2020).

3.4 Specifika řečového projevu

Následující podkapitola má za cíl přiblížit, v čem je řeč bilingvních jedinců odlišná od řeči monolingvistů, resp. zohlednit fenomény, se kterými se monolingvní jedinec jen málo pravděpodobně setká. Odlišnost bilingvistů v kontextu řeči nastává už u jejího samotného vývoje. Na rozdíl od monolingvistů dochází u bilingvních jedinců k osvojování dvou jazykových systémů, z nichž každý má určité rysy a pravidla, které se více či méně vzájemně liší s ohledem na rozdílnost právě těch dvou jazyků, kterým je dítě vystavováno (Meisel, 2004).

Vývoj řeči bilingvistů se liší v závislosti na typu bilingvismu (Morgensternová et al., 2011). Diskutuje se např. o odlišnosti řečového vývoje mezi simultánně a ranně sukcesivně bilingvními dětmi. O ranně sukcesivním bilingvismu mluvíme tehdy, je-li dítě vystaveno druhému jazyku do svých tří let, ne však hned od narození. Mezi čtvrtým a pátým rokem dochází v mozku dítěte k dokončení zrání určitých cerebrálních struktur a v této fázi se již etapy osvojování jazyka liší (Meisel, 2006).

Saunders (1982) uvádí tři stádia vývoje řeči u bilingvních dětí:

V prvním stádiu, které trvá do druhého roku, má dítě jeden lexikální soubor, který však obsahuje prvky získané z obou jazyků. Předměty kolem sebe tedy pojmenovává vesměs nezávisle v kterémkoli z jazyků a jen málokdy v obou. Děti v prvním stadiu nejsou většinou schopny za slovo v jazyce prvním poskytnout ekvivalent v jazyce druhém.

Ve stádiu druhém již dítě buduje svou aktivní slovní zásobu a učí se rozlišit použití jazyka podle toho, s kým komunikuje. Není neobvyklé, že dítě ještě někdy mísí jazyky a tvoří věty obsahující prvky obou z nich, pojmenovává předměty v obou jazycích najednou a plně nediferencuje mezi gramatickými pravidly. Začíná však chápat, že se jedná o dva rozdílné jazyky.

Ve třetím a posledním Saundersem popsaném stádiu již dítě oba jazyky rozlišuje jak s ohledem na slovník, tak na gramatická pravidla. Stále se mohou v řeči vyskytovat stopy interference, je-li ale v rodině jasně rozlišeno, kdo komunikuje s dítětem v daném jazyce, a dítě je oběma jazykům vystaveno v totožné časové dotaci, je pro něj snazší plnohodnotně diferencovat v užívání jazyka.

Miesel (2006) považuje výše zmíněná tři stádia za již neaktuální, jelikož po publikaci nových studií převládá názor, že děti jsou schopny diferenciacce mnohem dříve než ve třetím stádiu vývoje řeči (Bosch & Sebastian – Gallés, 2001).

3.4.1 Charakteristiky mluvního projevu bilingvistů

Primární charakteristikou bilingvních mluvčích je schopnost a možnost užívání dvou, resp. více jazyků. K tomu se však často vážou jevy, jako např. interference, přepínání kódů, mísení jazyků, nebo vypůjčování, které v komunikaci s monolingvistou v daném jazyce mohou působit rušivě, či vzbuzovat dojem neznalosti onoho jazyka (Kadaníková & Neubauer, 2017).

Interference

Interference je pojem, jež se užívá v souvislosti i s jinými fenomény než pouze s bilingvismem. Je popisována mimo jiné jako prolínání, chceme-li střetávání dvou či více jevů.

V kontextu bilingvismu je charakterizován slovy: „*Odchylky od norem kteréhokoliv z jazyků vyskytující se v řeči dvojjazyčných osob následkem jejich znalosti dvou, respektive vícero jazyků, tedy odchylky vyplývající z jazykového kontaktu. Zahrnuje úpravy konfigurací vyplývajících ze začleňování cizích prvků do vyšších strukturovaných domén jazyka, do značné části morfologie a syntaxe i do vícero oblastí slovníku.*“ (Weinreich, 2004, str. 17). Jde tedy o odchylku při užívání jednoho jazyka, a to důsledkem působení jazyka druhého. Můžeme tedy říci, že při mluvení a psaní dochází k přenosu jednotlivých elementů jednoho jazyka do tvarosloví, větné stavby i slovní zásoby jazyka druhého a naopak (Grosjean, 1995).

Přepínání kódů (Code-switching)

Dle Grosjeana (2004) se jedná o: „*Dobře organizovaný proces, který se používá jako komunikační strategie na oznámení jazykové a společenské informace.*“ (str. 39). Meisel (2004) se rovněž vyjadřuje k přepínání kódů u bilingvistů a popisuje tento jev jako uvědomovaný proces a snadnější způsob, jak vyřešit situaci, při které jedinec usoudí, že požadovaný řečový materiál je pro něj přístupnější právě v druhém jazyce. Vzhledem k tomu, že přepínání kódů

má tedy smysluplnou komunikační funkci, nejedná se o projev semilingvismu (Hélot, 2009). Naopak je pro tento proces potřebná dobrá znalost a schopnost užití obou jazyků.

Mísení jazyků

Mísení jazyků není u bilingvních jedinců nikterak neobvyklým jevem, jedná se o ještě nedokonalé oddělení jazykových kódů, a proto se s ním setkáme mnohem častěji u bilingvních dětí (Kadaníková & Neubauer, 2017). Později, je-li znalost obou jazyků na dostatečně vysoké úrovni, nebývá mísení časté a dochází k němu jen zřídka, hovoří-li v jednom z jazyků s monolingvistou.

Důvody mísení jazyků jsou různé, může se jednat o situaci, kdy chce dítě v jednom jazyce užít jeho určitou položku, nicméně v tomto jazyce ještě nebyla naučená, a proto využije znalost z jazyka druhého. Nebo je-li položka v jednom jazyce dočasně nedostupná, popř. je v druhém jazyce pro dítě srozumitelnější, lépe vystihuje podstatu sdělení. K mísení také dochází ve chvílích, kdy je dítě vystaveno kombinaci jazyků v prostředí (Hornáková, 2007). Děti, které jsou vychovávány metodou jeden člověk-jeden jazyk, rychleji upouští od mísení, na rozdíl od těch, které jsou vychovávány ve dvou jazycích na základě situací, v nichž se využívají (Hoffmann, 1991).

Vypůjčování

Vypůjčování, nejčastěji slov, z jednoho jazyka do druhého bývá u bilingvistů často způsobeno únavou, emocionálním stresem, nebo leností, nicméně k tomuto může dojít i z pozitivní příčiny. Kupříkladu, považuje-li jedinec v danou chvíli ono slovo za příhodnější (Kadaníková & Neubauer, 2017). Při vypůjčení slova někdy dochází i k jeho morfologické úpravě na základě požadavků onoho jazyka. Hoffman (1991) popisuje vypůjčování jako: *„Výskyt vypůjčování si slov v řeči bilingvistů, směřované k dalšímu bilingvnímu jedinci, obvykle nevedou k žádnému nedorozumění – právě naopak, mohou tímto způsobem do konverzace přenést zájem, humor, intimitu a přinést potěšení z konverzace oběma partnerům na úrovni jejich sdílené lingvistické znalosti.“* (str. 103).

Haugen (2004) ještě přidává k problematice vypůjčování poznatek o tom, že se jedná spíše o střídání než mísení jazyků, v souvislosti s reprodukcí jazykového vzorce mimo kontext toho jazyka, ve kterém byl tento vzorec osvojen.

Vývoj čtení a psaní u bilingvistů

Ovlivňuje bilingvismus učení se čtení? To se odborníci snažili zjistit v rámci různých výzkumů (Durgunogluová, et. al., 1993; Durgunogluová, 1998; Bialystok, et. al., 2005). Ač se poznatky z realizovaných výzkumů v jistých aspektech liší, považujeme to spíše za rozšíření předešlých zjištění než za jejich rozdílnost či rozpor.

Autoři první a druhé uvedené studie po její realizaci předpokládali, že osvojí-li si dítě schopnost fenomenologického uvědomění, která je pro učení se čtení podstatná, ve svém prvním jazyce, ovlivní to následně schopnost identifikace slov v jazyce druhém. U bilingvních dětí se španělským mateřským jazykem a vzdělávacím jazykem anglickým, detekovali významnou korelaci mezi fenomenologickým uvědoměním v obou z nich. Tento výsledek můžeme tedy interpretovat tak, že má-li dítě vyvinutou schopnost čtení v prvním jazyce, reflektujeme pozitivní vliv na potenciální osvojení této schopnosti v jazyce druhém (Durgunoglu, et. al., 1993; Durgunoglu, 1998).

Jiné, následující výzkumy, však upozorňují na jeden z podstatných determinantů, který znemožňuje generalizaci tohoto závěru. Významnou roli totiž hraje vzájemná podobnost jazyků a jejich systémů psaní. Osvojit si schopnost čtení slabičného písma, jako je například korejské, nebo logografického systému, jež je typický pro čínštinu, vyžaduje zapojení odlišných kognitivní schopnosti než osvojení systému alfabetského (Barac & Bialystok, 2019). Poznatky z předchozího výzkumu se tudíž nedají plně zobecnit u všech jazykových kombinací.

Výzkum autorů Bialystok, Luk a Kwan (2005) porovnávala monolingvní a bilingvní žáky první třídy základní školy. U bilingvních dětí byla mateřským jazykem buďto španělština, čínština nebo hebrejština a angličtina byla jejich vzdělávacím jazykem. Výsledky poukázaly na nejvyvinutější schopnost čtení u bilingvních dětí s primárním španělským a hebrejským jazykem. U některých bilingvních mluvčích mohl tedy bilingvismus přispět k rychlejšímu vývoji schopnosti čtení v angličtině, přičemž bereme v potaz totožnost písemného stylu daných dvou jazyků. Bilingvisté s čínštinou, jakožto mateřským jazykem, a monolingvní děti prokázaly výsledky o něco horší. Výsledky těchto dvou skupin se však vzájemně nikterak výrazně nelišily.

Pokud se tedy liší styl písma jednotlivých jazyků, které bilingvní jedinec ovládá, nemusí to znamenat, že se tímto zrychluje, resp. zpomaluje proces osvojování si schopnosti čtení.

Ve vztahu k osvojení si psaní oplývají bilingvní děti lepšími predispozicemi v porovnání s jejich monolingvními vrstevníky, jelikož jsou schopny v průměru o rok dříve chápat symbolickou funkci psaného slova. V rámci dvou studií (Bialystock, 1997; Bialystock et al., 2000), jež se tímto tématem zabývaly, byla dětem administrována úloha pohybujícího se slova (Moving word task; Bialystock, 1997). Všechny skupiny bilingvních dětí (bez ohledu na kombinaci jazyků) vykazovaly lepší výsledky než monolingvisté (Barac & Bialystok, 2019).

4 BILINGVISMUS A SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE

Vztah bilingvismu a emočně-sociálních kompetencí je v kontextu současného stavu poznání, např. oproti souvislosti bilingvismu s kognitivními schopnostmi, spíše neprozkoumaný. Setkáme se však s hypotézou, která tvrdí, že se k bilingvismu váže vyšší společenská (sociální) citlivost a zohledňování preferencí komunikačního partnera (Kadaníková & Neubauer, 2017). Je to z toho důvodu, že bilingvní jedinci jsou při aktivním užívání obou jazyků v každodenním životě nuceni být neustále připraveni na změnu – přepnutí z jednoho jazyka do druhého, díky čemuž jsou schopni věnovat více pozornosti při komunikaci s ostatními jedinci v kterémkoli z jazyků. Bilingvisté jsou schopni se velmi dobře adaptovat na podmínky rozhovoru „stanovené“ komunikačním partnerem (Šulová & Bartanusz, 2010).

V tomto kontextu je celá diplomová práce částečným navázáním na bakalářskou práci (2021), v rámci níž byl realizován výzkum zabývající se, mimo jiné, úrovní sociálně – emočních kompetencí bilingvních a monolingvních dětí v souvislosti s posuzováním školní zralosti předškoláků.

V rámci tohoto výzkumu vykazovaly signifikantně lepší výsledky děti bilingvní. Ve zdůvodnění hraje roli více aspektů: *„I v této oblasti má silné zastoupení rodinné prostředí a přístup ke vzdělávání, spolu s mírou individuální práce s dětmi v rámci vyučování. Z našeho pohledu podstatným aspektem je však také fakt, že bilingvní skupina je téměř z poloviny tvořena dětmi, které se do České republiky s rodiči přistěhovaly až v průběhu předškolního věku. Jinými slovy, tyto děti se narodily v zahraničí, v zemi, kde platí jiná společenská pravidla, rozdílné kulturní tradice a zvyklosti, liší se také standardy ve vzdělávání a výchově a zejména se v těchto zemích hovoří jiným jazykem. Všechny děti, které pochází z jiných zemí, na vzdělávací proces v České republice navázaly, tzn. že předškolní vzdělávání zahájily ve své rodné zemi, a proto byly po příjezdu do Česka vystaveny požadavku na rychlou a efektivní socializaci, adaptaci a přijetí nových podmínek. Domníváme se, že dobře zvládnutá adaptace na nové podmínky a úspěšná socializace v novém prostředí, spolu s osvojením si nového jazyka na velmi dobré úrovni, má pozitivní vliv na výsledky v námi zvoleném testovém materiálu.“* (Fejková, 2021, str. 74).

4.1 Sociálně-emoční kompetence a emoční inteligence

Sociálně-emoční kompetence jsou definovány jako schopnosti nebo vlohy, které jednotlivec využívá při interakci s jinými lidmi na interpersonální úrovni (Sánchez et al., 2016). V tomto smyslu hrají důležitou roli nejen pro socializaci, ale také pro individualizaci, protože umožňují poznání sebe sama a druhých, což přispívá k utváření sebepojetí (Khan et al., 2016). Podporují také rozvoj některých aspektů sociálních znalostí a určitého chování, strategií a dovedností, jako je empatie, reciprocita a přijímání rolí, které jsou důležité pro interakci s ostatními (Honma & Uchiyama, 2016). Navíc zpětná vazba od ostatních lidí podporuje sebekontrolu a seberegulaci vlastního chování, protože vrstevníci působí jako „kontrolní činitelé“ tím, že trestají nebo posilují určité chování (Vohs & Baumeister, 2016). Jako konkrétní příklady sociálně-emočních kompetencí bychom mohli uvést např. výčet dle autorů Basu a Mermillod (2011): interpersonální chování potřebné k navazování a udržování přátel (např. skládání komplimentů); vrstevnické sociální dovednosti (např. sdílení a spolupráce); sociální dovednosti potěšující autority, související s akademickým/profesionálním úspěchem (např. naslouchání a dodržování pokynů); chování související se sebou samým (např. monitorování a regulace stresu); komunikační dovednosti (např. zájem o řečníka/komunikačního partnera); asertivita (schopnost efektivně komunikovat svá přání a potřeby).

Termín Emoční inteligence (EI) poprvé použili v roce 1990 Salovey a Mayer. Podle nich emoční inteligence zahrnuje: (1) schopnost přesně vnímat, hodnotit a vyjadřovat emoce; (2) schopnost zpřístupnit a/nebo vytvořit pocity, které usnadňují myšlení; (3) schopnost porozumět emocím a emočním procesům; a (4) schopnost regulovat emoce pro podporu emocionálního a intelektuálního růstu.

Salovey a Mayer (1990) rovněž identifikovali pět domén EI, které pomáhají porozumět emočnímu učení: (1) Sebeuvědomění, tedy poznání a rozpoznání vlastních emocí; (2) Regulace nálady, kam řadíme regulaci vlastních pocitů vůči současné situaci a odpovídající reakce; (3) Sebemotivace, zahrnující schopnost nasměrovat se k cíli, navzdory pochybám o sobě, setrvačnosti a impulzivitě; (4) Empatie, neboli rozpoznání pocitů druhých a jejich verbálních a neverbálních signálů; (5) Řízení vztahů, zastřešující řízení mezilidské interakce a úspěšné vyjednávání.

V závislosti na kvalitě socializačního procesu v rodině, škole a ve vrstevnických skupinách si jedinec buduje úroveň svých sociálně-emočních kompetencí. To závisí také na procesu učení, který ne vždy vede k sociálně vhodnému chování. Podle Trinidad a Johnsona (2002) jsou emočně inteligentní jedinci lépe schopni odhalit emoční tlaky, které v prostředí vznikají, popř. přicházejí od jiných lidí a zároveň se dokážou vyrovnat s rozdíly mezi svými vlastními emocemi a emocemi svých vrstevníků, na rozdíl od těch jedinců, kteří své emoce ovládají méně.

4.2 Specifika sociálně-emočních kompetencí bilingvistů

Dvě novější studie prokazují, že multilingvní expozice zlepšuje nejen kognitivní dovednosti dětí, ale také jejich sociální schopnosti, jelikož usnadňuje základní dovednosti mezilidského porozumění (Fan et al., 2015; Liberman et al., 2016). Toto zvýhodnění se do jisté míry týká i monlingvních účastníků interkulturního prostředí, z čehož vyplývá, že vliv na sociálně-emoční kompetence je více determinován prostředím, než samotnými jazyky a jejich střídáním (Kinzler, 2016).

Hanův (2010) výzkum popisuje vývoj sociálně-emočních kompetencí a well-beingu bilingvních dětí od předškolního věku až po pátou třídu prvního stupně vzdělávání. U předškoláků se výsledky testování příliš nelišily, naproti tomu v páté třídě, plynule bilingvní jedinci převyšovali všechny ostatní skupiny s nejvyšší úrovní v oblasti přístupů k učení, sebeovládání a mezilidských dovedností, a naopak vykazovali nejnižší úroveň v oblasti internalizace a externalizace problémů s chováním. Podle autora tato zjištění vypovídají o tom, že bilingvismus může poskytnout určitou výhodu při vývoji sociálně-emočních kompetencí a pozitivně působí i na well-being žáků.

V předchozí kapitole byl nastíněn zlomek studií zkoumajících možné kognitivní výhody i nevýhody, které bilingvismus představuje. Na základě těchto zjištění můžeme hovořit o jakési kognitivní flexibilitě bilingvistů. Cílem výzkumu dvojice Ikirez a Ramirez-Esparaza (2018) bylo zjistit, zdali bilingvisté disponují výhodou i v oblasti sociální flexibility. Tu definují jako schopnost (1) snadno přecházet a přizpůsobovat se mezi různými sociálními prostředími a (2) přesně číst sociální signály v prostředí (str. 957). Výsledky jejich zkoumání vypovídají ve prospěch hypotézy, a to konkrétně tak, že bilingvní jedinci dosahují vyšší sociální flexibility

než jedinci monolingvní. Tato jim poskytuje výhodu oproti monolingvistům ve frekvenci sociálních interakcí. Studie tak uvádí první důkaz o výhodě sociální flexibility bilingvistů a naznačuje, že jelikož bilingvisté střídají dva jazyky, mohou také střídat dva kulturní světy, což poskytuje nástroje k přizpůsobení se různým sociálním prostředím a usnadňuje výše již zmíněnou frekvenci sociálních interakcí.

Výzkumná skupina Santos et al. (2022) ve své studii uvádí, že sociálně-emoční kompetence jsou dnes nazývány dovednostmi 21. století a mají určitý vliv na angažovanost studentů v rámci vzdělávacích procesů. Zmiňují, že studentská angažovanost je kulturně podmíněna a v rámci výstupů jejich výzkumu uvádí, že bilingvisté vykazovali lepší výsledky v individuálním testování sociálně-emočních kompetencí v porovnání se skupinou monolingvních studentů.

Spekuluje se také o tom, že bilingvisté s nadprůměrnou úrovní sociálně-emočních kompetencí si mohou při používání druhého jazyka všimnout jemných změn ve své vlastní osobnosti a chování (Ożańska-Ponikwia, 2012). Je ale důležité rozlišit mezi změnami osobnosti, ke kterým dochází při používání cizího jazyka, a změnami chování, které jazykovou změnu přirozeně doprovázejí. První zmíněné je méně pravděpodobné, protože bilingvní jedinci nemají „rozdvojenou osobnost,“ ale spíše přizpůsobují své chování jazykovým a kulturním normám, reprezentovaným právě daným jazykem. Ti bilingvisté, kteří jsou otevřenější novým zkušenostem a hledají příležitosti k používání cizího jazyka mimo vyučování, mají lepší znalosti o kulturních normách daného jazyka a dokážou také lépe reflektovat jakékoli změny ve svém chování, ke kterým v rámci přepnutí jazyka dojde (str. 231).

Ve prospěch hypotézy o výhodě v sociálně-emočních kompetencích bilingvistů hovoří i aktuální studie výzkumníků Chomorra a Jankeho (2022). Ve výsledcích výzkumu prezentují, že bilingvisté skórovali výše než monolingvní jedinci, nicméně z těchto rozdílů byly významné pouze rozdíly v komunikaci a spolupráci. Zajímavým poznatkem předchozího výzkumu je to, že některé výhody v sociálně-emočních kompetencích se projevovaly i u skupin, jejichž přístup k bilingvistu byl omezen pouze na školní prostředí, nejen u skupin z vyváženého bilingvního prostředí, kde jedinci během dne neustále přepínají mezi jazyky (viz Collins et al. 2011). Dalo by se pak spekulovat, že by si jedinec v procesu osvojování druhého jazyka mohl vybudovat větší důvěru ve svou schopnost mezilidské komunikace, to by mohlo částečně vysvětlit rozdíly v úrovních sociálně-emočních kompetencí mezi bilingvisty a monolingvisty (Han, 2010; Chamorro & Janke, 2022).

Bilingvisté mají přístup k široké škále predikcí, které jim umožňují interpretovat a vyjadřovat emoce v různých jazycích a kontextech. Typicky mají „chameleonskou“ schopnost přepínat kódy, to znamená posouvat své vzorce emocí na základě jazyka, kterým mluví, tak, aby odpovídaly jazykovým a kulturním situacím (Panayiotou, 2004). Tuto schopnost lze přičíst emoční granularitě, tj. bohatému repertoáru emocionálních slov a pojmů (Barrett, 2017). Tato umožňuje lidem užívat různé způsoby, jak vyjádřit a popsat nejen své vlastní, ale i emoce jiných lidí. Na základě této argumentace lze předpokládat, že bilingvismus může poskytnout výhodu v komunikaci emocí. Kulturní vzdálenost mezi jazyky a tradicemi, popř. zvyklostmi ale naopak zvyšuje obtížnost přesné komunikace emocí (Dewaele, 2015; 2018). V rané studii Rintell (1984) zjistil, že uživatelé angličtiny si vedli výrazně lépe než španělští, arabští a čínští studenti angličtiny v rozpoznávání emocí prostřednictvím zvukových nahrávek konverzací anglických herců. Zde ale mohla být problémem i nepřesná znalost jazyka, který herci pro komunikaci emocí využívali. V aktuální studii Alquarniho a Dewelae (2020) bilingvní jedinci vykazovali lepší výsledky oproti monolingvním v testu emoční percepce a emoční inteligence, kdy skóre obou z testů vzájemně významně pozitivně korelovaly.

Výzkum bilingvních dětí se zaměřil na vztah mezi bilingvismem a úrovní sociálně-emočních kompetencí a stavem behaviorálních dovedností, a to konkrétně prosociálními dovednostmi a obtížným chováním (Sun et al., 2021). Dvojjazyčná receptivní slovní zásoba dětí a doba, po kterou aktivně mluvily oběma jazyky, významně souvisí s jejich sociálně-emočními a behaviorálními dovednostmi. Výsledky tohoto výzkumu tak přidávají důležité poznatky, k již existujícímu současnému stavu poznání (Collins et al. 2011; Han 2010; Toppelberg et al., 2006; Winsler et al., 2014) tím, že zkoumají bilingvní faktory zejména u dětí. Současná zjištění naznačují, že je důležité podporovat bilingvní děti, aby mluvily dvojjazyčně již od raného věku a rozvíjet bilingvní jazykové kompetence dětí, zejména kompetence v sociálně dominantním jazyce, za účelem rozvoje lepších prosociálních dovedností (Sun et al., 2021). Zvýšená bilingvní znalost a délka jejího užívání mohou vést k lepším komunikačním dovednostem, snížit osamělost a úzkost dětí a způsobit, že se budou cítit uvolněné a přijímané. Jinými slovy, bilingvismus může zlepšit interakci dětí s jejich vrstevníky a zvýšit jejich propojení s rodinou (Portes & Hao, 2002) a přispět k rozvoji jejich sociálně-emočních kompetencí a behaviorálních dovedností.

4.3 Komunikační dovednosti bilingvistů

Jedna důležitá otázka zůstala dosud nezodpovězena, a to, jak bilingvismus ovlivňuje každodenní komunikační situace. Výzkumníci Wermelinger et al. (2017) se zaměřili na skupinu lidí, které mají bohaté zkušenosti s náročnými situacemi v komunikaci, ti, kteří vyrůstají v bilingvním prostředí a mluví dvěma nebo více jazyky. Bilingvisté se často setkávají se situacemi, v nichž komunikačně selhávají kvůli nedostatku slovní zásoby pro daný kontext (Cattani et al., 2014) nebo ve kterých produkují slova nebo jazykové konstrukce, které jsou v aktuálním jazykovém kontextu nevhodné (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013; Comeau et al., 2007).

Tyto výzvy se však mohou změnit v komunikační výhody. Řada předchozích zjištění totiž naznačuje, že bilingvní jedinci vykazují zvýšenou citlivost k potřebám a cílům komunikačního partnera. Například dokonce i bilingvní batolata jsou citlivější na neverbální ostenzivní podněty, jako je ukazování nebo upřený pohled (Yow & Markman, 2011). Podle teoretických předpokladů o procesech by tato zvýšená citlivost mohla pomoci bilingvistům lépe rozpoznat komunikační záměry (komunikační akt je vytvořen záměrně a měl by být interpretován). Dvojazyční jedinci také přizpůsobují úroveň své komunikační ostenze selektivně potřebám komunikačního partnera (Gampe et al., 2019). Bilingvisté rovněž lépe odvodí referenční záměr mluvčího – o čem komunikuje (Yow & Markman, 2015). Navíc častěji opravují své pochybení v komunikaci než monolingvisté, což naznačuje, že jsou citlivější vůči svým vlastním chybám a sociálním záměrům komunikačního partnera (Wermelinger et al., 2017).

Teorie mysli (ToM) může být jednou z dovedností vedoucích k vysvětlení komunikačních výhod u bilingvistů, nicméně důkazy jsou smíšené. Na jedné straně předchozí výzkumy naznačují, že bilingvní jedinci mají lepší kompetence ToM (Fan et al., 2015; Rubio-Fernández, 2017). Na straně druhé, jiné výzkumy významný vztah mezi ToM a komunikačními dovednostmi bilingvistů nedetekovaly (de Mulder, 2015; Huang et al., 2015).

Celkově pak studie o komunikačních dovednostech bilingvistů ukazují, že převyšují své monolingvní vrstevníky, napříč věkovým spektrem, v procesech, které jsou základem komunikačního porozumění (chápaní ostenzivních narážek, sdílená pozornost a záměry). Tyto studie však zkoumaly pouze výhody bilingvních lidí v přímé komunikaci. Výzkum porozumění nepřímé komunikaci u bilingvistů je vzácný a přinesl smíšené výsledky (Schulze, 2020).

Zjištění studie (Fox et al., 2019) naznačují, že mezi výhody bilingvismu patří jeho dopad na sebevědomí bilingvistů při komunikaci s ostatními, na jejich schopnost přizpůsobit se novému prostředí a na jejich emocionální a behaviorální pohodu v náročných komunikačních situacích. Obecně se pak o bilingvistech říká, že mají vyšší stupeň metalingvistického povědomí, dosahují lepších výsledků při analýze jazykových úloh, udržují si lepší kognitivní kontrolu při zpracování informací, vykazují lepší mentální flexibilitu, větší schopnost při vytváření konceptů a jsou citlivější ke svým komunikačním partnerům (Cook, 1997).

Dewaele (2010) ve svém výzkumu testoval hypotézu, která tvrdí, že znalost více jazyků vytváří silnější nebo jasnější afordance (Singleton & Aronin, 2007), které mohou mít posilující účinek na vnímání vlastních komunikačních dovedností, a vedou k menší komunikační úzkosti při používání cizího jazyka. Pomocí databáze shromážděné prostřednictvím webového dotazníku (Dewaele & Pavlenko, 2003) došel autor k závěru, že když je jazyk buďto velmi silný, nebo velmi slabý, znalost jiných jazyků nehraje hlavní roli. Na středních úrovních znalostí však může mnohojazyčnost a její prostředky sloužit jako „berlička“ v náročných komunikačních situacích.

Taylor a Simard (1972) se zabývali specifiky komunikačních dovedností bilingvistů v rámci smíšených etnických partnerství. Za pomoci dotazníku, který zjišťoval bilingvní komunikační dovednosti respondentů a jejich postoje ke komunikaci s příslušníky jiné etnické skupiny, došli k výsledkům, které vypovídají o tom, že cross-kulturní komunikace může být stejně účinná jako komunikace v jazykově homogenní skupině. Zdá se, že tato efektivita je důsledkem recipročního bilingvismu, kdy členové každé skupiny ovládají určitou míru plynulosti v jazyce toho druhého. Rovněž byly prokázány kladné postoje ke vzájemné bilingvní komunikaci.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

S přístupem k bilingvistu, dle moderního pojetí, které prezentujeme v úvodních pasážích teoretické části, je dnes možné se s bilingvistem, potažmo s bilingvními jedinci, setkat téměř kdekoli a kdykoli. I přes to se však výzkumu bilingvní problematiky v Česku stále nevěnuje mnoho pozornosti v porovnání např. se západními zeměmi. A ač je problematika bilingvistu v zahraničí zkoumána více a častěji, po dlouhou dobu se výzkum této problematiky vyznačoval především zkoumáním vlivu bilingvistu na kognitivní funkce jedinců (Darcy, 1946; Peal & Lambert, 1962; Green, 1998; Bialystock, 2015; 2018; 2021).

Sociálně-emoční kompetence ve vztahu k bilingvistu a interkulturnímu prostředí představují poměrně nový proud zahraničních výzkumů (Han, 2010; Kinzler, 2016; Dewaele, 2015; 2018; Santos et al., 2022), přičemž v českém prostředí je tato problematika na úplném počátku.

Zajímá nás proto, zdali existuje vztah mezi bilingvistem a sociálně-emočními kompetencemi bilingvních (multilingvních) jedinců v rámci českého interkulturního prostředí. Představuje bilingvistus a výskyt v interkulturním prostředí výhodu v kontextu sociálně-emočních kompetencí oproti monolingvistu? Resp. disponují bilingvisté vyšší úrovní sociálně-emočních kompetencí než monolingvisté?

5.1 Cíle výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, zdali a případně jaký existuje vztah mezi bilingvistem, resp. výskytem v interkulturním prostředí a sociálně-emočními kompetencemi, pomocí srovnání celkové úrovně sociálně-emočních kompetencí bilingvistů s celkovou úrovní těchto kompetencí monolingvních jedinců.

Dále je cílem výzkumu zjistit, zda bilingvisté vykazují vyšší úroveň dílčích sociálních a emočních kompetencí, konkrétně sociální orientace, flexibility, rozpoznání emocí a asertivity, v porovnání s monolingvisty.

Vedlejším cílem výzkumu je rovněž zmapovat, zdali je úroveň sociálně-emočních kompetencí ovlivňována pohlavím.

5.2 Formulace hypotéz ke statistickému testování

H1: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší sumarizované hrubé skóry v metodě ISK-K než respondenti monolingvní.

H2: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Sociální orientace (SO) v metodě ISK-K než respondenti monolingvní.

H3: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Reflexibilita (RE) v metodě ISK-K než respondenti monolingvní.

H4: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší sumarizované hrubé skóry v metodě Test emoční inteligence než respondenti monolingvní.

H5: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Rozpoznání emocí v metodě Test emoční inteligence než respondenti monolingvní.

H6: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Asertivita v metodě Test emoční inteligence než respondenti monolingvní.

H7: Ženy vykazují signifikantně vyšší výsledky v testování sociálně-emočních kompetencí než muži.

6 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Ač je námi zkoumaná problematika bilingvismu, resp. interkulturního prostředí ve vztahu k sociálně–emočním kompetencím v českém prostředí probádána jen zcela minimálně, je možné vycházet z vědeckých studií a výzkumů realizovaných v zahraničí. A proto s cílem zodpovědět výzkumné otázky, resp. dojít k řešení výzkumného problému a naplnit cíle výzkumu, byl k realizaci našeho výzkumného šetření zvolen kvantitativní postup, a to konkrétně korelační studie se zaměřením na detekování rozdílů mezi úrovní sociálně–emočních kompetencí bilingvní a monolingvní skupiny.

6.1 Testové metody

Zvolená testová baterie čítá dvě metody zaměřené na sociálně–emoční kompetence u dospělé populace. Vzhledem k absenci jednotného kompaktního testového materiálu, který by v sobě kombinoval jak hledisko sociálních, tak emočních kompetencí, byly zvoleny dvě dílčí metody, které tyto kompetence ověřují zvlášť, ačkoliv přirozená vzájemná propojenost konceptů prostupuje i do jednotlivých metod.

ISK

První z metod v testové baterii je Inventář sociálních kompetencí ve zkrácené verzi. V původním německém vydání nese metoda název Inventar sozialer Kompetenzer (Kanning, 2009). První české vydání pak zprostředkovali Simona Hoskovcová a Zdeněk Vašek (2017) a metoda je vydávána Hogrefe – Testcentrem.

Metoda v plné verzi (118 položek) ověřuje sedmnáct různých sociálních kompetencí, přičemž se všechny dají sloučit do čtyř kompetencí základních (tzv. sekundární škály).

Přehled škál a výčet ověřovaných sociálních kompetencí:

- **Sociální orientace (SO):** Prosocialita, Převzetí perspektivy, Pluralita hodnot, Ochota ke kompromisu, Naslouchání
- **Ofenzivita (OF):** Schopnost prosadit se, Ochota ke konfliktu, Extraverze, Rozhodnost
- **Sebeovládání (SE):** Sebekontrola, Emoční stabilita, Flexibilita chování, Internalita
- **Reflexibilita (RE):** Sebe prezentace, Přímá pozornost k sobě, Nepřímá pozornost k sobě, Vnímání osob

Do testové baterie pro potřeby výzkumu byla zařazena zkrácená verze metody (ISK – K), ta je tvořena třiatřiceti položkami (některé jsou inverzní) a jak je uvedeno již výše, sedmáct sociálních kompetencí slučuje do čtyř základních, do tzv. sekundárních škál (SO, OF, SE, RE), a to pomocí výběru konkrétních položek z plné verze metody (Hoskovcová & Vašek, 2017).

ISK – K je sebesuzovací metoda, při jejímž vyplňování respondent u každé položky vybírá dle svého úsudku na škále „vůbec nesouhlasí – spíše nesouhlasí – spíše souhlasí – zcela souhlasí“ vždy tu variantu, která podle něj nejlépe odpovídá tomu, do jaké míry se s daným tvrzením ztotožňuje. Testovací materiál ve verzi tužka – papír obsahuje příslušnou verzi dotazníku, vyhodnocovací list a profil pro grafické znázornění výsledků. Hogrefe – Testcentrum nabízí rovněž možnost administrace metody v elektronické verzi HTS, kde jsou již všechny materiály i vyhodnocení zprostředkovány v rámci programu samotného. Administrace je možná jak individuálně, tak hromadně, a to v obou verzích.

Tab. 1 Škály a ukázkové položky ISK – K

Škála	Popis škály a ukázka položek	α
Sociální orientace	<p>Osoby s vysokou sociální orientací mají v zásadě pozitivní postoj k druhým lidem. Úspěšně se dokáží vžít do druhé osoby a podívat se na svět jejíma očima. Pomáhá jim přitom dobrá schopnost naslouchat. Jsou tolerantní k nejrůznějším normám a hodnotovým postojům. Při řešení konfliktů zohlední aktivně i zájmy druhé strany.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>I když nemám volného času nazbyt, najdu si vždy čas vyslechnout druhé</i> - <i>Ve většině situací se snažím vidět svět i očima mého partnera v rozhovoru</i> 	0,75
Ofenzivita	<p>Vysoká ofenzivita znamená, že proband přistupuje k druhým lidem aktivně a navazuje s nimi kontakty. Přitom úspěšně prosazuje vlastní zájmy a chová se rozhodně. Ke konfliktům se staví čelem, aniž by je záměrně vyvolával.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Obyčejně určuji, co a jak se bude dělat.</i> - <i>Je pro mne velmi snadné zapadnout do nové skupiny lidí.</i> 	0,69
Sebeovládání	<p>Vysoká míra sebeovládání znamená, že proband vnímá sám sebe jako důležitou příčinu událostí ve svém prostředí a původce vlastního chování. Má vyrovnané emoční prožívání a dokáže i v zátěžových situacích jednat klidně a zachovat kontrolu. Navíc průběžně reaguje na proměny prostředí.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Své pocity mám vždy velmi dobře pod kontrolou.</i> - <i>V mém životě se stane velmi výjimečně, že bych cítil/a bezmoc.</i> 	0,74
Reflexibilita	<p>Vysoká reflexibilita znamená, že jedinec vnímá vlastní chování v interakcích a také vnímá reakce partnera v interakci na vlastní chování. Zabývá se také potřebami a způsoby chování a snaží se o přizpůsobení.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Téměř vždy se snažím o sobě zprostředkovat kladný obraz.</i> - <i>V kontaktu s cizími lidmi jsem lepší pozorovatel/ka, než většina ostatních.</i> 	0,70

Tabulka 1: Pozn.: Ve sloupci α jsou uvedeny hodnoty koeficientu reliability (Cronbachova α) uvedené v příručce k metodě (Hoskocová & Vašek, 2017).

Test Emoční Inteligence

Druhou metodou v testové baterii je Test Emoční Inteligence, konstruován společností TCC Online (2020). TCC Online metodu rovněž vydává a nabízí k užití, spolu s širokým spektrem dalších psychodiagnostických metod, v rámci diagnostiky orientované zejména na oblast HR, a to jak pro posouzení jednotlivců, tak popř. celých pracovních týmů.

Test Emoční Inteligence čítá dohromady 62 položek (z toho první dvě jsou nácvičné a do výsledků se nezapočítávají), rozdělených do tří celků, které ověřují 5 dílčích škál:

- **A:** Rozpoznání emocí
- **B:** Kontrola situace, Budování vztahů, Asertivita
- **C:** Sebeuvědomění

Metoda kombinuje dvě metodologicky odlišné části – testovou (A, B) a dotazníkovou (C), přičemž testová část v rámci metody dominuje. V prvním celku (A) má proband za úkol určit, kterou emoci z nabízených čtyř možností identifikuje na zobrazené fotografii. V části druhé (B) proband vybírá podle něj nejlepší možnost řešení modelové situace a v části třetí (C) vybírá proband na škále „vůbec nesouhlasí – nesouhlasí – souhlasí – zcela souhlasí“ tu možnost, která nejlépe vystihuje to, do jaké míry se ztotožňuje s tvrzením v kontextu sebeuvědomění vlastních emocí (TCC Online, 2020).

Administrace metody je možná pouze elektronicky, konkrétně v rozhraní TCC Online, načež se po dokončení testu probandovi vygeneruje zpětná vazba ve formě celkového profilu emoční inteligence s vysvětlením výsledků v kontextu jednotlivých škál. Díky tomu je metoda snadno interpretovatelná a uživatelsky atraktivní.

Tab. 2 Škály Testu Emoční inteligence

Škála	Popis škály	α
Rozpoznání emocí	Rozpoznání emocí měří schopnost rozpoznat a správně pojmenovat emoce na základě výrazů ostatních lidí. Vyjadřuje tedy nejen míru empatie, ale také chápání emocí druhých na rozumové úrovni. Správné rozpoznání emocí je nutným předpokladem pro vhodnou reakci na emoce druhých.	0,60
Kontrola situace	Kontrola situace ukazuje, jakým způsobem člověk zvládá stresové situace a jak se chová pod tlakem. Lidé skórující vysoko na této škále ve stresu zachovávají chladnou hlavu, zůstávají klidní a soustředění. Jsou schopni zvážit různé možnosti, aktivně plánují konkrétní kroky vedoucí ke zvládnutí situace, své emoce mají pod kontrolou.	0,70
Budování vztahů	Škála budování vztahů mapuje schopnost spolupracovat s druhými a podílet se s nimi na řešení tak, aby i oni byli s výsledkem více spokojeni a měli jej možnost ovlivnit. Nabídka partnerství v řešení zároveň pomáhá rozvíjet a prohlubovat stávající vztahy, zahrnuje však práci s konstruktivní zpětnou vazbou vůči druhým. Lidé skórující vysoko na této škále řeší případné neshody s druhými pomocí konstruktivní zpětné vazby.	0,70
Asertivita	Škála asertivity mapuje schopnost konstruktivně vyjadřovat své emoce, názory a přesvědčení a obhajovat si své vlastní zájmy. Asertivní lidé k sobě samým pocítují respekt a důvěřují si. Díky efektivnímu sdílení svých potřeb a pohnutek asertivní lidé předcházejí možným nedorozuměním	0,70
Sebeuvědomění	Škála emočního sebeuvědomění reprezentuje, do jaké míry je jedinec schopen uvědomovat si vlastní emoce, potřeby a zájmy. Osoby skórující vysoko na této škále obvykle dokáží jimi prožívané emoce správně identifikovat, popsat a zpracovávat. Díky tomu je také mají lépe pod kontrolou a jednají efektivněji, jelikož emoce v takové míře neovlivňují jejich jednání v náročných situacích.	0,66

Tabulka 2: Pozn.: Ve sloupci α jsou uvedeny hodnoty koeficientu reliability (Cronbachova α) uvedené v uživatelském manuálu k metodě (TCC ONLINE, 2020).

7 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Sběr dat k realizovanému výzkumu probíhal v zimě roku 2023. Zahájen byl 1. 2. 2023 a ukončen následně přibližně o měsíc později, konkrétně 5. 3. 2023. Data byla získávána od respondentů distančně, elektronicky. Respondentům byl adresně zaslán odkaz na formulář, a to na základě „příslušnosti“ k jedné ze dvou skupin, který obsahoval veškeré informace, instrukce k administraci a postupu při vyplňování, a následně již samotné metody.

Respondenti byli do výzkumného souboru vybírání záměrně, jelikož bylo žádoucí, aby splňovali podmínky, které byly pro účast ve výzkumu determinující. Soubor tvořily dvě skupiny – skupina Monolingvní a skupina Bilingvní.

Jak již názvy napovídají, v první zmíněné skupině figurovali pouze monolingvní jedinci, tzn. ti jedinci, kteří ve svém každodenním životě ke komunikaci používají výhradně jeden jazyk. U této skupiny bylo podmínkou, aby byl respondent plnoletý a monolingvní. Skupinu bilingvní pak tvořili bilingvisté, tedy jedinci, kteří ke komunikaci ve svém každodenním životě využívají dva, popř. více jazyků. U bilingvní skupiny pak byla podmínkou opět plnoletost a v tomto případě naopak bilingvismus (příčemž společný znak všech respondentů byla znalost českého jazyka na úrovni umožňující porozumění zadání jednotlivých položek v metodách) a pohyb v interkulturním prostředí.

Výzkumný soubor, jako celek, tvořilo 122 respondentů. Při zpracování dat však bylo 18 respondentů vyřazeno, z důvodu nekompletních či chybně zaznamenaných odpovědí. Výsledný počet respondentů v souboru je tedy 104.

Tab. 3 Pohlaví v rámci výzkumného souboru

Pohlaví	Žena	69
	Muž	35
	Celkem	104

Tabulka 3 prezentuje počet respondentů ženského a mužského pohlaví napříč celým souborem.

Tab. 4 Věk v rámci výzkumného souboru

Věk	Průměr	32,7
	SD	10,7
	Medián	31
	Min	18
	Max	57

Tabulka 4 prezentuje věkový průměr, SD udává směrodatnou odchylku, Medián reprezentuje středovou hodnotu po seřazení dle velikosti a hodnoty Min a Max uvádí nejnižší a nejvyšší uvedený věk v rámci celého výzkumného souboru.

Tab. 5 Věková kategorie v rámci výzkumného souboru

Věková kategorie	Do 29 let	50
	30–44 let	33
	Nad 44 let	21
	Celkem	104

Tabulka 5 prezentuje, kolik respondentů spadá do jednotlivých věkových skupin.

Tab. 6 Vzdělání v rámci výzkumného souboru

Vzdělání	Základní	22
	Středoškolské	32
	Vysokoškolské	50
	Celkem	104

Tabulka 5 prezentuje počet respondentů se základním vzděláním, středoškolským vzděláním a rovněž uvádí počet vysokoškolsky vzdělaných respondentů v rámci celého souboru.

Monolingvní skupina

Skupina monolingvistů s původním počtem 65 respondentů, čítá po revizi dat respondentů 60. Níže jsou pomocí tabulek prezentovány demografické údaje – pohlaví, věk a nejvyšší dosažené vzdělání.

Tab. 7 Pohlaví v rámci monolingvní skupiny

Pohlaví	Žena	44
	Muž	16
	Celkem	60

Tabulka 6 zpřehledňuje počet žen a mužů v monolingvní skupině.

Tab. 8 Věk v rámci monolingvní skupiny

Věk	Průměr	31,6
	SD	11,2
	Medián	27,5
	Min	18
	Max	57

Tabulka 7 uvádí věkový průměr, SD udává směrodatnou odchylku, Medián reprezentuje středovou hodnotu po seřazení dle velikostí a hodnoty Min a Max uvádí nejnižší a nejvyšší uvedený věk v monolingvní skupině z výzkumného souboru.

Tab. 9 Věková kategorie v rámci monolingvní skupiny

Věková kategorie	Do 29 let	33
	30–44 let	15
	Nad 44 let	12
	Celkem	60

Tabulka 8 prezentuje, kolik respondentů spadá do jednotlivých věkových skupin.

Tab. 10 Vzdělání v rámci monolingvní skupiny

Vzdělání	Základní	18
	Středoškolské	15
	Vysokoškolské	27
	Celkem	60

Tabulka 8 prezentuje počet respondentů se základním, středoškolským, resp. vysokoškolským vzděláním.

Bilingvní skupina

Bilingvistů původně ve skupině figurovalo 57, následně bylo, z již výše uvedených důvodů, 13 respondentů vyřazeno a ve finální podobě tak skupinu tvoří 44 bilingvních respondentů. Níže jsou pomocí tabulek prezentovány demografické údaje – pohlaví, věk a nejvyšší dosažené vzdělání, rovněž také údaje o kombinacích jazyků bilingvních respondentů.

Tab. 11 Pohlaví v rámci bilingvní skupiny

Pohlaví	Žena	25
	Muž	19
	Celkem	44

Tabulka 9 prezentuje počet žen a mužů v rámci bilingvní skupiny.

Tab. 12 Věk v rámci bilingvní skupiny

Věk	Průměr	34,3
	SD	9,9
	Medián	33,5
	Min	22
	Max	55

Tabulka 10 prezentuje věkový průměr, SD udává směrodatnou odchylku, Medián reprezentuje středovou hodnotu po seřazení dle velikosti a hodnoty Min a Max uvádí nejnižší a nejvyšší uvedený věk v bilingvní skupině z výzkumného souboru.

Tab. 13 Věková kategorie v rámci bilingvní skupiny

Věková kategorie	Do 29 let	17
	30–44 let	18
	Nad 44 let	9
	Celkem	44

Tabulka 13 prezentuje, kolik respondentů spadá do jednotlivých věkových kategorií.

Tab. 14 Vzdelání v rámci bilingvní skupiny

Vzdělání	Základní	4
	Středoškolské	17
	Vysokoškolské	23
	Celkem	44

Tabulka 11 nám uvádí počet základně, středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných respondentů.

Tab. 15 Jazykové kombinace v rámci bilingvní skupiny

Jazyková kombinace	Čeština – angličtina	29
	Čeština – němčina	11
	Čeština – vietnamština	4
	Celkem	44

Tabulka 12 uvádí počet respondentů v bilingvní skupině s danými jazykovými kombinacemi.

7.1 Etické hledisko a ochrana soukromí

Do výzkumu byli zařazováni pouze plnoletí respondenti, kterým byl v úvodu administrace prezentován záměr a forma realizace výzkumu, následně pak princip zpracování a archivace dat. Respondenti byli poučeni o anonymitě sběru dat, rovněž také o tom, jak bude s daty nakládáno, jak budou ve výzkumu zpracována a následně využita. Díky dovršené plnoletosti, jakožto jedné z podmínek pro zařazení do výzkumu, mohl každý respondent sám za sebe souhlas buďto poskytnout a výzkumu se účastnit, či nikoli.

Respondentům byla za účast ve výzkumu poskytnuta odměna ve formě zpětné vazby (přehledného profilu EQ) na základě výsledků v Testu Emoční inteligence. Profil EQ je přehledně zpracovaný, poskytuje vysvětlení jednotlivých škál a interpretaci výsledků, a zároveň obsahuje rovněž doporučení pro zlepšení v daných oblastech. Každý respondent tak byl automaticky seznámen s tím, jak si v konkrétním testu počínal a mohl si vytvořit představu o úrovni své emoční inteligence.

8 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Získaná data v rámci výzkumu byla po ukončení jejich sběru zpracována v programu Microsoft Excel a následně byla podrobena statistické analýze v programu PSPP.

Výsledky v první ze dvou metod zařazených v testové baterii, ISK-K, byly nejprve podrobeny revizi dat v programu Microsoft Excel, načež bylo vyřazeno pět odpovědí. U zbylých odpovědí došlo k převrácení inverzních položek a poté byly vypočteny hrubé skóry jednotlivých škál, ze kterých byl dopočítán finální sumarizovaný hrubý skór. Tyto údaje byly následně využity pro statistickou analýzu.

Podobně jako u první metody, výsledky z Testu emoční inteligence byly nejprve revidovány v programu Microsoft Excel, kde došlo k vyřazení nekompletních a chybně zaznamenaných odpovědí. Hrubé skóry jednotlivých škál v rámci této metody byly již součástí výstupu z testu, byl tudíž dopočítán pouze sumarizovaný hrubý skór.

Výsledky z obou metod svou povahou nevykazovaly znaky normálního rozložení a k ověření hypotéz tak byl využit neparametrický test, konkrétně Mann Whitney U – test pro dva nezávislé výběry, v programu PSPP.

Níže jsou postupně prezentovány výsledky statistického testování všech hypotéz.

H1: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší sumarizované hrubé skóry v metodě ISK-K než respondenti monolingvní.

Výsledky statistické analýzy prezentované v Tabulce 12 poskytují informace o signifikanci rozdílu výsledků mezi monolingvní (1) a bilingvní (2) skupinou v rámci sumarizovaného hrubého skóru v metodě ISK-K. Z tabulky již na první pohled lze vypožorovat, že průměrné pořadí hodnot je u bilingvní skupiny značně vyšší. Hodnota U představuje počet dvojic hodnot z různých skupin, kde hodnota z první (monolingvní) skupiny je větší než hodnota z druhé (bilingvní) skupiny, přičemž maximální hodnota statistiky U reprezentuje *nm* počet dvojic hodnot (v tomto případě tedy 2640). Z hodnoty AUC (také např. stochastická dominance) pak vyplývá, že máme pouze 21% pravděpodobnost, že by náhodně vybraný respondent z monolingvní skupiny vykazoval vyšší sumarizovaný hrubý skór než náhodný respondent ze skupiny bilingvní. Budeme-li chtít tento předpoklad převrátit v kontextu skupin a přizpůsobit jej hypotéze, pomocí výpočtu $1 - 0,21 = 0,79$, dojdeme k tomu, že reflektujeme 79% pravděpodobnost, že náhodný bilingvista bude vykazovat vyšší sumarizovaný hrubý skór v metodě ISK-K, než jeho náhodný monolingvní protějšek. Hodnota $p < 0,001$ pak vypovídá o signifikanci rozdílu výsledků sumarizovaného hrubého skóru mezi skupinami.

Tab. 16 Mann-Whitney U-Test sumarizovaných hrubých skóru v ISK-K

		N	Průměrné pořadí hodnot	
HS_SUM	Monolingvní (1)	60 <i>n</i>	39,74	
	Bilingvní (2)	44 <i>m</i>	69,90	
	Celkem	104		
	Mann-Whitney U	AUC	Z	Asymp. Sig. (2)
HS_SUM	554,5	0,21	-5,04	0,000***

Tabulka 13: Mann-Whitney U-Test sumarizovaných hrubých skóru v ISK-K.

HS_SUM = sumarizovaný hrubý skór, N = počet respondentů (*n* = počet respondentů v monolingvní skupině, *m* = počet respondentů v bilingvní skupině), Mann-Whitney U = hodnota statistiky U, AUC = Area Under Curve (ukazatel míry účinku), Z = hodnota statistiky Z, Asymp. Sig. (2-tailed) = hodnota *p*.

H2: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Sociální orientace (SO) v metodě ISK-K než respondenti monolingvní.

V tabulce 14 je prezentováno statistické ověření druhé hypotézy, v rámci níž jsme předpokládali signifikantně vyšší hrubé skóry bilingvních respondentů na škále Sociální orientace (SO) v metodě ISK-K. Jako u předchozí hypotézy byl využit Mann-Whitneyův U test pro dva nezávislé výběry. Z prezentované tabulky můžeme vyvodit viditelně vyšší průměrné pořadí hodnot u bilingvistů, Přičemž hodnota U statistiky je v tomto případě rovna 647,5, což znamená, že z celkového možného počtu dvojic 2640, vykazovali monolingvisté (1) vyšší hodnoty než bilingvisté pouze v 647,5 případech. Z hlediska míry účinku, prezentované hodnotou ve sloupci AUC, můžeme říci, že pravděpodobnost, že náhodný bilingvní jedinec bude mít vyšší hrubý skór na škále SO v rámci ISK-K než náhodný monolingvista, je 75% [$AUC(2) = 1 - 0,25 = 0,75 * 100$]. Hodnota p je v tomto případě rovna 0,000, čili $p < 0,001$

Tab. 17 Mann-Whitney U-Test hrubých skóru na škále Sociální orientace (SO) v ISK-K

		N	Průměrné pořadí hodnot	
HS_SO	Monolingvní (1)	60 <i>n</i>	41,29	
	Bilingvní (2)	44 <i>m</i>	67,78	
Celkem		104		
Mann-Whitney U		AUC	Z	Asymp. Sig. (2)
HS_SO	647,5	0,25	-4,44	0,000***

Tabulka 14: Mann-Whitney U-Test sumarizovaných hrubých skóru v ISK-K.

HS_SO = hrubý skór na škále sociální orientace, N = počet respondentů (*n* = počet respondentů v monolingvní skupině, *m* = počet respondentů v bilingvní skupině), Mann-Whitney U = hodnota statistiky U, AUC = Area Under Curve (ukazatel míry účinku), Z = hodnota statistiky Z, Asymp. Sig. (2-tailed) = hodnota p (signifikance).

H3: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Reflexibility (RE) v metodě ISK-K než respondenti monolingvní.

Tabulka 15 zprostředkovává výsledky testování třetí hypotézy, tedy porovnání výsledků bilingvní a monolingvní skupiny na škále Reflexibilita (RE) v metodě ISK-K. Podobně jako v předchozích dvou tabulkách, sledujeme značně odlišné číselné údaje u průměrných hodnot pořadí a zároveň je pro nás důležitá hodnota U, v tomto případě 723 – čili monolingvisté (1) vykazovali vyšší hrubý skór oproti bilingvistům v 723 případech z 2640 možných. Hodnota AUC (U/nm) nám v tomto případě poskytuje informaci o 27% pravděpodobnosti, že náhodný monolingvista bude mít vyšší hrubý skór na škále RE v ISK-K než náhodný bilingvista. Pakliže tento výsledek opět převedeme, dojdeme k tomu, že náhodný bilingvista náhodného monolingvního jedince v kontextu hrubého skóru na škále RE předčí s 73% pravděpodobností. I v tomto případě se hodnota p rovná 0,000, tudíž i zde je $p < 0,001$.

Tab. 18 Mann-Whitney U-Test hrubých skórů na škále Reflexibilita (RE) v ISK-K

		N	Průměrné pořadí hodnot	
HS_RE	Monolingvní (1)	60 <i>n</i>	42,55	
	Bilingvní (2)	44 <i>m</i>	66,07	
Celkem		104		
Mann-Whitney U		AUC	Z	Asymp. Sig. (2)
HS_RE	723	0,27	-3,94	0,000***

Tabulka 15: Mann-Whitney U-Test sumarizovaných hrubých skóru v ISK-K.

HS_RE = hrubý skór na škále reflexibilita, N = počet respondentů (*n* = počet respondentů v monolingvní skupině, *m* = počet respondentů v bilingvní skupině), Mann-Whitney U = hodnota statistiky U, AUC = Area Under Curve (ukazatel míry účinku), Z = hodnota statistiky Z, Asymp. Sig. (2-tailed) = hodnota p.

H4: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší sumarizované hrubé skóry v metodě Test emoční inteligence než respondenti monolingvní.

V tabulce 16 se setkáváme s výsledky Mann-Whitneyova U testu, užitého k ověření hypotézy 4. Předpoklad, že bilingvisté budou skórovat signifikantně lépe rovněž v rámci sumarizovaného hrubého skóru v metodě Test Emoční inteligence, byl potvrzen. Sledujeme rozdílnost průměrného pořadí hodnot v rámci skupin, zároveň pozornost věnujeme také hodnotě U statistiky, 523. Monolingvisté (1) vykazovali vyšší sumarizované hrubé skóry v Testu Emoční inteligence v 523 případech z 2640 možných. Převedením hodnoty AUC, chceme-li stochastické dominance, dojdeme k tomu, že reflektujeme 80% pravděpodobnost, že náhodný bilingvní jedinec bude v Testu Emoční inteligence skórovat lépe, než libovolný monolingvní jedinec ($1 - 0,20 = 0,80 * 100$). Registrujeme rovněž $p < 0,001$, konkrétně můžeme zaznamenat hodnotu 0,000.

Tab. 19 Mann-Whitney U-Test sumarizovaných hrubých skóru v Testu Emoční inteligence

		N	Průměrné pořadí hodnot	
HS_SUM	Monolingvní (1)	60 <i>n</i>	39,23	
	Bilingvní (2)	44 <i>m</i>	70,6	
	Celkem	104		
Mann-Whitney U		AUC	Z	Asymp. Sig. (2)
HS_SUM	523	0,20	-5,24	0,000***

Tabulka 16: Mann-Whitney U-Test sumarizovaných hrubých skóru v Testu Emoční inteligence.
 HS_SUM = sumarizovaný hrubý skór, N = počet respondentů (*n* = počet respondentů v monolingvní skupině, *m* = počet respondentů v bilingvní skupině), Mann-Whitney U = hodnota statistiky U, AUC = Area Under Curve (ukazatel míry účinku), Z = hodnota statistiky Z, Asymp. Sig. (2-tailed) = hodnota p.

H5: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Rozpoznání emocí v metodě Test emoční inteligence než respondenti monolingvní.

Tabulka 17 prezentuje výsledky ověření hypotézy 5, která předpokládá signifikantně vyšší výsledky bilingvistů na škále Rozpoznání emocí v rámci Testu Emoční inteligence. Důležitý je ukazatel rozdílů průměrného pořadí hodnot v rámci skupin a již opakovaně hodnota U statistiky. Ta v tomto testování vypovídá o tom, že monolingvisté (1) předčili bilingvní jedince (2) v 665,5 případech z 2640 možných. Když se zaměříme na hodnotu AUC (dominanci) a tuto převedeme, dojdeme k výsledku 75% pravděpodobnosti, že náhodný bilingvista ze výzkumného souboru bude skórovat na škále Rozpoznání emocí v Testu Emoční inteligence lépe než libovolný monolingvní jedinec. Hodnota p je i v tomto případě rovna 0,000, tudíž $p < 0,001$. Výsledek p hodnoty v programu je dvoustranný (2-tailed), všechny hypotézy jsou však formulovány jednostranně – předpokládáme rozdílné, signifikantně vyšší, výsledky bilingvní skupiny, ne „pouze“ rozdíl mezi skupinami. Vydělíme-li hodnotu p dvěma ($p = 0,000/2$) získáme jednostrannou (1-tailed) p hodnotu, která však v tomto případě jiných hodnot nenabyde a rozdíl mezi skupinami je tak stále signifikantní.

Tab. 20 Mann-Whitney U-Test hrubých skóru na škále Rozpoznání emocí v Testu Emoční inteligence

		N	Průměrné pořadí hodnot	
HS_RE	Monolingvní (1)	60 <i>n</i>	41,59	
	Bilingvní (2)	44 <i>m</i>	67,38	
	Celkem	104		
	Mann-Whitney U	AUC	Z	Asymp. Sig. (2)
HS_RE	665,5	0,25	-4,32	0,000***

Tabulka 17: Mann-Whitney U-Test sumarizovaných hrubých skóru v Testu Emoční inteligence. HS_RE = hrubý skór na škále Rozpoznání emocí, N = počet respondentů (n = počet respondentů v monolingvní skupině, m = počet respondentů v bilingvní skupině), Mann-Whitney U = hodnota statistiky U, AUC = Area Under Curve (ukazatel míry účinku), Z = hodnota statistiky Z, Asymp. Sig. (2-tailed) = hodnota p .

H6: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Asertivita v metodě Test emoční inteligence než respondenti monolingvní.

V tabulce 18 se setkáme s výsledky Mann-Whitneyova testu, jakožto statistického ověření hypotézy 6, ve které byl vyřčen předpoklad o signifikantně vyšších hrubých skórech bilingvistů na škále Asertivity v rámci Testu Emoční inteligence, v porovnání s monolingvními mluvčími. Sledujeme opět značně rozdílné údaje u průměrného pořadí hodnot obou skupi. Hodnota statistiky U se v tomto případě rovná 662, což znamená, že monolingvisté (1) na škále asertivity skórovali lépe než monolingvisté v 662 případech z 2640 možných. Tento výsledek můžeme podpořit rovněž díky hodnotě AUC (stochastické dominanci), která je 0,25, tedy vypovídá o 25% pravděpodobnosti, že náhodný monolingvní jedinec ze souboru bude skórovat lépe než náhodný bilingvista. Z opačného úhlu pohledu tedy pozorujeme 75% pravděpodobnost, že náhodný bilingvista na škále Asertivity v Testu Emoční inteligence předčí náhodného monolingvistu z výzkumného souboru. Hodnota p je rovna 0,000, čili i v tomto případě je $p < 0,001$.

Tab. 21 Mann-Whitney U-Test hrubých skóru na škále Asertivita v Testu Emoční inteligence

		N	Průměrné pořadí hodnot	
HS_AS	Monolingvní	60 <i>n</i>	41,53	
	Bilingvní	44 <i>m</i>	67,45	
Celkem		104		
Mann-Whitney U		AUC	Z	Asymp. Sig. (2)
HS_AS	662	0,25	-4,36	0,000***

Tabulka 18: Mann-Whitney U-Test sumarizovaných hrubých skóru v Testu Emoční inteligence..
 HS_AS = hrubý skór na škále Asertivita, N = počet respondentů (*n* = počet respondentů v monolingvní skupině, *m* = počet respondentů v bilingvní skupině), Mann-Whitney U = hodnota statistiky U, AUC = Area Under Curve (ukazatel míry účinku), Z = hodnota statistiky Z, Asymp. Sig. (2-tailed) = hodnota p.

H7: Ženy vykazují signifikantně vyšší výsledky v testování sociálně-emočních kompetencí.

V tabulkách 22 a 23 jsou prezentovány výsledky ověření poslední hypotézy, v níž předpokládáme, že pohlaví respondentů v našem výzkumném souboru úroveň emočně-sociálních kompetencí ovlivňuje. Předpoklad se nepotvrdil v obou případech, tedy jak v rámci metody ISK-K, tak v rámci Testu Emoční inteligence. Můžeme pozorovat, že průměrné pořadí hodnot se u mužů a žen zásadně neliší, tento údaj dále podporuje hodnota U statistiky, která v tabulce 22 nabývá hodnoty 999,5. To znamená, že ženy vykazovaly vyšší výsledky než muži v 999,5 případech z 2415 (*nm*) možných. V tabulce 23 je tato hodnota 1120, což tedy znamená, že v Testu Emoční inteligence tentokrát muži (statistika U je prezentována u té skupiny, která disponuje nižším průměrným pořadím hodnot) předčili ženy v kontextu výsledků sumarizovaných hrubých skóre v 1120 případech. Hodnota AUC nám v tabulce 22 vypovídá o 41% pravděpodobnosti, že libovolná žena ze souboru bude mít vyšší sumarizovaný hrubý skóre v metodě ISK-K než libovolný muž. V tabulce 23 pak reflektujeme 54% pravděpodobnost ($1 - 0,46 = 0,54 \cdot 100$), že libovolná žena bude vykazovat vyšší sumarizovaný hrubý skóre v Testu Emoční inteligence, než libovolný muž ze souboru. Hodnoty *p* nám v obou případech vypovídají o tom, že rozdíl mezi muži a ženami není. V tabulce 22 je $p = 0,152$, tedy $p > 0,05$, v tabulce 23 je $p = 0,547$, čili opět je $p > 0,05$.

Tab. 22 Mann-Whitney U-test sumarizovaných hrubých skóre v ISK-K

		N	Průměrné pořadí hodnot	
HS_SUM	Ženy (1)	69 <i>n</i>	49,49	
	Muži (2)	35 <i>m</i>	58,44	
Celkem		104		
Mann-Whitney U		AUC	Z	Asymp. Sig. (2)
HS_SUM	999, 5	0,41	-1,43	0,152

Tabulka 22: Mann-Whitney U-Test sumarizovaných hrubých skóre v ISK-K.

HS_SUM = sumarizovaný hrubý skóre, N = počet respondentů (*n* = počet respondentů v monolingvní skupině, *m* = počet respondentů v bilingvní skupině), Mann-Whitney U = hodnota statistiky U, AUC = Area Under Curve (ukazatel míry účinku), Z = hodnota statistiky Z, Asymp. Sig. (2-tailed) = hodnota *p*.

Tab. 23 Mann-Whitey U-test sumarizovaných hrubých skóru v Testu Emoční inteligence

		N	Průměrné pořadí hodnot		
HS_SUM	Ženy (2)	69 <i>n</i>	53,77		
	Muži (1)	35 <i>m</i>	50,00		
Celkem		104			
		Mann-Whitney U	AUC	Z	Asymp. Sig. (2)
HS_SUM		1120	0,46	-0,60	0,547

Tabulka 16: Mann-Whitney U-Test sumarizovaných hrubých skóru v Testu Emoční inteligence.

HS_SUM = sumarizovaný hrubý skór, N = počet respondentů (*n* = počet respondentů v monolingvní skupině, *m* = počet respondentů v bilingvní skupině), Mann-Whitney U = hodnota statistiky U, AUC = Area Under Curve (ukazatel míry účinku), Z = hodnota statistiky Z, Asymp. Sig. (2-tailed) = hodnota p.

8.1 Ověření platnosti statistických hypotéz

Hypotéza 1: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší sumarizované hrubé skóry v metodě ISK-K než respondenti monolingvní.

Jak je dle výsledků prezentovaných v Tabulce 13 patrné, realizovaná statistická analýza rozdílů výsledků HS_SUM mezi skupinou monolingvních mluvčích a skupinou bilingvistů, potvrzuje náš předpoklad. Vzhledem k tomu, že $U = 554,5$, $Z = -5,04$, $p = 0,000$, $AUC = 0,21$, reflektujeme statisticky významně vyšší hodnoty v sumarizovaných hrubých skórech v metodě ISK-K u bilingvních respondentů. **Hypotézu 1 proto přijímáme.**

Hypotéza 2: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Sociální orientace (SO) v metodě ISK-K než respondenti monolingvní.

Výsledky v Tabulce 14 náš předpoklad rovněž potvrzují. Statistická analýza rozdílů výsledků HS_SO mezi skupinou monolingvní bilingvní vypovídá ve prospěch hypotézy. I v tomto případě je $U = 647,5$, $Z = -4,44$, $p < 0,001$, $AUC = 0,25$, tudíž reflektujeme statisticky významně vyšší hodnoty v hrubých skórech na škále Sociální orientace (SO) v metodě ISK-K u bilingvních respondentů a **hypotézu 2 přijímáme.**

Hypotéza 3: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Reflexibility (RE) v metodě ISK-K než respondenti monolingvní.

Tabulka 15 poskytuje údaje o výsledcích ověření 3. hypotézy. V rámci metody ISK-K byl ještě předpokládán signifikantní rozdíl mezi skupinami, ve prospěch bilingvní skupiny, v hrubých skórech na škále Reflexibility (RE). Tento předpoklad byl rovněž potvrzen, hodnota $U = 723$, $Z = -3,94$, $p = 0,000$, $AUC = 0,27$, a tím pádem **přijímáme i hypotézu 3.**

Hypotéza 4: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší sumarizované hrubé skóry v metodě Test emoční inteligence než respondenti monolingvní.

První hypotéza vztahující se k Testu Emoční inteligence v souvislosti se statistickou významností rozdílů mezi skupinami bilingvních a monolingvních respondentů, byla ověřena Mann-Whitneyových U-Testem, jehož výsledky jsou prezentovány v Tabulce 16. Předpoklad, že bilingvisté budou vykazovat signifikantně vyšší sumarizované hrubé skóry v metodě Test Emoční inteligence, se potvrdil – $U = 523$, $Z = 5,24$, $p < 0,001$, $AUC = 0,20$, a to znamená, že **hypotézu 4 přijímáme.**

Hypotéza 5: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Rozpoznání emocí v metodě Test emoční inteligence než respondenti monolingvní.

V Tabulce 17 se setkáme s výsledky Mann-Whitneyova U-Testu pro porovnání výsledků obou skupin v hrubých skórech na škále Rozpoznání emocí v rámci Testu Emoční inteligence. Signifikantní rozdíl nám určuje hodnota $U = 665,5$, $Z = -4,32$, $p = 0,000$, $AUC = 0,25$ a na základě toho **přijímáme rovněž hypotézu 5.**

Hypotéza 6: Bilingvní respondenti vykazují signifikantně vyšší hrubé skóry na škále Asertivita v metodě Test emoční inteligence než respondenti monolingvní.

Předposlední předpoklad se týkal výsledků bilingvistů a monolingvistů na škále Asertivita v Testu Emoční inteligence. I hypotéza 6 předpokládala signifikantně vyšší hodnoty hrubých skóru u bilingvních jedinců. To bylo potvrzeno, $U = 662$, $Z = -4,36$, $p < 0,001$, $AUC = 0,25$ a díky tomu **přijímáme i hypotézu 6.**

Hypotéza 7: Ženy vykazují signifikantně vyšší výsledky v testování sociálně-emočních kompetencí než muži.

V poslední hypotéze jsem předpokládali, že pohlaví úroveň sociálně-emočních kompetencí ovlivňovat bude, resp., že ženy budou vykazovat signifikantně vyšší výsledky v rámci testování sociálně-emočních kompetencí. Vzhledem k tomu, že v obou provedených statistických analýzách výsledky vypovídají o nesignifikanci rozdílů, $p > 0,05$, **hypotézu 7 nepřijímáme.**

9 DISKUZE

Cílem výzkumu, realizovaném v rámci diplomové práce, bylo jistit a pojmenovat, zdali a popřípadě jaký existuje vztah mezi bilingvismem, potažmo výskytem v interkulturním prostředí a sociálně-emočními kompetencemi bilingvistů v porovnání s monolingvními jedinci. Zjištění z výzkumu vypovídají ve prospěch hypotézy, jež předpokládá vyšší úroveň sociálně-emočních kompetencí u bilingvních jedinců, oproti jedincům monolingvním. Ve výzkumu jsme se zaměřili na sociální a emoční kompetence obecně, rovněž ale na vybrané kompetence, které bylo možné vybranou metodikou otestovat. Bilingvní jedinci vykazovali vyšší úroveň sociálně-emočních kompetencí jako celku, rovněž však i vybraných sociálních kompetencí, konkrétně sociální orientace a flexibility. V souvislosti s emočními kompetencemi jsme se zaměřili na kompetenci rozpoznání emocí a asertivitu, kde rovněž bilingvisté, dle výsledků výzkumu, vykazují vyšší úroveň. Bylo by troufalé prezentovat výsledky jako obecně platné, však v rámci našeho výzkumu, realizovaného jako součásti této diplomové práce, můžeme říci, že vztah mezi bilingvismem a sociálně-emočními kompetencemi existuje a dle výsledků „našeho“ výzkumného souboru jej můžeme považovat za pozitivní. Na základě našich zjištění lze reflektovat výhodu bilingvistů v kontextu sociálně-emočních kompetencí, oproti monolingvistům.

Výzkumný záměr byl snahou o navázání a prohloubení poznání problematiky, která byla částečně zpracována v bakalářské práci (Fejková, 2021). Tato se zabývala možnostmi využití projektivních metod, jakožto doplňkovým zdrojem informací o úrovni sociálně-emočních kompetencí při posuzování školní zralosti u dětí z bilingvního (interkulturního) prostředí. Právě výsledky bilingvních předškoláků v porovnání s jejich monolingvními protějšky v oblasti sociálně-emočních kompetencí (testováno škálou Sociálně-emočních kompetencí, v rámci baterie IDS) se staly zdrojem inspirace k realizaci výzkumu na dospělé populaci. Úroveň sociálně-emočních kompetencí předškolních dětí z bilingvního prostředí byla, dle výsledků daného výzkumu, signifikantně vyšší než úroveň těchto kompetencí u dětí monolingvních.

Co považujeme za primární předmět diskuze v souvislosti se vztahem bilingvismu k sociálně-emočním kompetencím, je to, zda je důvodem zvýhodnění v této oblasti jazykový faktor jako takový, tedy to, že jedinec střídá dva (a více) jazyky, anebo je rozdíl ve výsledcích

ve prospěch bilingvistů zapříčiněn přirozeným pohybem bilingvních jedinců v interkulturním prostředí, které pro jedince představuje výzvy v kontextu úrovně sociálně-emočních kompetencí tím, že neustále klade požadavky na adaptaci na nové kulturní podmínky. Přikláníme se spíše ke druhé zmíněné variantě vysvětlení.

Zahraniční výzkumy (Fan et al., 2015; Liberman et al., 2016; Kinzler, 2016) bilingvismu v souvislosti se sociálními kompetencemi, rovněž pojmenovávají signifikantní rozdíl ve výsledcích ve prospěch bilingvistů v porovnání s monolingvisty a vysvětlení opírají zejména o kulturní aspekty vícejazyčnosti. Tvrdí, že pozitivní vliv bilingvismu na sociálně-emoční kompetence je zapříčiněn více prostředím, než samotnou schopností užívat a efektivně rozlišovat dva jazyky. Výzkumy (Dewaele, 2015; 2018; Alquarini & Dewaele, 2020) směřované spíše k emočním kompetencím bilingvistů (komunikace emocí, emoční inteligence, emoční percepce) popisují výsledky zkoumání, rovněž hovořící ve prospěch hypotéz o výhodě bilingvních jedinců, kdy bilingvisté vykazují signifikantně lepší výsledky v užitých metodách. V kontextu výše zmíněného lze k výsledkům našeho výzkumu přistupovat jako k potvrzení, resp. navázání na dosavadní stav poznání v oblasti bilingvismu a sociálně-emočních kompetencí. Většina předchozích výzkumů se však zaměřuje na porovnání bilingvistů a monolingvistů buďto pouze v oblasti sociálních, nebo emočních kompetencí a studie zkoumají dílčí vybrané kompetence, spíše než sociálně-emoční kompetence jako celek.

V našem výzkumu jsme se zaměřili na úroveň sociálně-emočních kompetencí bilingvních a monolingvních mluvčích obecně, konkrétně tedy na sociální kompetence a emoční inteligenci, a to na základě dostupnosti metodiky. Oba konstrukty však díky svému tematickému propojení v některých aspektech obou metod navzájem prostupují. Jako tomu je i u výše uvedených výzkumů, respondenti bilingvní skupiny z našeho výzkumného souboru vykazovali signifikantně vyšší úroveň sociálních kompetencí (ISK) a emočních kompetencí (Test Emoční inteligence) v porovnání s respondenty ze skupiny monolingvní. Pro zdůvodnění tohoto rozdílu považujeme za determinující pohyb v interkulturním prostředí – většina respondentů z bilingvní skupiny se narodila v Česku, nyní však žijí v zahraničí, což vyžaduje kulturní adaptaci, přičemž aspekty své, české, kultury aplikují stále. Další část respondentů z této skupiny pracuje v mezinárodních institucích na území Česka, díky čemuž každodenně přicházejí do kontaktu se zástupci různých kultur. Společným znakem pro tuto skupinu je tak užívání dvou (a více) jazyků na každodenní bázi, což s sebou přirozeně nese i potřebu komunikace a fungování v interkulturním prostředí.

Předmětem zkoumání v rámci výzkumu však nebyla jen celková úroveň sociálně-emočních kompetencí. Na základě předchozích výzkumů v této oblasti jsme se zaměřili i na dílčí kompetence, u nichž jsme rovněž pomocí statistické analýzy chtěli zjistit potenciálně rozdílné úrovně u bilingvních a monolingvních jedinců. První z těchto dílčích kompetencí v oblasti sociálních kompetencí je sociální orientace, která v našem případě byla testována samostatnou škálou v metodě ISK. Při tvorbě hypotézy jsme vycházeli z výzkumu Ikireze a Ramirez-Esparazy (2018), kteří, při zkoumání vlivu bilingvismu na sociální flexibilitu, prezentovali zjištění o výhodě bilingvistů v kontextu frekvence sociálních interakcí. Mimo to je sociální flexibilita jednou ze subškál v rámci škály sociální orientace. Náš výzkum potvrdil předchozí zjištění – bilingvisté vykazovali signifikantně vyšší úroveň sociální orientace, oproti monolingvistům, což dle manuálu (Hoskovcová & Vašek, 2017) můžeme interpretovat tak, že bilingvní jedinci dovedou lépe navazovat sociální interakce a fungovat v nich efektivně (nahlížet na svět očima druhé osoby, naslouchat, konstruktivně řešit konflikty).

Druhou dílčí kompetencí z oblasti kompetencí sociálních byla flexibilita, tedy schopnost vnímat své chování v sociálních interakcích, nahlížet na něj a reflektovat význam svého působení na reakce druhé osoby. Při této hypotéze jsme vycházeli z tvrzení prezentovaného Kadaníkovou a Neubauerem (2017), kteří uvádějí předpoklad týkající se schopnosti bilingvistů projevat vyšší sociální citlivost a zohledňování potřeb komunikačního partnera v interakci, než tomu je u jedinců monolingvních. Ożańska-Ponikwia, (2012) pak uvádějí schopnost bilingvních mluvčích přizpůsobit své chování v závislosti na reakcích komunikačního partnera s ohledem na užívaný jazyk a k němu se vztahující kulturní normy. Na základě výsledků provedené statistické analýzy rozdílů výsledků respondentů z bilingvní a monolingvní skupiny, jsme došli k tomu, že i tato hypotéza se v našem realizovaném výzkumu potvrdila – úroveň flexibility bilingvistů v našem souboru byla signifikantně vyšší než u respondentů ze skupiny monolingvní.

V souvislosti s emočními kompetencemi jsme se také zaměřili na dvě dílčí kompetence, u kterých záměr ke statistickému potvrzení hypotéz rovněž vychází z dříve realizovaných výzkumů. První z emočních kompetencí, na kterou jsme se zaměřili, je rozpoznání emocí. Při formulaci hypotézy, předpokládající vyšší úroveň rozpoznání emocí u bilingvních jedinců, jsme vycházeli z výzkumu Panayiotou, (2004) který prezentuje zjištěnou schopnost bilingvních jedinců uzpůsobovat své emoční reakce v souvislosti s emočními reakcemi komunikačního partnera, v rámci zrovna užívaného jazyka v kontextu probíhající interakce. Barrett (2017) na základě svého zkoumání popisuje schopnost bilingvistů lépe vyjadřovat a zejména

pojmenovávat/popisovat emoce nejen své vlastní, ale také emoce druhých lidí. Bilingvní skupina v našem výzkumném souboru svými výsledky v kontextu emočních kompetencí hypotézu potvrdila – bilingvní respondenti vykazali statisticky významně vyšší úroveň rozpoznání emocí oproti respondentům monolingvním. Tento fakt můžeme interpretovat tak, že bilingvisté dovedou lépe detekovat prožívanou emoci na základě výrazu druhé osoby. To může souviset s vyšší mírou empatie, ale také s mírou chápání emocí druhých na rozumové úrovni. To pak bilingvním jedincům umožňuje adekvátně reagovat na druhé osoby v souvislosti s jimi aktuálně prožívanými emocemi (TCC Online, 2020).

Druhou dílčí emoční kompetencí, jejíž úroveň u bilingvistů i monolingvních jedinců jsme chtěli statisticky porovnat, byla asertivita. Tato kompetence je v rámci Testu Emoční inteligence definována jako schopnost konstruktivně vyjadřovat své emoce a přesvědčivě obhajovat své zájmy. Asertivní jedinci pak dle manuálu (TCC Online, 2020) k sobě samým pociťují respekt a důvěřují si, což jim napomáhá k efektivnímu sdílení svých potřeb, čímž mohou předcházet mnoha nedorozuměním. Při postupu formulace hypotézy jsme vycházeli z výzkumů (Singelton & Aronin, 2007; Dewaele, 2010; Fox et al., 2019), v rámci kterých je bilingvistům připisována vyšší úroveň sebevědomí a důvěry ve vlastní schopnosti, a to díky posilování vnímání vlastních kvalit v souvislosti s užíváním vícero jazyků. To může bilingvní jedince vést ke schopnosti otevřenější a pohodlnější komunikaci, bez ohledu na náročnost komunikační situace, v níž se jedinec nachází. V našem výzkumu se hypotéza, jež předpokládala vyšší úroveň asertivity u bilingvistů, potvrdila – bilingvní jedinci vykazovali signifikantně vyšší výsledky na škále Asertivity v rámci Testu Emoční inteligence, v porovnání s monolingvisty. Domníváme se ale, že nejen důvěra ve vlastní schopnosti zapříčiňuje vyšší úroveň asertivity u bilingvistů. Důvodem pro tento statisticky významný rozdíl by také mohl být fakt, že v rámci adaptace na nové kulturní podmínky, při pohybu v interkulturním prostředí, jsou bilingvisté přirozeně „nuceni“ otevřeně komunikovat své zájmy a potřeby, a to stejné vyžadují i od svých komunikačních partnerů, zejména v případě, kdy je adaptace na nové kulturní podmínky ještě v počáteční fázi. V takovém případě totiž bilingvní jedinci ještě nedovedou tzv. „číst mezi řádky,“ vyvozovat význam na základě kulturních zvyklostí apod. A právě tato potřeba otevřené a konstruktivní komunikace v úvodních fázích adaptace na nové kulturní podmínky a normy zapříčiňuje efektivní osvojování principů asertivního jednání a komunikace.

V námi zvolené metodice reflektujeme beze sporu více škál, měřící dílčí sociální, potažmo emoční kompetence. Z těchto škál jsme však neformulovali hypotézy, a to proto, že v souvislosti s těmito kompetencemi není dostatečné množství dřívějších výzkumů, na základě kterých bychom mohli předpokládat výsledek. Však i výsledky v těchto jednotlivých škálách jsme statisticky porovnali. V metodě ISK se jedná o škály Ofenzivity a Sebeovládání. Na obou těchto škálách vykazovali bilingvní jedinci rovněž statisticky významně vyšší úroveň v porovnání s monolingvní skupinou. Což, v kontextu ofenzivity, dle manuálu (Hoskovcová & Vašek, 2017) můžeme interpretovat jako lepší schopnost bilingvistů aktivně navazovat vztahy a v těchto otevřeně prosazovat své zájmy, zároveň také zvládat konflikty efektivně a stavět se k nim čelem. Vyšší úroveň sebeovládání se pak u jedinců projevuje vyšší mírou emoční stability a uvědomění si vlastního vlivu na druhé osoby. V kontextu emočních kompetencí jsme se také zabývali všemi zbylými škálami, jmenovitě škálou Kontrola situace, Budování vztahů a Sebeuvědomění. Ani u těchto dílčích kompetencí se výsledky statistické analýzy nelišily. Bilingvisté vykazovali signifikantně vyšší úroveň oproti monolingvními jedincům. I zde se nám manuál (TCC Online, 2020) může stát inspirací k interpretaci, kdy vyšší úroveň kontroly situace představuje pro bilingvisty výhodu zejména v souvislosti se zvládáním stresových situací, kdy jsou schopni zachovat „chladnou hlavu“ a postupovat na základě konkrétních logických kroků. Z hlediska budování vztahů je signifikantně vyšší úroveň u bilingvistů ukazatelem schopnosti efektivní spolupráce s druhými, což mnohdy mimo jiné pomáhá prohlubovat již existující vztahy, přičemž v rámci spolupráce funguje vzájemné poskytování konstruktivní zpětné vazby. Vyšší úroveň na škále sebeuvědomění pak o bilingvních jedincích poskytuje informace o lepším uvědomování si vlastních emocí, jejich prožívání i regulaci.

Zejména v oblasti Ofenzivity v kontextu sociálních kompetencí a v oblasti Budování vztahů v souvislosti s kompetencemi emočními bychom považovali za přínosné prohloubit poznání výzkumně např. na početnějším souboru. Domníváme se, že i u těchto oblastí se dá polemizovat nad možným vlivem bilingvismu, resp. pohybu v interkulturním prostředí na tyto kompetence, podobně jako tomu je u předchozích zkoumaných oblastí. Jejich prozkoumání pak může obohatit dosavadní stav poznání v oblasti bilingvismu a sociálně-emočních kompetencí. Dovedeme si představit právě tyto oblasti jako inspiraci, resp. zdroj pro další zkoumání. Oblasti sebeovládání, kontrola situace a sebeuvědomění, dle našeho názoru, souvisí více s vnitřním a osobnostním nastavením jednotlivců, nikoli s tím, zda jedinec využívá více jazyků a pohybuje se v interkulturním prostředí či nikoli.

Chtěli jsme také zjistit, zdali může úroveň sociálně-emočních kompetencí ovlivnit pohlaví, jako to bývá uváděno v předchozích výzkumech (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002; Brackett & Mayer, 2003; Extrema, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006), které prezentují signifikantní převahu žen, zejména v testech emoční Inteligence, v kontextu rozpoznání emocí a jejich chápání, přičemž muži naopak lépe zvládají stres a kontrolují impulsivní reakce. Při formulaci poslední hypotézy jsme tak vycházeli z těchto výzkumů a předpokládali signifikantně vyšší úroveň sociálně-emočních kompetencí u žen. Tento předpoklad se však v rámci našeho výzkumu nepotvrdil. Muži a ženy ve výzkumném souboru vykazují podobnou úroveň emočně sociálních kompetencí a my tak můžeme říci, že signifikantně rozdílné výsledky mezi bilingvisty a monolingvisty nejsou ovlivněny zastoupením mužů a žen v jednotlivých skupinách.

V závěrečné části diskuze bychom chtěli reflektovat limity výzkumu a nastínit způsoby, jakými by se dalo, z našeho pohledu, postupovat v některých aspektech jinak, pokud možno lépe.

Obecně v kontextu výzkumu problematiky bilingvismu na našem území představuje početně malá cílová populace a tím i nedostatečný počet potenciálních participantů ve výzkumném souboru značnou překážku. V porovnání s mnoha výše uvedenými zahraničními studii se početnost našeho souboru pohybuje spíše v nižších úrovních. Proto početnost souboru považujeme za jeden z primárních limitů našeho výzkumného počínání. Řešením by mohlo být efektivnější oslovení respondentů, kupříkladu celorepublikově, v rámci mezinárodních korporací, či mezinárodních vzdělávacích institucí, přičemž ideální počet respondentů, dohromady v obou skupinách, by se pohyboval okolo pěti set.

Druhým reflektovaným limitem, který souvisí s výzkumným souborem, konkrétně s bilingvní skupinou v našem souboru, je její jazyková heterogenita. V zahraničních studiích se u bilingvních skupin častěji využívá pouze jedna konkrétní jazyková kombinace, jako podmínka pro zařazení do výzkumu, u všech bilingvních respondentů (čili např. angličtina – španělština). V Česku je opět z hlediska početnosti cílové skupiny tato představa až téměř utopická. Naše bilingvní skupina je tak tvořena bilingvními jedinci s různými jazykovými kombinacemi, přičemž jedna podmínka byla vyžadována u všech respondentů v bilingvní skupině, a to ta, že každý člen této skupiny musel ovládat český jazyk na té úrovni, která mu umožňovala plnohodnotné porozumění zadání u všech položek v testové baterii. V této souvislosti bychom při ideálních podmínkách za žádoucí považovali sestavit bilingvní skupinu,

ve které by všichni respondenti disponovali stejnou kombinací jazyků – tedy například pouze čeština – angličtina.

Další limit našeho výzkumu reflektujeme v souvislosti s užitou metodikou. Konkrétně se jedná o Test Emoční inteligence, vytvořen společností TCC Online (2020). Využití metody předcházela snaha o získání možnosti užít dílčí škály z metody MSCEIT (2012), to ale podlelo komplikacím v souvislosti s absencí elektronického vyhodnocovacího systému HTS. Po konzultaci metod bylo finálně přistoupeno k zařazení metody Test Emoční inteligence. Limit v souvislosti s touto metodou pak spatřujeme v tom, že metoda byla konstruována primárně jako psychodiagnostický nástroj v oblasti psychologie práce a organizace, což do značné míry determinuje znění některých položek, konkrétně v části B. Domníváme se, že pro respondenty, kteří se aktivně nepohybují v pracovním prostředí, popř. nemají dosavadní zkušenost s pracovním poměrem, mohly být tyto položky náročnější v kontextu volby odpovědi. Pravdou je, že rovněž metoda ISK bývá v oblasti psychologie práce a organizace psychodiagnosticky hojně využívána, její položky jsou však formulovány obecněji a nevztahují se na pracovní oblast. Části A a C v rámci Testu emoční inteligence již tímto specifíkem nedisponují a jsou rovněž konstruovány obecně, bez návaznosti na pracovní prostředí.

Naopak základní přínos výzkumu spatřujeme zejména v tom, že jsme v teoretické části práce zprostředkovali současný stav poznání problematiky bilingvismu nejen ve vztahu k sociálně-emočním kompetencím a zejména pak přiblížili moderní přístupy k nahlížení na bilingvní jedince a bilingvismus samotný. V části výzkumné pak považujeme za přínosné hlavně zprostředkování výsledků z výzkumu sociálně-emočních kompetencí bilingvistů v českém prostředí, což, doufáme, má potenciál inspirovat, potažmo udat trend v tomto směru k dalšímu, hlubšímu probádání problematiky na našem území.

10 ZÁVĚR

Předmětem našeho zájmu bylo zjistit, zdali a popř. jaký vztah existuje mezi bilingvismem a sociálně-emočními kompetencemi, přičemž jsme se zaměřili na porovnání výsledků v metodách, ověřujících tyto kompetence, u bilingvních a monolingvních jedinců. Zajímalo nás, zdali bilingvismus a pohyb v interkulturním prostředí představuje pro bilingvisty výhodu v kontextu sociálně-emočních kompetencí, resp. disponují-li bilingvisté vyšší úrovní těchto kompetencí a rovněž dílčích sociálně-emočních kompetencí, konkrétně sociální orientace, reflexibility, rozpoznání emocí a asertivity.

Na základě zjištění, které z výzkumu pramení, jsme došli k tomu, že vzhledem k signifikantně vyšší úrovni sociálně-emočních kompetencí bilingvistů v námi užitých metodice, můžeme říci, že bilingvismus a pohyb v interkulturním prostředí pro své uživatele výhodu představuje. Bilingvisté vykazovali statisticky významně lepší výsledky jak v celkových škálách sociálně-emočních kompetencí, tak rovněž ve vybraných škálách dílčích (Sociální orientace, Reflexibilita, Rozpoznání emocí a Asertivita). Z toho dále vyvozujeme, že vztah bilingvismu k sociálně-emočním kompetencím můžeme, v rámci našeho výzkumného šetření, prezentovat jako pozitivní.

Dále jsme zjistili, že v rámci našeho výzkumného souboru nereflktujeme signifikantní rozdíly mezi muži a ženami v kontextu sociálně-emočních kompetencí, naopak, úroveň těchto kompetencí je u obou pohlaví podobná, což vypovídá o tom, že početní zastoupení mužů a žen v rámci bilingvní a monolingvní skupiny neovlivňuje signifikanci rozdílu výsledků mezi skupinami.

11 SOUHRN

Prezentovaná diplomová práce se zabývá problematikou bilingvismu ve vztahu k sociálně-emočním kompetencím.

Bilingvismus není neznámým pojmem, často se však stává, že se jeho definice značně liší, mnohdy i navzájem vylučují (Macnamara, 1967; Bloomfield, 1933; Mackey, 2006; Morgensternová et al., 2010), my se ztotožňujeme s přístupem Grosjeana (2013), který bilingvismus označuje jako: „*Pravidelné používání dvou nebo více jazyků v každodenním životě*“ (s. 5), neklade však důraz na úroveň, na jaké jedinec daný jazyk využívá. V rámci problematiky bilingvismu reflektujeme jeho různé typy, které se do jisté míry prolínají rovněž s druhy bilingvních rodin a jejich přístupem k bilingvní výchově (Hearding-Esch & Riley, 2008; Burkhardt Montanari, 2002).

Zabýváme-li se vztahem bilingvismu k sociálně-emočním kompetencím, je potřeba zohlednit i význam interkulturního prostředí, ve kterém se bilingvisté velmi často přirozeně pohybují. Za interkulturní prostředí považujeme takové, ve kterém se vyskytují, chceme-li, pohybují, zástupci vícero kultur (Samovar et al., 2015). O interkulturní prostředí se jedná i tehdy, když se setkají zástupci dvou zdánlivě si blízkých kultur, např. dvou středoevropských států. A to proto, že i při sdílení stejného kontinentu, což do jisté míry „zaručuje“ podobnost zvyklostí, se jazyk a kulturní zvyky a tradice, vzhledem k různorodé historii daných zemí, liší (Nanda & Warms, 2020).

Výzkumu bilingvismu v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi předchází poměrně frekventovaně realizovaný výzkum vlivu bilingvismu na kognitivní funkce člověka. V rámci předchozích výzkumů jsme se v kontextu stavu poznání posunuli od negativního pohledu na vliv bilingvismu na kognici (Darcy, 1946), přes vyzdvihování pozitivní faktorů a zvýhodnění bilingvistů oproti monolingvistům (Peal & Lambert, 1962; Green, 1998; Bialystock, 2015; 2018; 2021), až po vesměs neutrální přístup, však kritizující výzkumy, které prezentují zvýhodnění bilingvistů (Paap & Greenberg, 2013).

Reflektujeme-li sociálně-emoční kompetence obecně, víme, že se jedná o ty kompetence, které nám usnadňují, resp. v některých případech komplikují sociální interakce (Sánchez et al., 2016). Umožňují nám poznání sebe sama a druhých (Khan et al., 2016), podporují také rozvoj některých aspektů sociálních znalostí, určitého chování a přijímání rolí. (Honma & Uchiyama, 2016). V souvislosti s bilingvismem pak v rámci výzkumu existuje, podobně jako u kognitivních funkcí, spíše pozitivní prezentace. Ikirez a Ramirez-Esparaza (2018) uvádějí vyšší úroveň sociální flexibility a schopnosti vytvářet sociální interakce u bilingvistů ve srovnání s monolingvisty. Dewaele (2015; 2018) popisuje lepší schopnost bilingvistů efektivně identifikovat a komunikovat své emoce a Santos et al. (2022) u bilingvistů detekuje vyšší úroveň sociálně-emočních kompetencí obecně.

Pomocí výzkumu jsme chtěli zjistit, zdali a případně jaký vztah existuje mezi bilingvismem a sociálně-emočními kompetencemi v rámci českého prostředí. Představuje-li bilingvismus a výskyt v interkulturním výhodu v kontextu sociálně-emočních kompetencí oproti monolingvistu. Cílem bylo, mimo jiné, porovnat úroveň těchto kompetencí bilingvistů s úrovní monolingvnických jedinců.

Výzkum byl realizován na souboru, tvořeném 104 respondenty, přičemž bilingvní skupina čítala 44 respondentů, skupina monolingvní pak měla členů 60. Soubor byl vybírán záměrně. Sběr dat probíhal elektronicky, distančně – každému respondentovi byl adresně zaslán online formulář, který obsahoval jak poučení, tak informovaný souhlas, po nichž následovala samotná administrace testové baterie. Tato byla tvořena metodou ISK-K a Testem Emoční inteligence (TCC Online, 2020).

Data byla zpracovávána v programu Microsoft Excel, zde probíhala eliminace chybných a nekompletních odpovědí respondentů, převrácení inverzních položek a výpočty hrubých skóre. Statistická analýza (Mann-Whitney U-Test) byla realizována v programu PSPP. Stanoveno bylo celkem sedm hypotéz, v rámci nichž jsme u bilingvnických jedinců předpokládali signifikantně vyšší úroveň sociálně-emočních kompetencí celkově, také však v rámci vybraných škál, ověřující dílčí sociální a emoční kompetence – konkrétně se jednalo o sociální orientaci, reflexibilitu, rozpoznání emocí a asertivitu.

Statistické ověření hypotéz nám umožnilo téměř všechny hypotézy přijmout, a to na základě signifikance rozdílů výsledků ve prospěch bilingvistů. Bilingvní jedinci tedy vykazovali statisticky významně vyšší úroveň sociálních (ISK-K) a emočních kompetencí (Test Emoční inteligence), a zároveň také vyšší úroveň dílčích kompetencí – sociální orientace a reflexibility (ISK-K: SO, RE), rozpoznání emocí a asertivity (Test Emoční inteligence).

Hypotéza se nepotvrdila v případě rozdílů úrovně sociálně-emočních kompetencí u mužů a žen, jelikož zástupci obou pohlaví vykazují podobnou úroveň těchto kompetencí.

Z toho můžeme vyvodit, že aniž by do výsledků signifikantně vstupovalo pohlaví respondenta, bilingvismus a pohyb v interkulturním prostředí má k sociálně-emočním kompetencím pozitivní vztah a v kontextu těchto kompetencí pro bilingvisty, v porovnání s monolingvními jedinci, představuje výhodu.

LITERATURA

Abutalebi, J., & Green, D. (2007). Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of neurolinguistics*, 20(3), s. 242-275.

Allwood, J. (1985). Intercultural Communication. *Papers in Anthropological Linguistics* 12. University of Göteborg

Alqarni N, Dewaele J-M. (2020). A bilingual emotional advantage? An investigation into the effects of psychological factors in emotion perception in Arabic and in English of Arabic-English bilinguals and Arabic/English monolinguals. *International Journal of Bilingualism*, 24(2), s. 141-158.

Antoniou, M. (2019). The Advantages of Bilingualism Debate. *Annual Review of Linguistic* 5, (str. 1-21). Dostupné z: DOI: 10.1146/annurev-linguistics-011718-011820

Aronin, L., & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5, (str. 1–16).

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3. ed.). Multilingual Matters LTD.

Barac, R., & Bialystok, E. (2019). Kognitivní dopady bilingvismu. In Grosjean, F. *Psycholingvistika bilingvismu* (s. 200-221). Wiley-Blacwell

Barac, R., & Bialystok, E. (2019). Kognitivní dopady bilingvismu. In Grosjean, F. *Psycholingvistika bilingvismu* (s. 200-221). Wiley-Blacwell

Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Bartanusz, V., Šulová, L. (2010). Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In Mertin, V., Gillernova, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.

Bartoš, A., & Raisová, M. (2019). *Testy a dotazníky pro vyšetřování kognitivních funkcí, nálady a soběstačnosti. 2. přepracované a doplněné vydání*. Mladá fronta.

- Bassetti, B., & Cook, V. (2011). Language and cognition: The second language user. In V. J. Cook & B. Bassetti (Eds.), *Language and bilingual cognition* (str. 143–190). Oxford, UK: Psychology Press.
- Basu, A., & Mermillod, M. (2011). Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: An Overview. *Psychology Research 1* (3), (str. 182-185).
- Benet-Martinez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M. W. (2002). Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (str. 492–516). Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022022102033005005>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between Executive Function and Academic Achievement from Ages 5 to 17 in a Large, Representative National Sample. *Learn Individ Differ 21*(4):327–36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007> PMID: 21845021
- Bialystock, E. (2015). Bilingualism and the Development of executive Function: The Role of Attention. *Child Development Perspectives 9*(2) (str. 117-121).
- Bialystock, E. (2021). Bilingualism: Pathway to Cognitive Reserve. *Trends in Cognitive Science 24*(5), (str. 355-364). Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.003>
- Bialystok, E. (2018). Bilingualism and executive function: What's the connection? In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Eds.), *Bilingual cognition and language: The state of the science across its subfields* (pp. 283–305). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.54.13bia>
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading 9*. 43–61.
- Bialystok, E., Shenfield, T., & Codd, J. (2000). Languages, scripts, and the environment: Factors in developing concepts of print. *Developmental Psychology 36*. 66–76.

Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology* 33. 429–440.

Biletska, O., Lastovskyi, V., & Semchynskyy, K. (2021). Intercultural communication competence: International relations and diplomacy area. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 1664-1675. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1874>

Blackburn, A. M. (2018). *The Bilingual Brain*. In J. Altariba & R. R. Heredia (Eds), *An Introduction of Bilingualism: Principles and Progress* (2. vyd.). Routledge

Bosh, L., & Sebastian – Gallés, N. (2001). Early language differentiation in bilingual infants. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds), *Trends in bilingual acquisition*. John Benjamin Publishing Company

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin* 29, (str. 1147-1158).

Braver TS, Cole MW, Yarkoni T. (2010). Vive les differences! *Individual variation in neural mechanisms of executive control*. *Curr Opin Neurobiol* 20(2). (Str. 242–50). <https://doi.org/10.1016/j.conb.2010.03.002> PMID: 20381337

Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Dev Neuropsychol* 33(3):205–28. <https://doi.org/10.1080/87565640801982312> PMID: 18473197

Burkhardt Montanari, E. (2002). *Wit Kinder mehrsprachig aufwachsen*. Brande sund Apstel

Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing Landscapes*, 7(1), 95–112.

Carston, R. (1998). Informativeness, relevance and scalar implicature. In R. Carston, & S. Uchida (Eds.). *Relevance theory: Applications and implications* (pp. 179–236). John Benjamins Publishing.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multicultural Matters.

Caetano Santos, A., et al. (2022): Social and emotional competencies as predictors of student engagement in youth: a cross-cultural multilevel study. *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2022.2099370

Cazden, C. B., & Snow, C. E. (1990). Preface. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 508(1), 9–11. <https://doi.org/10.1177/0002716290508001001>

Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33, (str. 3–18). doi: 10.1017/S026719051300007X

Cheng, C.-Y., Lee, F., Benet-Martínez, V., & Huynh, Q.-L. (2014). Variations in multicultural experience: Influence of bicultural identity integration on socio-cognitive processes and outcomes. In V. Benet-Martínez & Y.-Y. Hong (Eds.), *The Oxford handbook of multicultural identity* (pp. 276–299). Oxford University Press.

Cobb, C. L., Lilienfeld, S., Schwartz, S., Frisby, C., & Sanders, G. (2020). Rethinking multiculturalism: Toward a balanced approach. *American Journal of Psychology*, 133(3), 275–293. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.133.3.0275>

Collins, B. A., C. O. Toppelberg, C. Suárez-Orozco, E. O'Connor, & Nieto-Castañón. A. (2011). Cross-sectional Associations of Spanish and English Competence and Well-being in Latino Children of Immigrants in Kindergarten.. *International Journal of the Sociology of Language* 208: 5–23.

Comeau, L., Genesee, F., & Mendelson, M. (2007). Bilingual children's repairs of breakdowns in communication. *Journal of Child Language*, 34(1), 159–174. <https://doi.org/10.1017/S0305000906007690>.

Cook, V. J. (1997) The consequences of bilingualism for cognitive processing. In A.M.B. de Groot and J.F. Kroll (eds.), *Tutorials on bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 297–99.

Costa, A., & Sebastián-Gallés, N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews Neuroscience*, 15(5), (str. 336–345).

Darcy, N. (1946). *The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age*. *Journal of Educational Psychology*, 37(1), s. 21-44.

De Groot, A. M. B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. New York, NY: Psychology Press.

de Mulder, H. (2015). Developing communicative competence: A longitudinal study of the acquisition of mental state terms and indirect requests. *Journal of Child Language*, 42(5), 969–1005. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000543>.

Dekhtyar, M., Swathi, K., & Gray, T. (2020). Is Bilingualism Protective for Adults with Aphasia? *Neuropsychologia* 139 (str. 1-7). Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107355>

Deluca, V., Rothman, J., Bialystok, E., & Pliatsikas, C. (2017). Redefining bilingualism as a spectrum of experiences that differentially affects brain structure and function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(15), 7565–7574.

Dewaele, J. M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-percieved communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3, L4. *De Gruyter Mouton* 48(2-3). Dostupné z: <https://doi.org/10.1515/iral.2010.006>

Dewaele, J.-M. (2015). Culture and emotional language. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 357–370). Oxford: Routledge.

Dewaele, J.-M. (2018). Pragmatic challenges in the communication of emotions in intercultural couples. *Intercultural Pragmatics*, 15(1), 29–55.

Diamond A. (2013). Executive functions.. *Annu Rev Psychol* 64:135–68. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750> PMID: 23020641

Dostál, D. (2022). *Statistické metody v psychologii: studijní opora pro rok 2022/23 k předmětům BSMP1, DSMP1, BSMP2 a DSMP2*. Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Durgunoglu, A. (1998). Acquiring literacy in English and Spanish in the United States. In Durgunoglu, A., & Verhoeven, L. (Ed.), *Literacy Develpoment in Multilingual Context: A Cross-Cultural Perspective*. Mahwah, NJ: Lewrance Erlabum Associates, s. 135-146.

Durgunoglu, A., Nagy, W., & Hancin-Bhatt, B. (1993): *Cross-language transfer of phonological awareness. Journal of Educational Psychology* (85), s. 453-465.

European Commission. (2007). *Final report: High level group on multilingualism*. Luxembourg: European Communities. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, (str. 42-48).

Fan, S. P., Liberman, Z., Keysar, B., & Kinzler, K. (2015). The Exposure Advantage: Early Exposure to a Multilingual Environment Promotes Effective Communication. *Psychological Science* 26(7) (str. 1090-1097).

Fejková, E. (2021). *Možnosti využití projektivních metod při posuzování školní zralosti u dětí z bilingvního prostředí* (Bakalářská práce). Ostravská univerzita

Fishman, J. A. (1972). *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Newbury House Publishers.

Fox, R., Corretjer, O., Webb, K., & Tian, J. (2019). Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2005-2011. *Foreign Language Annuals* 52 (str. 470-490).

Friedman, N. P., Miyake, A., Young, S. E., Defries, J. C., Corley, R. P., & Hewitt, J. K. (2008). Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin. *J Exp Psychol Gen* 137(2):201–25. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.137.2.201> PMID: 18473654

Gampe, A., Wermelinger, S., & Daum, M. M. (2019). Bilingual children adapt to the needs of their communication partners, monolinguals do not. *Child Development*, 90(1), 98–107. <https://doi.org/10.1111/cdev.13190>.

García, E. Y. (2020). *Biculturalism*. In B. J. Carducci, Ch. S. Nave, J. S. Mio & R. E. Riggio (Eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-cultural Research* (str. 221-225). John Wiley & Sons Ltd.

García, O. (2009). *Bilingual education in 21st century. A global perspective*. John Wiley & sons.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychol Bull*, *134*(1):31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31> PMID: 18193994

Gloria Chamorro & Vikki Janke (2022) Investigating the bilingual advantage: the impact of L2 exposure on the social and cognitive skills of monolingually-raised children in bilingual education, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*:5, 1765-1781, DOI: 10.1080/13670050.2020.1799323

Gollan, T. H., Fennema-Notestine, C., Montoya, R. I., & Jernigan, T. L. (2007). The bilingual effect on Boston Naming Test performance. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *13*(2), (str. 197–208).

Gollan, T. H., Montoya, R. I., Cera, C., & Sandoval, T. C. (2008). More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of Memory and Language*, *58*(3), (str. 787–814).

Gollan, T. H., Montoya, R. I., Fennema-Notestine, C., & Morris, S. K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory & Cognition*, *33*(7), (str. 1220–1234).

Gollan, T. H., Slattery, T. J., Goldenberg, D., Van Assche, E., Duyck, W., & Rayner, K. (2011). Frequency drives lexical access in reading but not in speaking: The frequency-lag hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: General*, *140*(2), (str. 186–209).

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, *1*(02), (str. 67–81).

Grillo, R. (2017). Interculturalism and the politics of dialogue. Unpublished Typescript (in author's possession). Habermas, J. (2017, May 3). Keine Muslima muss Herrn De Mazière die Hand geben [A Muslim woman does not have to shake hands with mr. de Mazière]. RP Online. Dostupné z: <http://www.rp-online.de/politik/deutschland/leitkultur-das-sagt-juergen-habermas-zur-debatte-aid-1.6793232>

Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (1995). A psycholinguistic approach to code-switching. The recognition of guest words by bilinguals. In Milroy, L. & Muysken, P. (Eds.). *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspective on Code-Switching*. Cambridge University Press

Grosjean, F. (2004). Individuálny bilingvizmus. In J. Štefánik a kol. *Antológia bilingvizmu*. Academic Electronic Press.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.

Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistic of Bilingualism*. Wiley-Blackwell

Grundy, J. G. (2020). The effects of bilingualism on executive functions: and updated quantitative analysis. *Journal of Cultural Cognitive Science* 4 (str. 177-199).

Grundy, J.G. (2020). The effects of bilingualism on executive functions: an updated quantitative analysis. *J Cult Cogn Sci* 4, 177–199. <https://doi.org/10.1007/s41809-020-00062-5>

Gu, M. (2008). Identity construction and investment transformation: College students from non-urban areas in China. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18(1), 49–70. <https://doi.org/10.1075/japc.18.1.04gu>

Gutierrez, A., & Unzueta, M. (2010). The effect of interethnic ideology on likability of stereotypic vs. counterstereotypic minority targets. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(5), 775–784. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.03.010>

Han, W. J. (2010). “Bilingualism and Socio-emotional Well-being.” *Children and Youth Services Review* 32 (5): 720–731.

Harding-Esch, E., & Riley, P. (2008). *Bilingvní rodina*. Portál

Haugen, E. (2004) The ecology of language. In J. Štefánik a kol. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.

He Sun, Nurul Taqiah Binte Yussof, Malikka Begum Binte Habib Mohamed, Anisa Binte Rahim, Rebecca Bull, Mike W. L. Cheung & Siew Ann Cheong (2021) Bilingual language

experience and children's social-emotional and behavioral skills: a cross-sectional study of Singapore preschoolers, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24:3, 324-339, DOI: 10.1080/13670050.2018.1461802

Hélot, CH. (2009) *Language policy and the ideology of bilingual education in France*. Lincom Europa.

Hoffman, Ch. (1991). *An introduction to bilingualism*. Longman.

Honma,, Y., & Uchiyama,, I. (2016). The Relationships between Role-Taking Ability and School Liking or School Avoidance: Rule and Moral Situations. *Compr. Psychol.*5, 2165222816648079. [

Hornáková, K. (2007). *Bilingvizmus dvojjazyčná výchova: Interné materiály používané pre kurz Bilingvizmus*. Dostupné z: www.inkluzivni-skola.cz

Hoskovcová, S. & Vašek, Z. (2017). *ISK: Inventár Sociálnich Kompetencií*. Hogrefe – Testcentrum.

Huang, S.-F., Oi, M., & Taguchi, A. (2015). Comprehension of figurative language in Taiwanese children with autism: *The role of theory of mind and receptive vocabulary*. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 29(8–10), 764–775. <https://doi.org/10.3109/02699206.2015.1027833>.

Hughes C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Inf. Child Develop.* 20(3):251–71. <https://doi.org/10.1002/icd.736>

Chan, G. H. C. (2018). *How balanced are you? Bilingualism and the development of attentional control in English-Mandarian preschool children*. (Doctor thesis). Nanyang Technological University

Chen, L. (2017). *Intercultural Communication*. Walter de Gruyter Inc.

Chen, Y.-W. (2014). “Are you an immigrant?” Identity-based critical reflections of teaching intercultural communication. *New Directions for Teaching and Learning*, 138, 5–16. <https://doi.org/10.1002/tl.20092>

Cheng, C. Y., Lee, F., Benet-Martínez, V., & Huynh, Q. (2014). Variations in multicultural experience: Socio-cognitive processes and bicultural identity integration. In V. Benet-Martínez & Y. Y Hong (Eds.), *Oxford handbook of multi-cultural identity: Basic and applied psychological perspectives* (str. 276-299). Oxford University Press. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2014-24758-013>

Chung-Fat-Yim, A., Himel, C., & Bialystock, E. (2019). The impact of bilingualism on executive function in adolescents. *International Journal of Bilingualism* 23(6) (str. 1278-1290).

Ikizer, E., & Ramírez-Esparza, N. (2018). Bilingual's social flexibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), (str. 957-969).

International Bible Society. (1998). *1. Mojžíšova (Genesis)*. Luxpress

Ivanova, I., & Costa, A. (2008). Does bilingualism hamper lexical access in speech production? *Acta Psychologica*, 127(2), 277–288.

Jackson, J. (2020). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (2. ed.). Routledge

Jaekel, N., Jaekel, J., Willard, J., & Leyendecker, B. (2019). No evidence for effects of Turkish immigrant children's bilingualism on executive functions. *PLoS ONE* 14(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209981>

Jones, A., & Draper, S. (2007). *Helpsheet: Giblin Eunson Library: Intersultural Communication 2*. The University of Melbourne: Faculty of Business & Economics.

Joppke, C. (2018). War of words: interculturalism v. multiculturalism. *CMS* 6, 11. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0079-1>

Jurado MB, Rosselli M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychol Rev*, 17(3):213–33. <https://doi.org/10.1007/s11065-007-9040-z> PMID: 17786559

Kadaníková, J., & Neubauer, K. (2017). Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině.

Listy klinické logopedie 1(1), 3-14. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/magno/lkl/2017/mn1.php>

Kanning, U. P. (2009). *ISK: Inventar sozialer Kompetenzen*. Hogrefe

Katarzyna Ożańska-Ponikwia (2012) What has personality and emotional intelligence to do with 'feeling different' while using a foreign language?, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15:2, 217-234, DOI: 10.1080/13670050.2011.616185

Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition* (pp. 11–26). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Khan, S.; Gagné, M.; Yang, L.; Shapka, J. (2016) Exploring the relationship between adolescents' self-concept and their offline and online social worlds. *Comput. Hum. Behav.*, 55, 940–945. [CrossRef]

Kinzler, K. (2016). The Superior Social Skills of Bilinguals. *NYTimes.com*.

Kirkpatrick, A., & Sussex, R. (Eds.). (2012). *English as an international language in Asia: Implications for language education*. Berlin, Germany: Springer.

Klein, R. (2015). Is there a benefit of bilingualism for executive functioning? *Bilingualism: Language and COgnition*, 18(1) (str. 29-31). doi:10.1017/S1366728914000613

Klucká, J., & Volfová, P. (2009). *Kognitivní trénink v praxi*. Grada Publishing as.

Klyukanov, I. (2020). *Principles of Intercultural Communication* (2. ed.). Routledge

Lezak, M., Howien, D., & Loring, D. (2004). *Neuropsychological Assessment*. 4. Oxford University Press.

Li, P. (2013). *Neurolinguistic and Neurocomputational Models*. In F. Grosjean, & P. Li (Eds), *The Psycholinguistic of Bilingualism*. Wiley – Blackwell

Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (str. 3–17). Oxford, UK: Blackwell.

Lieberman, Z., Woodward, A. L., Keysar, B., & Kinzler, K. D. (2016). Exposure to multiple languages enhances communication skills in infancy. *Developmental Science* 20 (str. 1-11).

- Luk, G., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 605–621.
- Mackey, W. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique* 7(2), 51-85. doi: 10.1017/S000841300019393
- Mackey, William. (2000). The description of bilingualism. In Li Wei (ed.), *The Bilingualism*
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological review. *Journal of Social Issues* 23(2), s. 58-77.
- Mahlstedt, S. (1996). *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*. Lang
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2012). MSCEIT – Test emoční inteligence. Hogrefe – Testcentrum.
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33, 175–196. <https://doi.org/10.1080/07256868.2011.618266>
- Meer, N., Modood, T., & Zapata-Barrero, R. (2016). *Interculturalism and multiculturalism: Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press.
- Meisel, J. (2004). Raná diferenciácia jazykov u bilinvalných detí. Academic Electronic Press.
- Miesel, J. M. (2006). The Bilingual Child. In T. K. Bhatia & W. C. Richie (Eds), *Handbook of Bilingualism*. Blackwell
- Moffitt TE, Arseneault L, Belsky D, Dickson N, Hancox RJ, Harrington H et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety 108(7):2693–8. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108> PMID: 21262822
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011) *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Wolters Kluwer.

MŠMT. (2015). *Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia (RVP DG)*. Praha: MŠMT Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/RVP_DG_31_8_2015_final.pdf

MŠMT. (2019). *Seznam zahraničních škol s platným povolením plnění povinné školní docházky na území české republiky*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-zahranicnich-skol-s-vydanym-povolenim-k-plneni-1-1>

Nadeem, M. U., Mohammed, R., & Dalib, S. (2019). An association between international students' attitude and intercultural communication competence. *Paradigms*, 13(1), 47-51.

Nakayama, T. K., & Halualani, R. T. (2013). *Handbooks of Communication and Media: The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Wiley-Blackwell.

Nanda, S., & Warms, R. L. (2020). *Cultural Anthropology* (12. ed.). SAGE

Nguyen, A., & Benet, V. M. (2007). Biculturalism unpacked: Components, measurement, individual differences, and outcomes. *Social and Personality Psychology Compass* 1 (str. 101–114). Dostupné z: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1751-9004.2007.00029>

Paap, K. R., & Greenberg, Z. I. (2013). There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. *Journal of Cognitive Psychology* 66, (str. 232–258).

Paap, K. R., & Johnson, H. A., Sawi, O. (2014). Are bilingual advantages dependent upon specific tasks or specific bilingual experiences? *Journal of Cognitive Psychology* 26, (str. 615–639).

Paap, K. R., & Liu, Y. (2014). Conflict resolution in sentence processing is the same for bilinguals and monolinguals: the role of confirmation bias in testing for bilingual advantages. *Journal of Neurolinguistics* 27, (str. 50–74).

Panayiotou, A. (2004). Switching codes, switching code: Bilinguals' emotional responses in English and Greek. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2–3), 124–139.

Petitto, L. A. (2009). New discoveries from the bilingual brain and mind across the life span: Implications for education. *Mind, Brain an Education*, 3(4), s. 185-197.

Portes, A., and L. Hao. 2002. "The Price of Uniformity: Language, Family and Personality Adjustment in the Immigrant Second Generation." *Ethnic and Racial Studies* 25 (6): 889–912. *Reader* (1st edition, pp. 26–54). Routledge.

Rintell, E. (1984). But how did you FEEL about that? The learner's perception of emotion in speech. *Applied Linguistics*, 5, 255–264.

Rubio-Fernández, P. (2017). Why are bilinguals better than monolinguals at false-belief tasks? *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(3), 987–998. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1143-1>.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9, (str. 185-211).

Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2015). *Intercultural Communication: A reader* (14. ed.). Cengage Learning

Sánchez, S.; Rodríguez, A.; García, R.; Sánchez, A.; Andreu, R.; Baiget i Solé, J. (2016). *Habilidades Sociales*; Editorial Síntesis

Saunders, G. (1982). *Bilingual Children: Guidance for the family*. Multilingual Matters.

Schulze, C., Quick, A. E., Gampe, A., Daum, M. M (2020). Understanding verbal indirect communication in monolingual and bilingual children. *Cognitive Development* 55 (str. 1-9). Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100912>.

Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Potál.

Štefánik, J. (2000) *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfoložicky odlišných typov jazykov: intenčný bilingvizmus u detí*. Vydavateľstvo Univerzity Komenského.

Taylor, D. M., Simard, L. M. (1972). The Role of Bilingualism in Cross-Cultural Communication. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 3(1). Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/002202217200300109>

TCC, Online. (2020). Emoční Inteligence: Uživatelský manuál. TCC Online

Toppelberg, C. O., A. P. Nieto-Castañon, and S. T. M. D. P. Hauser. (2006). “Bilingual Children: Cross-sectional Relations of Psychiatric Syndrome Severity and Dual Language Proficiency.” *Harvard Review of Psychiatry* 14 (1): 15–29.

Trinidad, D.R.; Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Pers. Individ. Differ.* 32, 95–105.

Vaughan, D. (2022). Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem: O záhadném vztahu mezi řečí a myšlením. *Český rozhlas: Vltava*. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/kolik-jazyku-umis-tolikrat-jsi-clovekem-o-zahadnem-vztahu-mezi-rci-a-myslenim-5031801>

Vega – Mendoza, M., West, H., Sorace, A., & Bak, T. H. (2015). The Impact of late, non-balanced bilingualism on cognitive performance. *Cognition* 137, (str. 40-46).

Vohs, K.D.; Baumeister, R.F. (2016) *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*; Guilford Publications

Wei, L. (Eds). (2000). *The Bilingualism reader*. Routledge

Weinreich, U. (2004). Jazyky v kontakte. In J. Štefánik a kol. *Antológia bilingvizmu*.

Weinreich, Uriel. (1968). *Languages in Contact*. Mouton.

Wermelinger, S., Gampe, A., & Daum, M. M. (2017). Bilingual toddlers have advanced abilities to repair communication failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 155, (str. 84–94). <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.005>.

Wilton, L. S., Apfelbaum, E. P., & Good, J. J. (2019). Valuing differences and reinforcing Them: Multiculturalism increases raceessentialism. *Social Psychological and Personality Science*, 10, 681–689. <https://doi.org/10.1177/1948550618780728>

Winsler, A., Y. K. Kim, and E. R. Richard. (2014). “Socio-emotional Skills, Behavior Problems, and Spanish Competence Predict the Acquisition of English among English Language Learners in Poverty.” *Developmental Psychology* 50 (9): 2242–2254.

Wiseman, R. L. (2003). Intercultural communication competence In W. B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and intercultural communication* (pp. 191–208). Thousand Oaks, CA: Sage.

Witte, A., & Harden, T. (2011). Introduction. In A. Witte & T. Harden (Eds.), *Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations* (pp. 1–15). Oxford, England: Peter Lang.

Yang, P. (2018). Developing TESOL Teacher Intercultural Identity: An Intercultural Communication Competence Approach. *TESOL Journal* 9. Str. 525-541. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.356> Association

Yogeeswaran, K., Gale, J., & Verkuyten, M. (2021). Interculturalism as a strategy to manage diversity: Moving psychological research beyond colorblindness and multiculturalism. *Social and Personality Psychology Compass*, e12640. <https://doi.org/10.1111/spc3.12640>

Yow, W. Q., & Markman, E. M. (2011). Young bilingual children's heightened sensitivity to referential cues. *Journal of Cognition and Development*, 12(1), 12–31. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.539524>.

Yow, W. Q., & Markman, E. M. (2015). A bilingual advantage in how children integrate multiple cues to understand a speaker's referential intent. *Bilingualism Language and Cognition*, 18(3), 391–399. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000133>.

PŘÍLOHY

Seznam zkratk:

BII – Integrace bilingvní identity (z angl. Bilingual Identity Integration)

EI – Emoční inteligence

EQ – Emoční kvocient

HR – Lidské zdroje (z angl. Human Resources)

HTS – Hogrefe test systém (z angl. The Hogrefe Test System)

IQ – Inteligenční kvocient

ISK – Inventář sociálních kompetencí

MSCEIT – Test emoční inteligence (z angl. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SD – Směrodatná odchylka

TBI – Traumatická poranění mozku (z angl. Traumatic Brain Injury)

ToM – Teorie mysli (z angl. Theory of Mind)

Seznam tabulek:

TAB. 1 ŠKÁLY A UKÁZKOVÉ POLOŽKY ISK – K.....	47
TAB. 2 ŠKÁLY TESTU EMOČNÍ INTELIGENCE.....	49
TAB. 3 POHLAVÍ V RÁMCI VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	50
TAB. 4 VĚK V RÁMCI VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	51
TAB. 5 VĚKOVÁ KATEGORIE V RÁMCI VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	51
TAB. 6 VZDĚLÁNÍ V RÁMCI VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	51
TAB. 7 POHLAVÍ V RÁMCI MONOLINGVNÍ SKUPINY.....	52
TAB. 8 VĚK V RÁMCI MONOLINGVNÍ SKUPINY.....	52
TAB. 9 VĚKOVÁ KATEGORIE V RÁMCI MONOLINGVNÍ SKUPINY.....	52
TAB. 10 VZDĚLÁNÍ V RÁMCI MONOLINGVNÍ SKUPINY.....	53
TAB. 11 POHLAVÍ V RÁMCI BILINGVNÍ SKUPINY.....	53
TAB. 12 VĚK V RÁMCI BILINGVNÍ SKUPINY.....	54
TAB. 13 VĚKOVÁ KATEGORIE V RÁMCI BILINGVNÍ SKUPINY.....	54
TAB. 14 VZDĚLÁNÍ V RÁMCI BILINGVNÍ SKUPINY.....	54
TAB. 15 JAZYKOVÉ KOMBINACE V RÁMCI BILINGVNÍ SKUPINY.....	55
TAB. 16 MANN-WHITNEY U-TEST SUMARIZOVANÝCH HRUBÝCH SKÓRU V ISK-K.....	57
TAB. 17 MANN-WHITNEY U-TEST HRUBÝCH SKÓRU NA ŠKÁLE SOCIÁLNÍ ORIENTACE (SO) V ISK-K.....	58
TAB. 18 MANN-WHITNEY U-TEST HRUBÝCH SKÓRŮ NA ŠKÁLE REFLEXIBILITA (RE) V ISK-K.....	59
TAB. 19 MANN-WHITNEY U-TEST SUMARIZOVANÝCH HRUBÝCH SKÓRŮ V TESTU EMOČNÍ INTELIGENCE.....	60
TAB. 20 MANN-WHITNEY U-TEST HRUBÝCH SKÓRŮ NA ŠKÁLE ROZPOZNÁNÍ EMOCÍ V TESTU EMOČNÍ INTELIGENCE.....	61
TAB. 21 MANN-WHITNEY U-TEST HRUBÝCH SKÓRŮ NA ŠKÁLE ASERTIVITA V TESTU EMOČNÍ INTELIGENCE.....	62
TAB. 22 MANN-WHITEY U-TEST SUMARIZOVANÝCH HRUBÝCH SKÓRŮ V ISK-K.....	63
TAB. 23 MANN-WHITEY U-TEST SUMARIZOVANÝCH HRUBÝCH SKÓRŮ V TESTU EMOČNÍ INTELIGENCE.....	64

Seznam příloh:

PŘÍLOHA 1 ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	98
PŘÍLOHA 2 ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE V ANGLICKÉM JAZYCE	99
PŘÍLOHA 3 PŘEHLED DEMOGRAFICKÝCH ÚDAJŮ V SOUBORU.....	100
PŘÍLOHA 4 HRUBÉ SKÓRY ISK-K	103
PŘÍLOHA 5 HRUBÉ SKÓRY TEST EMOČNÍ INTELIGENCE	106

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Bilingvismus ve vztahu k sociálně-emočním kompetencím

Autor práce: Bc. Eliška Fejková

Vedoucí práce: Mgr. Klára Machů, PhD.

Počet stran a znaků: 108 stran, 179 967 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 172

Abstrakt (800–1200 zn.): Cílem diplomové práce je zjistit, zdali a případně jaký existuje vztah mezi bilingvismem a sociálně-emočními kompetencemi, pomocí srovnání výsledků v metodách, testující právě sociální a emoční kompetence (ISK, Test Emoční inteligence), bilingvních a monolingvních respondentů. Výzkumný záměr vychází z hypotézy, která předpokládá vyšší úroveň sociálně-emočních kompetencí u bilingvních jedinců, kteří se pohybují v interkulturním prostředí. Prezentovaná studie vychází z údajů od 104 respondentů, přičemž 44 tvořilo bilingvní skupinu a 60 skupinu monolingvní. Na základě zjištění z námi realizovaného výzkumu potvrzujeme hypotézu, jež předpokládá vyšší úroveň sociálně-emočních kompetencí u bilingvních jedinců, díky čemuž vyvozujeme, že vztah bilingvismu k sociálně-emočním kompetencím můžeme považovat za pozitivní. Výhodu u bilingvistů pozorujeme v rámci sociálně-emočních kompetencí obecně, zejména pak v oblastech sociální orientace, flexibility, rozpoznání emocí a asertivity.

Klíčová slova: *bilingvismus, interkulturní prostředí, sociálně-emoční kompetence, kognitivní funkce, ISK, Test Emoční inteligence*

ABSTRACT OF THESIS

Title: Bilingualism in relation to social-emotional competencies

Author: Bc. Eliška Fejková

Supervisor: Mgr. Klára Machů, PhD.

Number of pages and characters: 108 pages, 179 967 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 172

Abstract (800–1200 characters): The aim of the thesis is to find out whether and, if so, what kind of relationship is between bilingualism and social-emotional competences, by comparing the results of bilingual and monolingual respondents in methods which test social and emotional competences (ISK, Emotional Intelligence Test). The research intention is based on a hypothesis that assumes a higher level of social-emotional competences in bilingual individuals who live in an intercultural environment. The presented study is based on data from 104 respondents, with 44 forming a bilingual group and 60 a monolingual group. According to the findings of our research, we confirm the hypothesis that assumes a higher level of social-emotional competences in bilingual individuals, thanks to which we conclude that the relationship of bilingualism to social-emotional competences can be considered positive. We observe an advantage for bilinguals in social-emotional competences in general, especially in the areas of social orientation, reflexivity, recognition of emotions and assertiveness.

Key words: *bilingualism, intercultural environment, social-emotional competencies, cognitive function, ISK, Emotional Intelligence Test*

Příloha 3 Přehled demografických údajů v souboru

Skupina	Pohlaví	Věk	Věková kategorie	Vzdělání
1	Žena	24	do 29 let	Vysokoškolské
1	Žena	31	30 - 44 let	Vysokoškolské
1	Žena	25	do 29 let	Vysokoškolské
1	Muž	20	do 29 let	Vysokoškolské
1	Žena	26	do 29 let	Vysokoškolské
1	Žena	27	do 29 let	Vysokoškolské
1	Žena	27	do 29 let	Středoškolské
1	Žena	29	do 29 let	Vysokoškolské
1	Žena	50	nad 44 let	Vysokoškolské
1	Žena	22	do 29 let	Středoškolské
1	Muž	35	30 - 44 let	Vysokoškolské
1	Žena	51	nad 44 let	Vysokoškolské
1	Muž	48	nad 44 let	Středoškolské
1	Muž	45	nad 44 let	Vysokoškolské
1	Žena	49	nad 44 let	Vysokoškolské
1	Žena	37	30 - 44 let	Středoškolské
1	Žena	39	30 - 44 let	Vysokoškolské
1	Muž	40	30 - 44 let	Vysokoškolské
1	Žena	46	nad 44 let	Středoškolské
1	Žena	32	30 - 44 let	Vysokoškolské
1	Žena	32	30 - 44 let	Vysokoškolské
1	Žena	33	30 - 44 let	Vysokoškolské
1	Muž	43	30 - 44 let	Vysokoškolské
1	Žena	57	nad 44 let	Středoškolské
1	Žena	26	do 29 let	Středoškolské
1	Žena	26	do 29 let	Vysokoškolské
1	Muž	47	nad 44 let	Vysokoškolské
1	Muž	48	nad 44 let	Středoškolské
1	Žena	45	nad 44 let	Středoškolské
1	Žena	19	do 29 let	Středoškolské
1	Žena	18	do 29 let	Základní
1	Žena	18	do 29 let	Základní
1	Žena	18	do 29 let	Vysokoškolské
1	Muž	21	do 29 let	Základní
1	Žena	23	do 29 let	Základní
1	Žena	28	do 29 let	Základní
1	Žena	18	do 29 let	Základní
1	Žena	22	do 29 let	Základní
1	Žena	24	do 29 let	Základní
1	Žena	24	do 29 let	Základní
1	Žena	24	do 29 let	Základní
1	Muž	27	do 29 let	Základní
1	Žena	23	do 29 let	Základní
1	Muž	18	do 29 let	Základní
1	Žena	19	do 29 let	Středoškolské
1	Žena	18	do 29 let	Středoškolské
1	Muž	18	do 29 let	Základní

1	Žena	18	do 29 let	Základní
1	Žena	18	do 29 let	Základní
1	Žena	37	30 - 44 let	Vysokoškolské
1	Žena	33	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Žena	42	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Žena	41	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Žena	28	do 29 let	Základní
2	Muž	43	30 - 44 let	Středoškolské
2	Žena	53	nad 44 let	Vysokoškolské
2	Muž	26	do 29 let	Středoškolské
2	Žena	39	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Muž	48	nad 44 let	Středoškolské
2	Muž	27	do 29 let	Základní
2	Muž	35	30 - 44 let	Středoškolské
2	Žena	23	do 29 let	Vysokoškolské
2	Žena	22	do 29 let	Středoškolské
2	Žena	34	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Muž	47	nad 44 let	Vysokoškolské
2	Žena	24	do 29 let	Vysokoškolské
2	Muž	38	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Muž	25	do 29 let	Středoškolské
2	Muž	37	30 - 44 let	Středoškolské
2	Žena	22	do 29 let	Vysokoškolské
2	Žena	31	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Žena	33	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Žena	26	do 29 let	Středoškolské
2	Žena	37	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Žena	35	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Muž	34	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Muž	22	do 29 let	Vysokoškolské
2	Žena	41	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Žena	45	nad 44 let	Vysokoškolské
2	Žena	23	do 29 let	Středoškolské
2	Muž	27	do 29 let	Vysokoškolské
2	Muž	40	30 - 44 let	Středoškolské
2	Žena	29	do 29 let	Základní
2	Žena	23	do 29 let	Základní
2	Muž	33	30 - 44 let	Středoškolské
2	Žena	26	do 29 let	Vysokoškolské
2	Žena	47	nad 44 let	Středoškolské
2	Muž	32	30 - 44 let	Středoškolské
2	Žena	27	do 29 let	Vysokoškolské
2	Muž	43	30 - 44 let	Středoškolské
2	Muž	23	do 29 let	Středoškolské
2	Žena	55	nad 44 let	Středoškolské
2	Žena	36	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Muž	49	nad 44 let	Středoškolské
2	Muž	53	nad 44 let	Vysokoškolské
2	Muž	55	nad 44 let	Vysokoškolské
2	Muž	22	do 29 let	Vysokoškolské
2	Žena	51	nad 44 let	Vysokoškolské
2	Muž	37	30 - 44 let	Středoškolské

2	Žena	25	do 29 let	Středoškolské
2	Žena	30	30 - 44 let	Vysokoškolské
2	Žena	27	do 29 let	Základní
2	Muž	48	nad 44 let	Středoškolské
2	Žena	37	30 - 44 let	Základní

Skupina 1 = monolingvní jedinci, skupina 2 = bilingvní jedinci

Příloha 4 Hrubé skóry ISK-K

Skupina	HS_SO	HS_OF	HS_SE	HS_RE	HS_SUM
1	27	18	20	15	80
1	27	17	23	20	87
1	30	21	27	24	102
1	19	20	25	24	88
1	31	24	22	26	103
1	26	20	18	16	80
1	26	15	20	19	80
1	32	19	18	22	91
1	33	23	30	19	105
1	26	19	18	22	85
1	29	25	30	16	100
1	27	23	27	25	102
1	26	19	21	23	89
1	28	21	25	16	90
1	26	14	22	17	79
1	33	15	15	20	83
1	29	17	28	18	92
1	24	23	23	17	87
1	31	17	25	17	90
1	27	18	25	19	89
1	29	21	19	20	89
1	26	23	23	14	86
1	30	20	29	17	96
1	35	28	24	19	106
1	36	21	26	18	101
1	29	22	15	18	84
1	32	15	23	24	94
1	19	15	16	14	64
1	33	17	26	17	93
1	34	14	23	15	86
1	24	10	17	14	65
1	31	14	17	20	82
1	33	12	16	25	86
1	27	15	16	10	68
1	31	22	23	20	96
1	32	12	10	22	76
1	32	19	26	22	99
1	26	12	14	20	72
1	32	20	19	23	94
1	31	21	20	23	95
1	31	21	20	22	94
1	25	24	25	15	89
1	30	17	19	18	84
1	33	26	27	21	107
1	31	19	18	19	87
1	35	26	26	24	111
1	30	24	20	25	99

1	29	16	17	23	85
1	27	15	16	26	84
1	29	14	22	21	86
1	32	19	29	22	102
2	30	19	30	22	101
2	29	19	28	21	97
2	32	26	17	24	99
2	25	13	16	13	67
2	29	9	23	19	80
2	27	15	27	19	88
2	32	24	26	19	101
2	28	18	23	14	83
2	29	24	28	18	99
2	37	28	30	27	122
2	37	24	27	24	112
2	37	25	26	24	112
2	33	21	28	21	103
2	36	30	31	25	122
2	33	16	24	23	96
2	25	16	17	24	82
2	26	23	21	24	94
2	38	29	28	25	120
2	40	31	32	28	131
2	32	14	21	20	87
2	36	30	31	14	111
2	26	16	19	19	80
2	30	22	27	20	99
2	25	21	20	14	80
2	35	22	29	22	108
2	25	16	25	20	86
2	30	18	24	18	90
2	32	17	24	22	95
2	32	16	12	21	81
2	29	19	25	20	93
2	38	27	30	25	120
2	38	27	28	25	118
2	27	23	15	23	88
2	38	26	30	27	121
2	39	26	27	27	119
2	38	26	29	26	119
2	31	24	27	19	101
2	34	25	28	22	109
2	38	23	31	27	119
2	38	26	31	26	121
2	32	21	24	21	98
2	39	25	27	25	116
2	31	27	31	20	109
2	35	23	28	24	110
2	32	26	30	20	108
2	29	22	24	19	94
2	40	27	30	25	122
2	28	23	28	18	97

2	30	22	24	21	97
2	35	25	31	24	115
2	31	15	19	23	88
2	35	24	28	23	110
2	36	27	32	24	119

Skupina 1 = monolingvní jedinci, skupina 2 = bilingvní jedinci, HS_SO = hrubý skór: Sociální orientace, HS_OF = hrubý skór: Ofenzivita, HS_RE = hrubý skór: Reflexibilita, HS_SE = hrubý skór: Sebeovládání, HS_SUM = sumarizovný hrubý skór.

Příloha 5 Hrubé skóry Test Emoční inteligence

Skupina	HS_RO	HS_KS	HS_AS	HS_BV	HS_SE	HS_SUM
1	18	6	6	6	14	50
1	13	7	7	10	16	53
1	24	9	7	8	25	73
1	23	9	9	10	16	67
1	15	10	8	10	15	58
1	15	5	5	6	9	40
1	21	9	7	8	19	64
1	16	1	2	3	11	33
1	15	11	11	10	25	72
1	17	7	5	6	20	55
1	24	7	11	8	6	56
1	17	12	11	11	19	70
1	24	10	11	9	12	66
1	12	8	8	8	10	46
1	26	8	9	9	17	69
1	19	8	9	11	15	62
1	17	5	3	2	17	44
1	21	3	1	2	18	45
1	13	3	2	3	17	38
1	24	9	10	9	16	68
1	13	8	4	8	15	48
1	19	8	7	9	14	57
1	18	6	6	6	22	58
1	24	8	8	6	6	52
1	21	6	4	6	21	58
1	16	8	9	7	11	51
1	14	8	9	11	10	52
1	20	7	7	6	18	58
1	22	1	0	1	12	36
1	19	8	7	9	14	57
1	18	6	6	6	22	58
1	30	8	6	8	10	62
1	21	6	4	6	21	58
1	16	8	9	7	11	51
1	14	8	9	11	10	52
1	21	6	9	7	16	59
1	24	11	10	11	18	74
1	15	10	11	9	14	59
1	16	10	10	10	18	64
1	22	7	9	10	15	63
1	15	10	11	11	17	64
1	23	9	11	8	13	64
1	16	6	7	7	11	47
1	15	7	8	9	15	54
1	14	4	3	5	16	42
1	22	11	11	10	12	66
1	21	8	5	9	16	59

1	15	10	9	9	17	60
1	23	9	9	8	27	76
1	20	5	3	4	13	45
1	21	8	7	9	23	68
2	13	9	6	9	18	55
2	19	8	8	8	13	56
2	20	10	10	10	20	70
2	22	6	6	8	21	63
2	14	9	10	11	21	65
2	16	10	6	8	21	61
2	14	5	4	7	21	51
2	19	8	8	8	18	61
2	19	11	10	11	20	71
2	17	10	10	8	19	64
2	28	11	12	11	22	84
2	27	10	10	10	23	80
2	27	7	8	7	21	70
2	28	10	12	10	25	85
2	21	11	12	11	25	80
2	23	11	12	11	22	79
2	25	11	11	10	20	77
2	24	11	11	10	16	72
2	26	6	8	10	16	66
2	27	10	11	9	16	73
2	27	10	12	10	16	75
2	27	9	10	9	16	71
2	25	10	11	9	21	76
2	28	11	11	10	15	75
2	27	9	11	8	22	77
2	17	12	11	11	17	68
2	28	9	12	9	24	82
2	25	11	12	11	24	83
2	19	11	11	10	21	72
2	25	9	10	9	24	77
2	19	7	8	7	18	59
2	23	8	10	8	24	73
2	27	11	12	11	26	87
2	15	9	8	7	20	59
2	18	9	11	10	12	60
2	20	8	9	9	18	64
2	19	9	8	9	14	59
2	16	4	7	7	16	50
2	25	11	12	11	20	79
2	16	6	6	6	17	51
2	15	10	10	10	18	63
2	24	6	7	7	18	62
2	29	7	10	9	21	76
2	21	9	10	9	22	71
2	14	8	8	10	20	60
2	22	8	6	8	18	62
2	21	8	6	8	19	62
2	28	11	12	11	25	87

2	22	2	2	4	14	44
2	15	8	6	10	21	60
2	19	6	6	6	19	56
2	27	12	12	12	21	84
2	21	8	10	8	16	63

Skupina 1 = monolingvní jedinci, skupina 2 = bilingvní jedinci, HS_RO = hrubý skór: Rozpoznání emocí, HS_KS = hrubý skór: Kontrola situace, HS_AS = hrubý skór: Asertivita, HS_BV = hrubý skór: Budování vztahů, HS_SE = hrubý skór: Sebeuvědomění, HS_SUM = sumarizovaný hrubý skór.