

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FAKULTA TĚLESNÉ KULTURY

**Překlad dotazníku Physical Educators' self-efficacy Toward Including Students With Disabilities-Autism do českého jazyka**

**Bakalářská práce**

**Autor:** Helena Šnevajsová

**Vedoucí práce:** Mgr. Ladislav Baloun

Olomouc 2019

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Překlad dotazníku Physical Educators' self-efficacy Toward Including Students With Disabilities-Autism do Českého jazyka vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne: .....

Podpis: .....

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat Mgr. Ladislavu Balounovi za vedení mé bakalářské práce, cenné rady a odborný dohled. Dále děkuji své rodině a kamarádům za podporu.

## **Abstrakt**

Tato bakalářské práce se věnuje překladu dotazníku Physical Educators' self-efficacy Toward Including Students With Disabilities-Autism. Bakalářská práce popisuje překlad z anglického do českého jazyka jako komplexní děj. Problematika překladu vychází z dvou různých jazykových systémů angličtiny a češtiny, dále je důležitý účel textu a zachování ekvivalence. Aby bylo dosaženo, co nejadekvátnějšího překladu, dotazník byl přeložen metodou zpětného translace. Počet začleněných žáků s poruchou autistického spektra v běžných třídách na základních školách v posledních letech v České republice stoupá a daný sebehodnotící dotazník zjišťuje míru self-efficacy (neboli sebeúčinnost) učitelů tělesné výchovy ve vztahu k začleňování žáků s poruchou autistického spektra do běžné hodiny tělesné výchovy.

## **Klíčová slova:**

Poruchy autistického spektra, metoda zpětné translace, tělesná výchova, učitel, sebeúčinnost

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with a translation of a questionnaire on Physical Educators' self-efficacy Toward Including Students With Disabilities-Autism. This bachelor thesis describes the translation process from Czech to English language as a complex task. The issue of translation is based on two different language systems of English and Czech, the key factor in translation is the purpose of the text and the preservation of equivalency. To get the most adequate translation, the questionnaire was translated by the back-translation technique. The number of pupils with autism spectrum disorder has been rising in the Czech Republic and the questionnaire consists of questions about the self-efficacy of physical education teachers toward including students with autism spectrum disorder into general physical education class.

## **Key words**

Autism spectrum disorder, back translation technique, physical education, teacher, self-efficacy

## Obsah

Seznam zkratk.....	7
1. Úvod .....	8
2. Přehled poznatků .....	9
2.1 Problematika překladu obecně.....	9
2.1.1 Ekvivalence.....	10
2.1.2 Typologie a systémové rozdíly mezi angličtinou a češtinou .....	11
2.1.3 Problematika mezikulturního překladu.....	16
2.1.4 Překlad administrativního styl .....	17
2.2 Problematika PAS a začleňování žáků s PAS do školní TV .....	18
2.2.1 Legislativní ukotvení začleňování žáků se SVP do běžných základních škol .....	19
2.2.2 Poruchy autistického spektra (PAS) .....	20
2.2.3 Počet žáků s PAS začleněných v běžných třídách základních škol v ČR.....	20
2.2.4 Začleňování žáků s PAS v TV .....	22
2.3 Koncept self-efficacy .....	23
2.3.1 Problematika ukotvení pojmu v češtině.....	24
2.4 Popis dotazníku .....	25
3. Cíl a úkoly práce.....	26
3.1 Cíl.....	26
4. Metodika.....	27
4.1 Zpětná translace .....	27
5. Výsledky .....	29
5.1 Zpětná translace .....	30
6. Diskuze .....	36
7. Závěr .....	37

8. Referenční seznam.....	38
9. Přílohy .....	42
9.1 Originální verze dotazníku PESEISD-A.....	42
9.2. Konečná verze dotazníku (ČJ).....	50

## Seznam zkratk

---

AJ	Anglický jazyk
APA	Aplikované pohybové aktivity
ČJ	Český jazyk
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PAS	Poruchy autistického spektra
SVP	Speciální vzdělávací požadavky
TV	Tělesná výchova
USA	United states of America (Spojená státy americké)
ZŠ	Základní škola
PESEISD-A	Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Student With Disabilities-Autism

## 1. Úvod

Tato bakalářská práce popisuje problematiku překladu vědeckého nástroje. Pokud jsme schopni zajistit adekvátní překlad česká populace nemusí být ochuzena o vědecké nástroje používané v zahraničí. Navíc i s rostoucím počtem mezinárodních výzkumných projektů se zvyšuje potřeba adekvátního překladu výzkumných nástrojů. Dle Capitulo, Cornelio a Lenz (2001) je praktické používat vědecké nástroje, které již vymyšlené jsou vzhledem k možnosti porovnávání výsledků.

Roste počet žáků s poruchou autistického spektra (PAS) (viz kapitola přehled poznatků podkapitola Počet žáků s PAS začleněných v běžných třídách základních škol v ČR), a proto je potřeba se tomuto komplexnímu tématu věnovat. Téma začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do běžných tříd je v posledních letech probíráno odbornou i laickou veřejností a potýká se s řadou překážek.

Zefektivnění postupu začleňování žáku se SVP do běžných tříd můžeme pomoci použitím podobných prostředků a metod, které jsou již osvědčeny. Dle Cella et. al. (1998) by bylo neefektivní mít vícero nástrojů pro každou geografickou a kulturní skupinu. Bandura (1997) argumentuje spojitost self-efficacy ve vztahu k vlastnímu výkonu.

Proto jsme se rozhodli, že chceme použít dotazník vyvinutý odborníky z University of Virginia v ČR. Prvním krokem pro použití je jeho překlad do českého jazyka (ČJ). Tato práce popisuje problematiku překladu vědeckého nástroje.

Problematika překladu vychází z odlišností dvou jazykových systémů a rozdílností kultur cílového a výchozího jazyka. Proto jsme pro překlad dotazníku zvolili metodu zpětné translace, abychom zajistili validitu a reliabilitu české verze dotazníku.

Téma bakalářské práce spojuje obory, kterým se věnuji jako studentka tělesné výchovy a anglické filologie.



## 2. Přehled poznatků

V první části této kapitoly se budeme věnovat problematice překladu. Druhá část se věnuje aktuálnosti problematiky začleňování osob s PAS do výuky tělesné výchovy (TV) na běžných základních školách (ZŠ). A třetí část vysvětluje relevantnost zjištění self-efficacy ve vztahu k začleňování žáků s autismem do běžných hodin TV a upozorní na problematiku překladu tohoto pojmu do ČJ.

### 2.1 Problematika překladu obecně

Nejdříve se budeme věnovat problematice překladu obecně, následně typologickým rozdílům mezi jazykovým systémem anglického a českého jazyka a problematikou mezikulturního překladu. Dále popíšeme metodu překladu vědeckého nástroje, a nakonec kapitoly charakterizujeme překlad administrativního stylu. Všechny získané poznatky se uplatnily při překladu dotazníku PESEISD-A.

Samostatný obor teorie překladu neboli translologie se začala dle Knittlové, Grygarové a Zehnalové (2010) rozvíjet na počátku 20. století. Plný rozvoj zaznamenala až po druhé světové válce.

L. S. Barchudarov (1962), ruský teoretik překladu, definuje překlad jako proces přeměny jazykového sdělení jednoho jazyka na jazykové sdělení druhého jazyka při zachování neměnné struktury obsahu, tj. významu. Jiří Levý, nejvýznamnější český teoretik, překlad definuje jako sdělování: „*překladatel dešifruje sdělení, které je obsaženo v textu původního autora a přeformulovává (zašifrovává) je do svého jazyka*“ (Levý 1983, p. 42). Překlad je tedy snaha o převod lexikálních jednotek na jejich ekvivalenty, které budou pro čtenáře co nejvhodnější a nejpřirozenější.

Problematika překladu je dána jeho komplexností. Překlad není mechanická záležitost výměny slov z jednoho jazyka do jazyka druhého. Mechanický překlad lexikálních jednotek by vedl k doslovnému, nepřirozenému a nesrozumitelnému překladu. Je to proces závisející na jednotlivci, akt znovu tvoření (Caro a Stiles 1997).

Překladatel si totiž vybírá jazykové prostředky a jazykové struktury.

Do vztahu autor-dílo-čtenář vstupuje překladatel a dílo interpretuje. Vztah je tedy rozšířen o další dva elementy: autor – dílo – překladatel – překlad – čtenář. Překlad je

založen na procesu rozhodování, ale čtenář o tomto rozhodování a dilematech neví. Volbu slov vidí jako zcela záměrnou a občas se stává, že umělecké sdělení nebo původní význam není zachován nebo je překlad nepřirozený. (Knittlová et al., 2010)

Na začátek je potřeba si stanovit, jaké charakteristiky nese překlad zdařilý neboli adekvátní. Pokud se jedná o překlad zdařilý, nesmí být daný text vnímán jako překlad, nýbrž jako původní dílo vytvořené v daném jazyce a splňovat nejméně tři základní kritéria:

1. *Jazykový projev v cílovém jazyce působí zcela přirozeně, organicky.*
2. *Výsledný komunikát má v cílovém jazyce totožný význam jako je jeho předloha v jazyce výchozím a působí na adresáta překladu stejně, jako působil původní text na adresáta.*
3. *Jazykový projev v cílovém jazyce zachovává dynamiku původního projevu formulovaného ve výchozím jazyce – překlad by měl vyvolat stejnou reakci, jako vyvolal projev v jazyce výchozím.*

(Knittlová et al., 2010, p.14)

Dále Knittlová et. al. (2010) uvádí, že překlad musí být přesný, jasný a srozumitelný. Pro převod lexikální a syntaktických jednotek z výchozího jazyka do cílového jazyka používáme pojem ekvivalence.

### 2.1.1 Ekvivalence

Dle Knittlové et al. (2010) pojem ekvivalence vyjadřuje vztah rovnosti jazykových prostředků cílového a výchozího textu a dále autorka představuje 4 typy ekvivalencí: lexikální, gramatická, pragmatická a textová.

V rámci lexikální ekvivalence musí překladatel zachovat nejen věcný význam, ale například i spisovnost a rozlišit běžnou slovní zásobu od odborné. Dále Knittlová et al. (2010) rozlišuje tři stupně lexikální ekvivalence: úplnou, částečnou a nulovou. Nulová lexikální ekvivalence označuje nepřeložitelné pojmy jako například názvy jídel, her, tanců, míst, institucí atd. Švejcer (1988) také popsal tzv. bezekvivalentní lexikum či nulové sémantické korespondence. U těchto případů překladatel může postupovat, tak že slovo vysvětlí nebo najde analogii, pokud konkrétní věcný význam není důležitý. Hledání

analogie pak souvisí s problematikou mezikulturního překladu, kterému se budeme později.

Dalším typem ekvivalence je ekvivalence textová. Důležitost hraje účel textu. Překladatel může chtít přizpůsobit text principům cílového nebo výchozího jazyka. V rovině pragmatické ekvivalence si překladatel musí být vědom konkrétního situačního prostředí daného jazyka. Špatné pochopení textu by mohlo například nastat v kontextu počítání pater budov, používání titulů a oslovení, uspořádání informací v adrese. Posledním typem ekvivalence je gramatické ekvivalence. Překladatel se musí vypořádat se syntaktickými a morfologickými rozdíly dvou odlišných jazykových systémů. V případě angličtiny se jedná o problematiku vyjádření rodu, pádu, času, vidu a změny slovosledu. (Knittlová et al., 2010)

Systemovým rozdílům se budeme podrobněji věnovat v další kapitole.

Typologické rozdíly mezi jazyky, kterým se věnujeme v další kapitole brání zachovat všechny 4 typy ekvivalence najednou. Je tedy potřeba si stanovit, jaký typ ekvivalence je pro překlad prioritní. Pro potřeby překladu dotazníku PESEISD-A je ekvivalence cílového textu jako celku důležitější než ekvivalence jednotlivých lexikálních jednotek. Proč tomu tak je, vysvětluje kapitola o překladu administrativního stylu. Čeština a angličtina jsou dva různé jazykové systémy a znalost těchto systémů v rovině lexikální, syntaktické a pragmatické pomáhá překladateli najít adekvátní jazykové prostředky pro daný překlad.

### 2.1.2 Typologie a systémové rozdíly mezi angličtinou a češtinou

V následující kapitole popíšu systémové rozdíly mezi anglickým a českým jazykem. Zmíním základní syntaktické, lexikální a morfologické rozdíly, které mohou znesnadňovat překladateli práci hledání vhodných syntaktických, lexikálních a morfologických ekvivalentů.

Nejdříve si jazyky angličtinu a češtinu typologicky rozdělíme. Dle Daneš (2009) Skaličková typologie jazyků patří k nejcennějším výsledkům, klasické pražské školy funkčně-strukturní lingvistiky. Angličtina se pokládá za jazyk spíše analytický, kdežto latina a jiné indoevropské jazyky včetně češtiny jsou jazyky flexivní. Flexivní jazyky se vyznačují bohatým systémem skloňování a časování, kde koncovky vyjadřují různé

mluvnické hodnoty jako například číslo, rod, pád, slovní druh. Důsledkem flexivního systému je, že v češtině je volnější slovosled. Oproti tomu analytické jazyky mají jasněji daný slovosled, mají mnoho pomocných slov vyjadřující mluvnické hodnoty a mají kratší, jednoslabičná slova. Důležité je zdůraznit souhru různých typů v jednom jazyce. (Daneš, 2009)

To že anglický jazyk (AJ) můžeme částečně dle typologie jazyků zařadit do analytických jazyků v praxi znamená, že AJ vyjadřuje pomocí izolovaných morfémů gramatické jevy, kdežto češtinu preferuje vyjádření gramatických jevů změnou flexe. Následující příklad ukazuje, že při vyjádření budoucího času angličtina používá pomocné sloveso *will*, kdežto v češtině pro vyjádření budoucího času stačí změnit sufix slovesa.

- (1) a. *I **will** go there.*  
b. *Půjdu tam.*

Dalším praktickým rozdílem je role slovosledu ve větě. V angličtině se druh věty určuje pomocí pořadí slov ve větě. Na příkladu (2a) a (2b) vidíme, že determinantem pro vytvoření anglické otázky je pozice pomocného slovesa *have*, kdežto v češtině stačí změnit interpunkční znaménko, jak ukazuje příklad (2c) a (2d). Příklad (2) ukazuje, že druh věty v angličtině závisí na pozici auxiliárního slovesa, v češtině slovosled věty zůstal nezměněný, ale druh věty se změnil z oznamovací věty na větu tázací.

- (2) a. *You **have** forgottn my birthday.*  
b. ***Have** you forgotten my birthday?*  
c. *Zapomněl jsi na mé narozeniny.*  
d. *Zapomněl jsi na mé narozeniny?*

Tyto syntaktické rozdíly vyplývají opět ze základní charakteristiky, že čeština je syntetický jazyk. Díky svým pádovým kategoriím a flexi slovesa umí vyjádřit to, co angličtina vyjadřuje striktně daným pořadím slov ve větě. Další příklad nám ukazuje, jak ovlivňuje slovosled věty její význam.

- (3) a. ***The hunter** killed the bear.*  
b. *The bear killed **the hunter**.*  
c. ***Lovec** zabil medvěda.*



d. <i>milk</i>	<b><i>much milk</i></b>
e. <i>milk</i>	<b>*<i>many milk</i></b>
e. <i>a friend</i>	<b><i>many friends</i></b>
f. <i>a friend</i>	<b>*<i>much friends</i></b>
g. <i>a car</i>	<b><i>the car</i></b>

Hvězdička před podstatným jménem ukazuje, že dané spojení gramaticky nesprávné. V ČJ se počítelnost projevuje pouze vytvořením plurálu a singuláru, jak ukazuje příklad (5a) a (5b). Příklad (5b) ukazuje, že některá slova v češtině nemají singulár. To platí i v AJ, jak znázorňuje příklad (5c). Ale navíc počítelnost ovlivňuje výběr ostatních členů. To platí pouze pro angličtinu. Příklad (5d) ukazuje, že *milk* (v češtině mléko), které patří do slov nepočítelných může předcházet determinant *much*. Naopak, příklad (5e) znázorňuje, že *milk*, nemůže dle gramatických pravidel předcházet determinant *many*. Dále *friend* (česky kamarád), což je slovo počítelné, dle gramatických pravidel nemůže předcházet determinant *much*. Výběr některých členů určuje právě počítelnost. Kategorie určenost je znázorněna příkladem (5g), kde *a car* představuje jakékoli auto, kdežto *the car* označuje konkrétní auto.

Dle Veselovské (2017) čeština kategorii určenosti postrádá. Dále si tedy ukážeme, jak tato vlastnost ovlivňuje překlad z AJ do ČJ. V angličtině přiřazujeme každému počítelnému substantivu určitý nebo neurčitý člen. Vyjadřuje, zda mluvčí mluví o obecném pojmu nebo naopak o konkrétním, známém, již zmíněném nebo jedinečném pojmu. V češtině můžeme použít ukazovací zájmeno, pokud chceme zdůraznit, zda se jedná o konkrétní nebo již zmíněnou věc. Není to však povinné jak v angličtině.

Na následujícím příkladu si můžeme ukázat, jak může být obtížné vyjádřit při překladu právě tuto systémovou rozdílnost v češtině:

- (6) a. *A girl walked into the restaurant.*  
 b. ***The girl walked into the restaurant.***

Věty (6a) a (6b) se liší pouze použitím určitého a neurčitého členu. Snadno bychom mohli dané věty přeložit následovně:

- (7) a. ***Nějaká dívka vešla do restaurace.***

b. **Ta** dívka vešla do restaurace.

Česky tato věta, zejména ve psaném projevu, zní velmi explicitně. Proto považujeme za mnohem lepší řešení následující překlad.

(8) a. Do restaurace vešla **dívka**.

b. **Dívka** vešla do restaurace.

V češtině věty s jiným slovosledem nepředstavují žádný problém pro porozumění a občas dokáží bez zbytečného důrazu vyjádřit určitost a neurčitost, ale pro překladatele to vyžaduje nápaditost a tzv. cit pro jazyk. (Dušková, 2012)

Posledním zmíněným typologickým rozdílem mezi angličtinou a češtinou bude sklon k verbálnosti a nominálnosti. Anglický jazyk je jazyk nominální, kdežto čeština má sklon k verbálnosti (Veselovská, 2017). To znamená, že význam věty je v ČJ častěji nesen slovesem. Důvodem je, že čeština používá plnovýznamová slovesa. Naproti tomu význam slovesa anglické věty bývá častěji než v češtině pouze gramatický a nést nulový sémantický význam. Tento jev si můžeme potvrdit na častém výskytu pomocných sloves. Věta *I was taking photos*. Sloveso *was* nese sémantický význam být, ve větě je přítomno pro vyjádření času. I sloveso *taking* nese svůj plný význam vzít/brát, ale až ve spojitosti se substantivem *photos*, pochopíme, že význam věty je fotil jsem. Význam věty v češtině, je nesen častěji slovesem, proto český ekvivalent věty výchozí zní: *Fotil jsem*. Poslední zmíněný typologický rozdíl, můžeme tedy shrnout tak, že význam věty v češtině bývá častěji vyjádřen slovesem oproti větám v angličtině.

Kvůli systémovým rozlišnostem angličtiny a češtiny například nutnosti vyjádřit v angličtině to, co v češtině nemusíme (určenost), a naopak potřeba vyjadřovat v češtině to, co v angličtině nemusíme (rod), je občas překladatel nucen přidávat informace, které nejsou v sémantických jednotkách přítomny, ale vyplívají z kontextu. Jak již bylo zmíněno není důležitá ekvivalence jednotlivých lexikální jednotek, ale spíše ekvivalence textu jako celku.

Kvůli systémovým rozdílům těchto jazyků nezáleží na použití stejných či jiných jazykových prostředků, ale na tom, aby plnily stejnou funkci a to jak významovou, tak expresivní a pragmatickou a působili na adresáta stejně. Ale i přes obrovskou rozdílnost

jazykových systému angličtiny a češtiny je dnes dle Knittlové et al. (2010) maximálně zdůrazňovanou rolí překladatele překonávání mezikulturních bariér.

### 2.1.3 Problematika mezikulturního překladu

Výsledky mezikulturního výzkumu dle Brislina (1986, 1980) a Hui a Traindis (1985) prokázaly, že koncepty a nápady přítomné v jedné kultuře nemusí být nutně přítomny, nebo být tak smysluplné jako v kultuře jiné.

Vztah mezi originálem a překladem formuloval na základě vztahu jazykového systému a extralingvistického kontextu jeden ze zakladatelů moderní translologie Eugene Nida. Nida (2001) rozlišuje tři typy vztahů: ty jsou dány 1. příbuzností jazyků a kultury, 2. rozdílností jazyků a blízkostí kultury a 3. rozdílností jazyků i kultury. Problematice překladu vyplývající z rozdílností dvou jazykových systémů jsme se věnovali v předchozí kapitole. V této kapitole se tedy budeme věnovat problematice překladu vyplývající z rozdílností kultur.

Teorie „emic-etic concepts“ potvrzuje, že některé koncepty jsou společné pro všechny kultury, některé koncepty jsou však kulturně specifické. Emic koncept obsahuje nápady, chování a věci spojené s konkrétní jednou kulturou například role žen ve společnosti. Kdežto etic koncept obsahuje to, co je pro všechny kultury společné, univerzální, tedy určité myšlenky, chování, předměty (například rodinné vztahy) Triandis (1994).

Text našeho dotazníku souvisí se školním vzdělávacím systémem a realizací pohybových aktivit ve školní TV, což jsou kulturně specifické oblasti. České sportovní prostředí se liší od toho amerického například popularizací jiných sportovních disciplín a školský systém v ČR funguje jinak než ve Spojených státech Amerických (USA). Víme, že dotazník PESEISD-A byl vyvinut v USA. Při překladu musíme dbát na to, aby text vyvolal stejný efekt u adresáta cílového textu jako u adresáta výchozího textu. Kdyby se tedy v textu hypoteticky objevila například hra baseball, český ekvivalent by v tomto případě nebyl baseball, protože hra baseball není v ČR, a tedy i v hodinách TV tak populární jako v USA. V českém překladu by tedy ekvivalentem pro baseball mohla být jiná kolektivní hra, která je v ČR hojně hraná v hodinách TV. Při takovém překladu by text zapůsobil na respondenty či čtenáře stejně jako text výchozí. Úkol překladatele je tedy znát kulturní realie jazyka výchozího i cílového. I osobní zkušenosti a všeobecný



přehled překladatele mohou hrát v překladu důležitou roli. Proto by každý odborný překlad měl být konzultován s odborníkem v daném oboru. V našem případě překladu dotazníku o začleňování žáků s PAS do TV jsou odborníci z oblasti aplikovaných pohybových aktivit (APA).

Víme, že cílový text bude sloužit ke shromažďování informací pro výzkum, který se věnuje problematice začleňování žáků s autismem do výuky TV. Překlad tedy musíme provádět s ohledem na funkci cílového textu. V překladu se budou kombinovat vnitrojazykové aspekty s postojem, kulturou, místem a časem.

Metoda, kterou popsal Vallerand (in Banville 2000) a Brislin (1986) překládá a validuje dotazníky vytvořené pro určitou kulturu. Tato metoda překladu zaručuje, že nástroj pro sběr dat bude u dané cílové skupiny validní a reliabilní i přes mezikulturní a systémové rozdíly výchozího a cílového jazyka.

Dle Capitulo et. al. (2001) by neadekvátní překlad vědeckého nástroje, mohl vést ke špatným závěrům daného výzkumu.

Pro překlad dotazníku z anglického do českého jazyka jsme zvolili metodu zpětné translace. Výhody této metody dle Banville, Desroisiers & Genet-Volet (2000) spočívají ve schopnosti odrážet případné kulturní rozdíly mezi prostředím, kde byl dotazník vytvořen, a kulturním prostředím jazyka, do kterého je dotazník překládán.

#### 2.1.4 Překlad administrativního styl

Dle Knittlová (2010) zdařilý překlad musí zachovat funkční styl výchozího textu a dotazník spadá do funkčního stylu administrativního.

V této kapitole zmíníme obecné poznatky o překladu administrativního textu, které se dále uplatní při překladu dotazníku.

Administrativní styl spadá do kategorie věcných stylů, to znamená, že umělecká složka není žádoucí, text tedy neobsahuje metafory, aluze, slovní hříčky, idiomy. Najít ekvivalenty těmto lexikálním jednotkám bývá pro překladatele velmi obtížné. Funkce administrativního stylu je informativní a sdělná. Pro porovnání s uměleckým funkčním stylem uvádíme funkce krásné literatury: apelativní, estetická, informativní. Administrativní styl je styl vyhlášek, úředních dokumentů a dotazníků. Dle při překladu

administrativního stylu se v porovnání s překladem například uměleckého stylu klade důraz na ekvivalentní převedení věcné a estetické stránky originálu a překladatel si musí být vědom pragmatických jazykových rozdílů. Pragmatickou ekvivalenci jsme popsali v předchozích kapitolách. (Knittlová, 2010)

Gal'perin (1971) charakterizuje administrativní styl

1. Systémem termínů a ustálených obrátů,
2. použitím zkratk, značek a smluvených symbolů,
3. základním, primárním lexikálním významem slov,
4. minimálním až nulovým výskytem slov emocionálně zabarvených a intenzifikátorů a
5. určitou skladební strukturou

Jak jsme již několikrát zmínili překlad není jen výměna gramatických pravidel a sémantických jednotek, ale je třeba brát v potaz i prostředky parajazykové tj. grafické v psaném projevu. Jednou z vlastností administrativního stylu je jeho přehlednost. Toho se v textu dosahuje použitím nejrůznějších tabulek, škal, grafů, zvýraznění důležitého (Gal'perin, 1971).

Při překladu dotazníku převládá ekvivalentní převedení věcné i estetické stránky originálu do cílového jazyka a dále uvádí tyto znaky: věcnost, jasnost, jednoznačnost, přehlednost a stručnost. Všechny žánry administrativního stylu jsou neosobní. Mluvčí se obvykle označuje první osobou plurálu. Roli mluvčího může ve skutečnosti zastávat celá skupina lidí či jedna anonymní osoba. V administrativním stylu jde o jakýsi dialog. Proto pro oslovení respondentů je použita druhá osoba plurálu (tzv. vykání). Knittlová (2010)

I Hausenblas (1962) potvrzuje, že tento styl používá ustálené speciální výrazy a obraty.

Správný překlad administrativního stylu se tedy řídí určitými zásadami a pravidly. Zachování stylu je pro překladatele stěžejní.

## 2.2 Problematika PAS a začleňování žáků s PAS do školní TV

V následující kapitole nejdříve popíšeme dokumenty, které ovlivňují směřování českého školství ve vztahu k začleňování žáků se SVP do běžných škol. Dále popíšeme

typické příznaky žáků s PAS a prezentujeme data ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ohledně začleňování žáků s PAS do běžných tříd v posledních letech.

### 2.2.1 Legislativní ukotvení začleňování žáků se SVP do běžných základních škol

Stěžejní legislativní dokument v České republice, který upravuje vzdělávání žáků se SVP je novelizace školského zákona č. 82/2015 Sb. a vyhláška č. 27/2016 Sb.

Zákon č. 82/2015 Sb. stanovuje, že žáci se SVP mají být integrováni do běžných škol v případě, kdy by to bylo možné a žádoucí. Zároveň ve školách mohou být zřizovány i jednotlivé třídy pro vzdělávání jedinců se SVP. Spádová škola má povinnost přijímat žáky s místem trvalého bydliště bez ohledu na SVP. Dále zákon uvádí, že jedince se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním ve školském prostředí označujeme jako žáka se SVP.

Dále v souvislosti se začleňováním žáků se SVP jmenujeme druhý důležitý dokument tzv. Bílou knihu neboli *národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha obsahuje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které by měly být závazné pro realizační plány resortu školství. Aktuální dokument týkající se dané problematiky je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Na základě této strategie byl vypracován Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. Česká školní inspekce vydala v roce 2014 dokument *Rovný přístup ke vzdělání v České republice. Situace a doporučení*.

Evropská charta sportu, doporučení rady ministrů členských zemí Evropské unie (ze dne 30. 4. 2003), úmluva o právech osob se zdravotním postižením se věnuje problematice začleňování osob se SVP v pohybových aktivitách.

Dle Bartoňové et al. (2016) motivace škol integrovat žáky se SVP pramení v ČR hlavně z politického a sociálního tlaku. Mezi ty politické patří proinkluzivní vzdělávání obsažené v legislativě (popsané výše), a pod sociální tlak spadá například, tlak rodičů na vedení škol. Výsledky výzkumu Straková et. al (2019) ukazují, že se zvýšila míra nejistoty mezi učiteli základních škol, co se týče integrace a žádoucí struktury vzdělávacího systému a postoje veřejnosti jsou rozporuplné a ukazují na nedostatek informací.

### 2.2.2 Poruchy autistického spektra (PAS)

Poruchy autistického spektra jsou vrozené neurovývojové poruchy. PAS jsou charakterizovány kvalitativním porušením sociální interakce na úrovni komunikace a navazování vztahů a omezenými stereotypními a opakujícími se vzorci chování. (American Psychiatric Association, Diagnostic and statistical manual of mental disorder, 2015)

V oblasti komunikace se syndrom PAS může projevovat na úrovni receptivní (porozumění), expresivní (vyjadřování), verbální a neverbální. Například dítě slovně nekomunikuje, nebo naopak stále povídá, nedokáže udržet oční kontakt, neosvojí si mateřský jazyk. Deficity v sociálním chování se mohou projevovat přílišnou pasivitou, osamělostí, nebo naopak přílišnou snahou navázat sociální kontakt všude a s každým. Repetitivně, omezené vzorce chování se u jedinců s PAS mohou projevovat například házením předmětů, kýváním ze strany na stranu, točením se do kolečka, boucháním se do hlavy. Projevy PAS liší svým charakterem a intenzitou (Thorová, 2016).

Praško et al. (2008) dodává, že repetitivně vzorce chování pomáhají jedinci zbavit se myšlenek a představ, které v něm způsobují úzkost.

Světová zdravotnická organizace řadí do Poruch Autistického spektra dětský autismus, atypický autismus, rettův syndrom, aspergerův syndrom, jiné dezintegrační poruchy v dětství, hyperaktivní poruchy sdružené s mentální retardací a stereotypními pohyby atd. (DSM-5, 2015)

Pro shrnutí Žampachová a Čadilová (2015) uvádí, že dítě s PAS se navenek projevuje abnormalitami ve třech oblastech vývoje: 1. narušená sociální interakce, 2. narušená komunikace, 3. abnormality v chování, zájmech a hře.

Vosmik a Bělohlávková (2010) doporučují při práci s žákem s PAS dodržovat individuální přístup, vytvořit optimálního způsob komunikace, zajistit úpravu prostředí, zajistit předvídatelnosti situací, vybrat vhodné formy motivace a využít relaxačních technik.

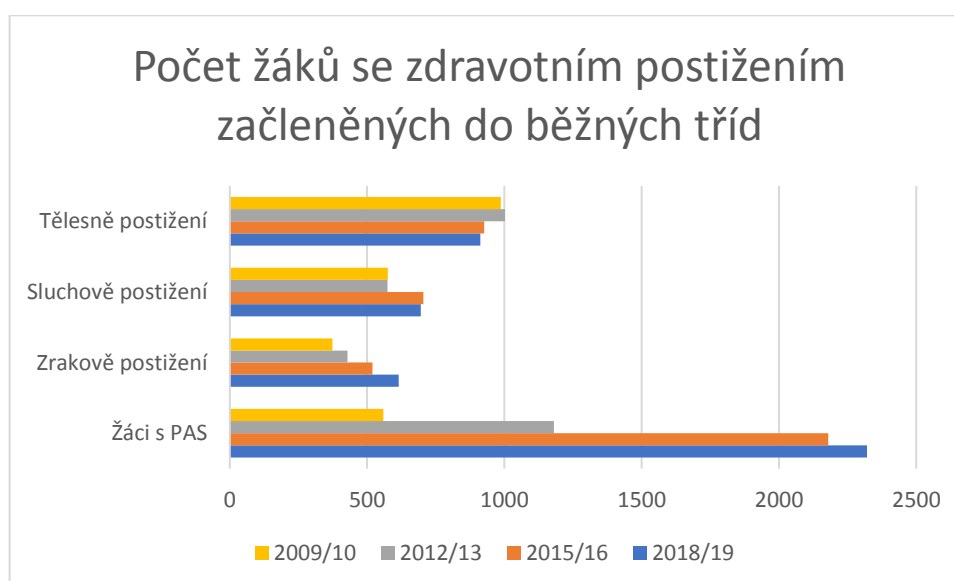
### 2.2.3 Počet žáků s PAS začleněných v běžných třídách základních škol v ČR

V následující kapitole popíšu situaci posledních let vzhledem k začleňování žáků s PAS do běžných tříd na základních školách v České republice.

Prezentované údaje jsou převzaty ze statistické ročenky ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> (kapitola C Základní vzdělávání, tabulka C1.7.1.). Údaje se týkají žáků se zdravotním postižením na základních školách (ZŠ).

**Tabulka 1. Počet žáků se zdravotním postižením začleněných v běžných třídách základních škol**

	2018/19	2015/16	2012/13	2009/10
<b>PAS</b>	<b>2321</b>	<b>2179</b>	<b>1180</b>	<b>559</b>
<b>Zrakově postižení</b>	<b>615</b>	<b>519</b>	<b>428</b>	<b>374</b>
<b>Sluchově postižení</b>	<b>696</b>	<b>705</b>	<b>574</b>	<b>575</b>
<b>Tělesně postižení</b>	<b>912</b>	<b>926</b>	<b>1002</b>	<b>987</b>



**Obrázek 1. Grafické znázornění časového vývoje počtu žáků se zdravotním postižením začleněných v běžných třídách základních škol**

Tabulka 1 a obrázek 1 znázorňují vývoj počtu žáků s PAS začleněných do běžných tříd v posledních letech. Ve školním roce 2018/19 je v ČR v běžných třídách začleněno 2321 žáků s PAS. Zatímco v roce 2012/13 jich bylo 1180 a v roce 2009/10 jich bylo pouze 559. Počet žáků s PAS začleněných do běžných tříd tedy stoupá, jak je vidět i z grafu 1.

Oproti jiným žákům se sluchovým, zrakovým a tělesným postižením přibývá žáků s PAS daleko více. 574 žáků se sluchovým postižením bylo začleněno do běžných tříd v roce 2012/13 a v roce 2018/19 jich je 696. Počet začleněných žáků se sluchovým postižením tedy od roku 2012/13 stoupl o 122. Počet žáků se zrakovým postižením začleněných do běžných tříd stoupl od roku 2012/13 do roku 2018/19 o 187. Enormní nárůst však nastal vzhledem k začleňování žáků s PAS do běžných tříd. Počet žáků s PAS se od 2012/13 do roku 2018/19 až zdvojnásobil, v běžných třídách přibilo 1141 žáků s PAS. A od roku 2009/10 se počet žáků s PAS až zčtyřnásobil, jak vidíme tabulky i obrázku 1.

Z tabulky 1 a obrázku 1 dále vidíme, že počet žáků s PAS v porovnání s jiným typem postižení stoupá daleko rychleji. Tendence zvyšujícího se počtu začleňování žáků se SVP do běžných tříd je v rámci porovnávaných skupin nejvyšší vzhledem k žákům s autismem. Počet žáků se zrakovým, sluchovým a tělesným postižením dohromady v roce 2018/19 dosahuje 2223. Žáku s PAS je v tom samém roce až 2321. Prezentované údaje nám tedy ukazují aktuálnost problému.

Jak již bylo řečeno, studenti s autismem mají problémy v oblasti běžné komunikace a sociálních vztahů, chování. Univerzita Palackého vydala v roce 2015 katalog podpůrných opatření pro Žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění od autorek Žampachová a Čadilová (2015).

#### 2.2.4 Začleňování žáků s PAS v TV

V předchozí kapitole jsme si ukázali, že v rámci porovnávaných skupin v běžných třídách přibývá nejvíce právě žáků s PAS. Stále více žáků s PAS je tak začleňováno do běžných hodin TV. Žáci s PAS se odlišují způsobem komunikace a mají problém se sociální interakcí a abnormality v chování. Začlenění takového žáka do hodin TV představuje pro učitele TV novou výzvu.

Proto vznikají studie, jak dosáhnout začlenění žáků se SVP (Block, 2005, Block a Zeman 1996) a s PAS v hodinách TV například Zhang a Griffin (2007) navrhuji osm možných řešení. Dle autorů se pozitivní interakce žáků s PAS a běžných vrstevníků v hodinách TV projevuje sdílením sportovních pomůcek, schopností změnit aktivitu, účastí žáka s PAS ve společných aktivitách atd.

Dotazník Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities-Autism se zabývá sebedůvěrou učitelů TV ve vlastní schopnosti začlenit žáka s PAS do hodin TV. Snaha využít dotazník v České republice reaguje na vzestupné tendence začleňování žáků s PAS do běžných tříd, a tedy i do hodin TV.

### 2.3 Koncept self-efficacy

V této kapitole předkládáme informace, které argumentují relevantnost zjišťování self-efficacy ve vztahu k začleňování žáků s PAS do běžných hodin TV. Dále zmíníme problematiku překladu termínu self-efficacy do ČJ.

Bandura (1977) definoval self-efficacy jako individuální přesvědčení jedince o svých schopnostech úspěšně ovlivňovat a vykonávat specifické činnosti a chování ve svém životě. Označuje self-efficacy jako formu sebedůvěry a víru ve vlastní schopnosti dosáhnout určitého výkonu. Míra self-efficacy ovlivňuje důležitou složku psychiky, a tak i daného výkonu. Člověk s vysokou mírou self-efficacy vstupuje do situací a ujímá se takových úkolů, které se domnívá, že zvládne a bere za ně odpovědnost. Naproti tomu, jedinec s nízkou mírou přesvědčení o svých schopnostech neboli nízkou mírou self-efficacy se vyhne těm úkolům a situacím, které považuje za příliš těžké. Míra self-efficacy ovlivňuje kvalitu lidského jednání skrz kognitivní, motivační, afektivní a rozhodovací procesy. (Bandura, 1977)

Důvěra lidí v jejich vlastní schopnosti hraje důležitou roli v seberegulaci jejich emočních stavů. To ovlivňuje náchylnost ke stresu a depresím, jak ukázala studie zaměřená na vztah self-efficacy a depresí u dospívajících Caprara et. al. (2010).

Koncept self-efficacy je součástí teorie sociálního učení, jejímž autorem je Albert Bandura. Jak uvádí Smetáčková, Topková a Vozková (2017) self-efficacy je oblastně specifická. To znamená, že pokud svým schopnostem věříme v jedné oblasti, nemusíme si důvěřovat v oblasti jiné. Někteří autoři i přesto navrhuji pracovat spíše s tzv. obecnou

self-efficacy např. Luszczynska, Gutiérrez-Dona a Schwarzer (2005). Ovšem i výsledky těchto výzkumů nakonec dospívají k závěru, že je užitečnější sledovat oblastně specifické self-efficacy pokud je to možné. Jednou z nich je i učitelská self-efficacy.

Učitelé s vyšší mírou tzv. učitelské self-efficacy používají efektivnější výukové metody, efektivněji řídí chování žáků, vyvíjejí větší úsilí při organizaci, plánování svých hodin, dokáží aktivně zapojit žáky v porovnání s učiteli s malou mírou self-efficacy. Dále uvádí, že učitelé s nízkou mírou self-efficacy obvykle vedou hodinu způsobem zavedení negativních sankcí. Tyto sankce mají motivovat žáky k učení (Ruble, Usher, McGrew, 2011).

Jako zdroje self-efficacy uvedl Bandura (1997) 4 složky:

1. *enactive mastery experience* neboli pozitivní zkušenosti
2. *vicarious experience* neboli zástupné zkušenosti
3. *verbal persuasion* neboli slovní přesvědčování
4. *physiological and affective state* neboli fyziologické a afektivní stavy

Na základě výše zmíněného se snižuje nebo zvyšuje self-efficacy/důvěru člověka ve vlastní schopnosti.

Block et. al. (2010) navrhli, že měření self-efficacy by mohlo být užitečné pro předurčování úspěchu učitelů při začleňování žáků se SVP do běžných hodin. Provádí několik výzkumů zabývajících se mírou self-efficacy učitelů v souvislosti s jejich osobním prožíváním práce a dosaženými výsledky při začleňování žáků v běžné hodině TV.

### 2.3.1 Problematika ukotvení pojmu v češtině

Pojem self-efficacy je do českého jazyka překládán mnoha termíny. Česká odborná literatura uvádí tyto termíny: sebeuplatnění/vnímané sebeuplatnění (Janoušek 2006), vnímaná zdatnost (Macková, 2018), sebeúčinnost (Urbánek a Čermák, 1997). Problematika pojmu spočívá v překladu, kvůli použití specifického anglického zájmena - self. Podle Říčana (2010) adekvátní český překlad pojmu self-efficacy neexistuje, proto jsme se rozhodli podle jeho doporučení použít i v české verzi názvu dotazníku anglické slovíčko self-efficacy, aby nedošlo ke špatnému pochopení pojmu.



## 2.4 Popis dotazníku

Dotazník vytvořili vědci z University of Virginia, Charlottesville v USA. Autoři dotazníku jsou Američané Andrea Taliaferro, Martin E. Block, Natasha Harris a Jennifer Krause. Dotazník se snaží zjistit míru self-efficacy neboli sebedůvěry učitelů při začleňování žáků s autismem do hodin školní tělesné výchovy.

Samotný dotazník si můžeme rozdělit na 3 části. Úvodní část, otázky na zjištění self-efficacy a závěrečnou část. Úvodní část obsahuje instrukce a popis žáka s PAS.

Dále následují otázky zaměřené na zjištění self-efficacy vzhledem k integraci žáků s autismem do běžných hodin TV. Otázky jsou rozdělené na několik bloků. Každý blok se zaměřuje na zjištění míry self-efficacy vzhledem k jinému zdroji self-efficacy. Tedy vzhledem k pozitivní zkušenosti, zástupné zkušenosti, slovnímu přesvědčování a fyziologickým a afektivním stavům. Tyto zdroje self-efficacy popsal Bandura (1997) a jsou uvedeny i v předchozí podkapitole. Dále dotazník obsahuje otázky na množství zkušeností s prováděním podpůrných opatření, a co představuje pro respondenta největší výzvu vzhledem k začlenění žáka s autismem do TV.

Dotazník je uzavřen sérií demografických otázek. Tato závěrečná část obsahuje otázky například na věk, pohlaví, zkušenosti s aplikovanými pohybovými aktivitami během studia, absolvovanou praxi atd.

Dotazník dohromady čítá 63 otázek rozdělených do 7 bloků. Dotazník obsahuje 10 hlavních otázek, které se poté opakují vždy ke sledovanému zdroji self-efficacy a zbylých 55 otázek vychází z prvních 10. Závěr dotazníku tvoří 15 doplňujících otázek na demografické údaje.

Dotazník využívá mimo jiné desetistupňové škálovací otázky, kdy 0 představuje bez sebedůvěry, 5 střední sebedůvěra a 10 představuje velmi vysokou míru sebedůvěry při provádění daných úkolů.

Tento dotazník je využíván i mimo USA například v Číně a Litvě. Například Selickaitė et al. (2018) se věnují zjišťování validity a reliability přeloženého dotazníku a Li et al. (2018) se věnují podobné problematice čínské verze dotazníku u budoucích učitelů TV.

### **3. Cíl a úkoly práce**

#### 3.1 Cíl

Cílem bakalářské práce je překlad dotazníku Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities-Autism do českého jazyka.

Dílčí úkoly jsou:

1. analýza literatury týkající se problematiky překladu dotazníků
2. vytvoření překladatelského týmu
3. samotný překlad dotazníku

## 4. Metodika

### 4.1 Zpětná translace

Pro vyhotovení adekvátního překladu jsme použili metodu zpětné translace. Tuto metodu popsal Brislin (1986). Tato metoda vyžaduje 4 bilingvální překladatele.

Zde jsou popsány jednotlivé kroky:

1. Překladatelé A a B samostatně přeloží text z výchozího jazyka do cílového jazyka.

Překladatelům je možné určit, že doslovný překlad není žádoucí, ale zároveň je v určitých ohledech možný. Výsledný text by měl ponechat stejný dojem na respondenta jako výchozí text.

2. Překladatelé A a B porovnájí své překlady a shodnou se na jedné verzi překladu P1.

Během této fáze je možné překlady konzultovat s odborníky i z jiných oblastí např. psychologie, právo, aplikované pohybové aktivity, medicína atd.

3. Překladatel C a D samostatně přeloží překlad P1 zpět do výchozího jazyka. Je vytvořena zpětná translace. Pro účely této bakalářské práce jsme využili pouze jednoho zpětného překladu.

Překladatel C a D neznají původní verzi textu.

4. Komise zhodnotí, jak moc jednotlivé výroky zpětné translace korelují s výroky ve výchozím textu. V případě potřeby upraví výroky překladu P1 v cílovém jazyce. Je vytvořena konečná verze překladu.

Komise se obvykle skládá z překladatelského týmu, popřípadě několika dalších členů. Obvykle mívá komise 3-5 lidí. Pokud je význam/smysl výroku výchozího textu a

výroku ve zpětné translaci stejný, výrok je zachován. Pokud se smysl liší, komise musí projednat, proč ke změně došlo, popřípadě výrok v cílovém jazyce a překlad P1 upravit.

Dle zkušeností Banville et. al. (2000) se žádný výrok zpětné translace neshodoval s výrokem výchozího textu. Avšak 76% výroků mělo stejný smysl a zbylé výroky byly diskutovány a upraveny. Jakmile komise usoudí, že všechny výroky jsou adekvátně přeloženy a s výsledkem práce je spokojena, překlad neboli experimentální verze dotazníku je připravena pro další práci například zjištění validity a reliability a následný sběr dat atd.

Banville et al. (2000) zdůrazňují důležitost komise, která řeší všechny nejasnosti, které během překládání nastávají. Dále je kladen důraz na složení komise, přítomnost bilingvních mluvčích je žádoucí, protože tito lidé mají přehled o obou kulturách, ví, jak určitá slova na respondenty působí, znají zažitá fráze obou jazyků a kulturní realie obou oblastí. Výhodu Banville et al. (2000) vidí i v rozmanitosti složení komise, i nebilingvní mluvčí často přinesou jiný pohled na problematiku při překládání.

## 5. Výsledky

Dotazník Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities-Autism byl přeložen za použití metody zpětné translace

Nejdříve byl zajištěn souhlas autorů s překladem a použitím dotazníku Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities-Autism v České republice. Dále byl vytvořen překladatelský tým. Komise překladatelského týmu byla složena ze 3 osob:

1. Překladatel A: autorka bakalářské práce, studentka tělesné výchovy a anglické filologie
2. Překladatel B: odborník v oblasti APA, pracovník Fakulty tělesné kultury - Univerzita Palackého v Olomouci
3. Odborník v oblasti APA

Vedoucí bakalářské práce působil v roli předsedy překladatelské komise.

Zpětný překlad zajistila odbornice v oblasti APA a zároveň profesionální překladatelka.

Pro potřeby této bakalářské práce jsme využili pouze jednoho zpětného překladu.

Verze překladu byla vytvořena za výše popsaného postupu zpětné translace. Avšak překladatelský tým netvořili bilingvní mluvčí a byl zajištěn pouze jeden zpětný překlad. Výchozí jazyk byl angličtina a cílový čeština. Překladatelé A a B měli pouze několik shodně přeložených tvrzení a na základě diskuze došli k jedné společné verzi. Svoji práci překladatelé konzultovali s psychologem, tak aby použité termíny vhodně působili na respondenty. Poté překladatel C přeloženou verzi přeložil zpět do angličtiny. Dále překladatelská komise zhodnotila, jak zpětný překlad překladatele C koreluje s originální verzí dotazníku. Ani jedno tvrzení se zcela neshodovalo s originálem, což bylo očekáváno podle předchozích zkušeností a výsledků podobných studií např. Banville (2000). Výpovědi, kde se shodoval význam byli ponechány a další tvrzení diskutovány a poupraveny. Překladatelský tým je tvořen 3 odborníky z oblasti APA. Je tak zajištěna přesnost a správnost terminologie.

## 5.1 Zpětná translace

V následující kapitole popíšeme práci překladatelské komise. Uvedená tabulka obsahuje originální znění 10 základních otázek, které se následně opakují vzhledem k různým zdrojům self-efficacy. Tabulka obsahuje daná tvrzení a příslušné verze překladu. Originální a konečná verze dotazníku v ČJ se nachází v příloze 1 a 2.

**Tabulka 2**

Verze překladu vybraných tvrzení

<i>Tvrzení číslo</i>	<i>AJ originál</i>	<i>Společná verze překladu (P1) překladatelů A a B</i>	<i>Překladatel C</i>	<i>Konečná verze českého překladu</i>
1.	<i>Modify <b>equipment</b> for <b>students</b> with autism who are included in my general physical education classes.</i>	<i>Upravit <b>pomůcky</b> pro <b>žáky</b> s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>	<i><b>Adjust aids</b> for <b>pupils</b> with autism who are integrated into your PE lessons.</i>	<i><b>Upravit</b> cvičební <b>pomůcky</b> pro <b>žáky</b> s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>
2.	<i><b>Modify</b> activities for students with autism who are included in my general physical education classes.</i>	<i><b>Upravit</b> aktivity pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>	<i><b>Adapt</b> activities for pupils with autism who are integrated into your PE lessons.</i>	<i><b>Upravit</b> aktivity pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV</i>
3.	<i>Create a safe enviroment for students with autism who are included in my general physical education classes.</i>	<i>Vytvořit bezpečné prostředí pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>	<i>Create safe space for pupils with autism who are integrated into your PE lessons.</i>	<i>Vytvořit bezpečné prostředí pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>
4.	<i><b>Promote</b> social interactions with <b>peers</b> for students with autism who are included in my general physical education classes.</i>	<i><b>Podporovat</b> interakce žáků s autismem se <b>spolužáky</b>.</i>	<i><b>Encourage</b> interactions of pupils with autism with <b>classmates</b> in your PE lessons.</i>	<i><b>Podporovat</b> sociální interakce žáků s autismem se <b>spolužáky</b>.</i>

5.	<i>Manage behaviors of students with autism who are included in my general physical education classes.</i>	<i>Zvládat chování žáků s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>	<i>Manage behaviour of pupils with autism who are integrated into your PE lessons.</i>	<i>Zvládat chování žáků s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>
6.	<b>Modify</b> <i>instructions for students with autism who are included in my general physical education classes.</i>	<b>Přizpůsobit</b> <i>pokyny pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>	<i>Regulate instructions for pupils with autism who are integrated into your PE lessons.</i>	<b>Přizpůsobit</b> <i>pokyny pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>
7.	<i>Asses the motor skills of students with autism who are included in my general physical education class.</i>	<i>Posoudit motorické dovednosti žáků s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>	<i>Asses the motor skills for students with autism who are included in my general physical education classes.</i>	<i>Posoudit motorické dovednosti žáků s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>
8.	<b>Modify</b> <i>rules to games for students with autism who are included in my general physical education classes.</i>	<b>Upravit</b> <i>pravidla her pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>	<i>Regulate game rules for pupils with autism who are integrated into your PE lessons.</i>	<b>Upravit</b> <i>pravidla her pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>
9.	<i>Collaborate effectively with other teachers/professionals regarding students with autism who are included in my general physical education classes.</i>	<i>Efektivně spolupracovat s ostatními učiteli/odborníky ve vztahu k žákům s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>	<i>Effectively cooperate with other teachers/specialist in realtion with pupils with autism who are integrated into your PE lessons.</i>	<i>Efektivně spolupracovat s ostatními učiteli/odborníky ve vztahu k žákům s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV.</i>



10.	<i>Motivate students with autism who are included in my general physical education classes</i>	<i>Motivovat žáky s autismem, kteří jsou začlenění do Vaší výuky TV.</i>	<i>Motivate pupils with autism who are integrated into your PE lessons.</i>	<i>Motivovat žáky s autismem, kteří jsou začlenění do Vaší výuky TV</i>
-----	--	--	---	---

Tabulka 2 uvádí 10 položek. U každé položky je uvedena originální verze, společná česká verze vytvořená překladateli A a B, zpětný překlad překladatele C a konečná česká verze, která byla použita v dotazníku.

Ve zpětné translaci nedošlo k úplné shodě ani u jednoho tvrzení. V následujících odstavcích popíšu diskuzi překladatelské komise. K úplné shodě nedošlo kvůli typologickým rozdílům dvou odlišných jazykových systémů. Avšak k rozdílnosti tvrzení originálu a zpětné translace překladatele C mohlo dojít také kvůli nepřesnému překladu P1. A právě proto překladatelská komise debatovala proč rozdíly vznikly.

U pěti (55%) položek originální verze a zpětné translace byla překladatelskou komisí stanovena významová shoda. Tedy u položek 2, 5, 7, 9 a 10. Další tvrzení komise debatovala podrobněji. Debata byla vedena zejména o míře ekvivalence lexikální a komise se snažila najít vhodnější termíny pro překlad.

Pro substantivum *students* byl použit v překladu P1 ekvivalent *žáci*, což překladatel C zpětně přeložil jako *pupils*. Komise však ponechala ekvivalent *žáci*. Komise záměrně nepoužila běžně používané slovo *studenti*, kde by se jednalo o lexikální ekvivalenci úplnou, protože dotazník bude zaměřen zejména na učitele základních škol. Při překladu tedy účel textu hraje roli. Dalším diskutovaným slovíčkem byl pojem *pomůcky* v prvním tvrzení. Originální anglická verze použila substantivum *equipment*, což by se do ČJ přeložilo jako „náčiní/nástroje“. Avšak překladatelé A a B nepoužili těchto velmi konkrétních termínů. *Equipment* přeložili obecnějším pojmem *pomůcky*, což se ve zpětném překladu projevilo překladem *aids*. Proto se překladatelská komise rozhodla, pozměnit tvrzení 1 dodáním slova *sportovní*, aby byl termín upřesněn. Podstatné jméno *enviroment* bylo překladateli A a B přeloženo jako *prostředí*, toto slovo přeložil překladatel C jako *space*. Rozdíl mezi těmito pojmy je z důvodu nepřesné zpětné translace překladatele C. Další debatovaný rozdíl vznikl překladem slovesa *promote* do ČJ jako *podporovat*. Zde se ve zpětném překladu objevilo *encourage*, avšak i zde překladatelská komise ponechala původní znění tvrzení, protože význam sloves je shodný. Změna české verze překladu nastala doplněním adjektiva *social* ve čtvrtém tvrzení. Adjectivum *social* bylo z důvodu nadbytečnosti překladateli A a B v české verzi překladu P1 vynecháno. Avšak diskuze překladatelské komise při porovnávání zpětného překladu a originálu dospěla k závěru ekvivalent k adjectivu *social* v konečné verzi překladu zahrnout.

Zajímavá debata se vedla nad překladem substantiva *peers* ve čtvrtém tvrzení. Překlad P1 použil ekvivalent *spolužáci*, což zpětný překlad přeložil jako *classmates*. Nedošlo tedy ke shodě a komise debatovala, zda substantivum *peers* přeložit jako „vrstevníci“ nebo ponechat substantivum *spolužáci*. Komise se shodla, že při začleňování žáků s SVP nám jde o interakci v hodinách zejména se spolužáky ve třídě a proto ponechali specifitější termín *spolužáci* i v konečné verzi dotazníku.

Nakonec uvedeme komentář k překladu slovesa *modify*. Je potřeba si všimnout, že v 1., 2. a 8. tvrzení bylo sloveso *modify* přeloženo překladateli A a B jako *upravit*, v 6. tvrzení bylo to sloveso přeloženo jako *přizpůsobit*. Zpětný překlad přeložil sloveso *modify* v 1. tvrzení jako *adjust*, v 2. jako *adapt* a v 6. a 9. jako *regulate*. Proto se rozvinula debata překladatelské komise nad vhodným překladem slovesa *modify*. V 6. tvrzení chce překladatelská komise zjistit informace o změně způsobu komunikace nikoli schopnosti upravovat instrukce, což by mohl respondent dotazníku pochopit, jako měnit pravidla aktivit. Úpravu aktivit a úpravu her řeší tvrzení číslo 2 a 8. Otázka na schopnost přizpůsobit komunikaci učitele ve vztahu k žákovi s autismem je totiž také relevantní a zřejmě i původní autoři dotazníku zamýšleli doptat se na způsob předávání pokynů v otázce č. 6. Proto se nejdříve překladatele A a B a poté i překladatelská komise shodli, že přeloží sloveso *modify* ve tvrzení číslo 1, 2 a 8 jako *upravit* a v tvrzení číslo 6 jako *přizpůsobit*. Nakonec byl ponechán u všech tvrzení vzhledem k danému slovesu původní překlad překladatelů A a B.

## 6. Diskuze

Cílem bakalářské práce bylo přeložit dotazník PESEISD-A do českého jazyka. Překlad je komplexní děj. Český a anglický jazyk se liší na úrovni morfologické, syntaktické i lexikální. Metoda zpětné translace zajišťuje adekvátní překlad vědeckého nástroje.

Začleňování žáků je v ČR legislativně ukotveno. A tak se zvyšuje počet začleněných žáků s PAS do běžných tříd. Počet začleněných žáků s PAS se zvyšuje rychleji, než počet začleněných žáků s jiným zdravotním postižením. Dotazník je vědecký nástroj pro zjištění self-efficacy učitelů vzhledem k začleňování žáků s autismem do hodin TV. Využití cizích vědeckých nástrojů nám například umožní porovnávat výsledky. Z výsledků dotazníku bude možno vyvodit další závěry a stanovit konkrétní nedostatky v souvislosti se začleňováním žáků s autismem do běžných hodin TV.

Dotazník byl přeložen metodou zpětné translace. Nevýhodou zpětné translace je její časová náročnost. Při překladu vědeckého materiálu je žádoucí, aby byl text přeložen odborníkem, který zná dané termíny. Výhodou využití metody zpětné translace je, že více lidí spolupracuje na jednom překladu, což předchází nejasnostem, které si samotný překladatel nemusí uvědomit. Doporučujeme tedy, aby mezi překladateli A, B, C byli odborníci, kteří znají výchozí i cílový jazyk a mají pro jazyk tzv. cit. Propracovanost metody zpětné translace by měla zajistit validní výsledek a měla by překonat mezikulturní bariéry překladu, což Knittlová (2010) považuje za zásadní. Zjištění validity a reliability české verze dotazníku potvrdí, zda byl překlad proveden adekvátně.

Překladatelský tým se neskládal z bilingvních mluvčích, kvůli finanční náročnosti tohoto požadavku. Proces stanovení validity a reliability není ukončen, tato BP je jen jednou z částí standardizace podle postupu Baloun et al. (2016).

## 7. Závěr

V ČR je začleňování žáků s SVP ukotveno v legislativních normách. Počet žáků s PAS začleněných do běžných tříd tak stoupá. Právě proto je potřeba, aby se odborníci věnovali této problematice.

Poznatky o konceptu self-efficacy ukazují smysluplnost použití sebehodnotícího dotazníku PESEISD-A vzhledem k začleňování žáků s autismem do výuky TV na běžných ZŠ. Tento vědecký nástroj, byl vytvořen odborníky z USA

Překlad vědeckého nástroje je prvním krokem pro použití dotazníku PESEISD-A v České republice. Metoda zpětné translace zajišťuje adekvátní překlad. Stanovený cíl, přeložit daný dotazník, se tedy podařilo splnit.

Tato práce je součástí většího celku. Česká verze dotazníku bude použita pro další výzkum. Dále se ověří srozumitelnost tvrzení v dotazníku na menším vzorku respondentů a posoudí se celková validita a reliabilita jednotlivých položek dotazníku. Dále se může přistoupit k samotnému sběru dat a interpretaci výsledků dotazníku. Nakonec by získané poznatky měly doporučit konkrétní kroky související s problematikou začleňování žáků s autismem do běžných hodin TV.

## 8. Referenční seznam

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Banville, D., Desrosiers, P., & Genet-Volet, Y. (2000). Translating Questionnaires and Inventories Using a Cross-Cultural Translation Technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 374–387. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.3.374>
- Baloun, L., Kudláček, M., Sklenářková, J., Ješina, O., & Migdauová (2016). Czech self-efficacy scale for physical education majors towards children with disabilities. *Acta Gymnica*, 46(1), 44–54.
- Banville, D., Desrosiers, P., & Genet-Volet, Y. (2000). Translating Questionnaires and Inventories Using a Cross-Cultural Translation Technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 374–387. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.3.374>
- Barchudarov, L. S. (1975). *Jazyk i perevod: voprosy obščej i častnoj teorii perevoda*. Moskva: Meždunarodnyje otnošenija.
- Bartoňová, M., Vítková, M., Bočková, B., Bytešnicková, I., Hloušková, L., Horáková, R., et al. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue* (2., upravené vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- Block, M. E., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38–49.
- Block, M.E., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in General Physical Education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43–46.
- Block M. (2005). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3<sup>rd</sup> ed.). Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Brislin, R.W. (1980). Translation and content analysis of oral and written materials. In H.C. Triandis & J.W. Berry (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Methodology* (Vol. 2, pp. 386-444). Boston: Allyn & Bacon
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In J. Lonner and J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137–164). Newbury, CA: Sage.
- Capitulo, K. L., Cornelio, M. A., & Lenz, E. R. (2001). Translating the Short Version of

- the Perinatal Grief Scale: Process and challenges. *Applied Nursing Research*, 14(3), 165–170. <https://doi.org/10.1053/apnr.2001.22377>
- Caprara, G. V., Gerbino, M., Paciello, M., Giunta, L. Di, & Pastorelli, C. (2010). Counteracting Depression and Delinquency in Late Adolescence. *European Psychologist*, 15, 34–48. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000004>
- Caro, I., Stiles, W.B. (1997). Vamos a traducir los MRV (let's translate the VRM): Linguistic and cultural inferences drawn from translating a verbal coding from English into Spanish. *Psychiatry (New York)*, 60(3), 233-247. <http://doi.org/10.1521/00332747.1997.11024801>
- Cella, D., Hernandez, L., Bonomi, A., Corona, M., Vequero, M., Shimoto, G. & Baey, L. (1998). Spanish language translation and initial validation of the functional assessment of cancer therapy quality-of-life instrument. *Medical care*, 56, 1407-1418.
- Česká školní inspekce (2014). Rovný přístup ke vzdělání v České republice. Situace a doporučení. <http://www.csicr.cz>
- Daneš, F. (2009). *Kultura a struktura českého jazyka*. Prague, Czech Republic: Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Dušková, L. (2012). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny* (4. vyd). Praha: Academia.
- American Psychiatric Association. (2015). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Gal'perin, I. 'ja R. (1971). *Stylistics*. Moskva: Vysšaja škola.
- Hausenblas, K. (1972). *Výstavba jazykových projevů a styl*. Praha: Univerzita Karlova
- Hui, C.H., & Triandis, H.C. (1985). Measurement in cross-cultural psychology: A review and comparison of strategies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 131-152.
- Knittlová, D., Grygová, B., & Zehnalová, J. (2010). *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Levý, J. (2012). *Umění překlada* (4., upr. vyd). Praha: Apostrof.
- Li, C., Wang, L., Block, M. E., Sum, R. K. W., & Wu, Y. (2018). Psychometric Properties of the Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students With Disabilities — Autism Among Chinese Preservice Physical Education Teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35, 159–174. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.09.004>

- Luszczynska, A., Gutiérrez-Dona, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80–89. <https://doi.org/10.1080/00207590444000041>
- Macková, A. (2018). Vnímaná zdatnost učitele anglického jazyka – přehled problematiky. *E-Pedagogium*, (1), 69–77.
- Nida, E. A. (2001). *Contexts in translating*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Praško CSc, J., Prašková, H., Raszka, M., & Kopřivová, J. (2008). Obsedantně kompulzivní porucha a její léčba. *Med. praxi*, 5(1), 33-38.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67–74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Říčan P. (2010). *Psychologie osobnosti obor v pohybu* (6th ed.). Praha: Grada Publishing.
- Selickaite, D., Hutzler, Y., Pukenas, K., Block, M. E., & Reklaitiene, D. (2018). Validity and reliability of a lithuanian physical education teachers' self-efficacy scale toward inclusion of students with autism spectrum disorders. *Baltic Journal of Sport & Health Sciences*, 110(3), 38–50.
- Smetáčková, I., Topková, P., & Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning*, 7(2), 26–46.
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia Paedagogica*, 24(1), 79-106.
- Švejcer, A. D. (1988). Teorija perevoda. *Status, problémy, aspekty*. Moskva: Knižnyj dom Librokom.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál.
- Triandis, H. C. (1994). *Cultural and Social Behaviors*. New York: McGraw-Hill.
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1997). Vliv self-efficacy na agresí a depresi u dětí. *Československá psychologie*, 41(3), 193–199.
- Veselovská, L. (2017). *English morphosyntax: syllabi for the lectures, examples and exercises*. Palacky University Olomouc.
- Vosmík, M., Bělohlávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné*



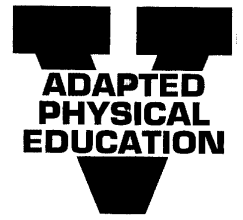
*škole. Možnosti integrace na ZŠ a SŠ. Praha: Portál.*

Zhang J., Griffin J. A. (2007). Including Children with Autism in General Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(3), 33-50, DOI: 10.1080/07303084.2007.10597987

Žampachová, Z., Čadilová, V. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého.

## **9. Přílohy**

### 9.1 Originální verze dotazníku PESEISD-A



*Physical Educators' Self-Efficacy Toward  
Including Students with Disabilities-  
Autism (PESEISD-A)*

**Version 8.2 – April 26, 2010**

*Andrea Taliaferro, Ph.D., CAPE*

*Martin E. Block, Ph.D., CAPE*

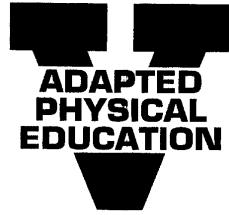
*Natasha Harris, M.Ed., CAPE*

*Jennifer Krause, Ph.D.*

*University of Virginia  
Charlottesville, VA, USA*



# ***Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities-Autism (PESEISD-A)***



Do you currently teach physical education? \_\_\_\_ Yes \_\_\_\_ No (please do not continue)

Please provide your e-mail address: \_\_\_\_\_

**Directions:** This survey is designed to assess your judgment of confidence in your ability to safely, successfully, and meaningfully include a student with autism into your general physical education classes.

Below you will see a description of a student with autism. The description is followed by a series of questions about how you feel about performing certain tasks to accommodate this student. Answer these questions as if this student will participate in your general physical education class next week. There are no correct answers, and each person will answer these questions differently. We just want to know how confident you feel in your ability to safely, successfully, and meaningfully include a student with autism like the one described below into your general physical education class next week. The survey continues with questions about your past experiences including students with autism in general physical education classes, and ends with some demographic questions.

## ***Description of Autism***

***\*A student with autism is someone who has:***

- (a) significant difficulties in social interactions with peers and teachers,***
- (b) significant difficulties in communication both in understanding what is said and producing verbal language, and***
- (c) unique, repetitive behaviors that interfere with learning and attending.***

***In physical education, most students with autism may have difficulties relating to peers, understanding directions, following changes in class routines, playing appropriately with equipment, and tolerating the noise level and space in the gym. In addition, students with autism may display inappropriate behaviors such as hand flapping, rocking, and wandering around the space.***

***\*Modified from the DSM-IV-TR definition of autism (2000).***

## *Physical Educators Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities-Autism*

This survey is designed to help us gain a better understanding of the things that create difficulties for teachers in including students with autism in general physical education activities. Please rate **how certain you are that you can do the tasks listed below by** writing the appropriate number after the question.

*Please rate your degree of confidence by recording a number from 0 to 10 using the scale given below:*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cannot do at all					moderately can do					highly certain can do

<u>I am confident in my ability to:</u>	<u>Confidence (0-10)</u>
1. <u>Modify equipment</u> for students with autism who are included in my general physical education classes.	_____
2. <u>Modify activities</u> for students with autism who are included in my general physical education classes.	_____
3. <u>Create a safe environment</u> for students with autism who are included in my general physical education classes.	_____
4. <u>Promote social interactions with peers</u> for students with autism who are included in my general physical education classes.	_____
5. <u>Manage behaviors</u> of students with autism who are included in my general physical education classes.	_____
6. <u>Modify instructions</u> for students with autism who are included in my general physical education classes.	_____
7. <u>Assess the motor skills</u> of students with autism who are included in my general physical education classes.	_____
8. <u>Modify rules to games</u> for students with autism who are included in my general physical education classes.	_____
9. <u>Collaborate effectively with other teachers/professionals</u> regarding students with autism who are included in my general physical education classes.	_____
10. <u>Motivate</u> students with autism who are included in my general physical education classes.	_____

**Mastery Experiences**

Please rate the **level of success you have experienced** in doing the tasks listed below when including a student with autism in your general physical education classes by placing a check in the appropriate box.

How successful have <u>you</u> been at performing the following tasks for students with autism who are included in your general physical education classes?	I do not have any experience doing this	Not at all successful (Less than 15% of the time)	Not very successful (15-39% of the time)	Somewhat successful (40-60% of the time)	Moderately successful (61-85% of the time)	Very successful (More than 85% of the time)
11. Modifying equipment						
12. Modifying activities						
13. Creating a safe environment						
14. Promoting social interactions						
15. Managing behaviors						
16. Modifying instructions						
17. Assessing motor skills						
18. Modifying rules						
19. Collaborating effectively with others						
20. Motivating the student						

**Vicarious experiences:**

Please rate the **level of success of other PE teachers you have observed** at doing the tasks listed below when including a student with autism in their general physical education classes by placing a check in the appropriate box.

How successful are <u>other PE teachers you have observed</u> at performing the following tasks for students with autism who are included in general physical education classes?	I have not seen other PE teachers do this	Not at all successful (Less than 15% of the time)	Not very successful (15-39% of the time)	Somewhat successful (40-60% of the time)	Moderately successful (61-85% of the time)	Very successful (More than 85% of the time)
21. Modifying equipment						
22. Modifying activities						
23. Creating a safe environment						
24. Promoting social interactions						
25. Managing behaviors						
26. Modifying instructions						
27. Assessing motor skills						
28. Modifying rules						
29. Collaborating effectively with others						
30. Motivating the student						

**Social Persuasion**

Please rate what **others (e.g. teachers, parents, colleagues, supervisors, principals) have told you regarding your capabilities** to do the tasks listed below when including a student with autism in your general physical education classes by placing a check in the appropriate box.

What have <u>others told you about your capabilities</u> to perform the following tasks for students with autism who are included in your general physical education classes?	I have not been told anything about my capabilities	Not at all capable	Not very capable	Both capable and not capable	Moderately capable	Very capable
31. Modify equipment						
32. Modify activities						
33. Create a safe environment						
34. Promote social interactions						
35. Manage behaviors						
36. Modify instructions						
37. Assess motor skills						
38. Modify rules						
39. Collaborate effectively with others						
40. Motivate the student						

**Behaviors**

Please rate **how often** you do the tasks listed below by placing a check in the appropriate box.

How often do you perform the following tasks for students with autism who are included in your general physical education classes?

	Never	Rarely	Sometimes	Often	Always
41. Modify equipment					
42. Modify activities					
43. Create a safe environment					
44. Promote social interactions					
45. Manage behaviors					
46. Modify instructions					
47. Assess motor skills					
48. Modify rules					
49. Collaborate effectively with others					
50. Motivate the student					

**Physiological States**

Please rate how including a child with autism in your general physical education class **makes you feel** by placing a check in the appropriate box.

	Definitely false	Moderately false	Neither true nor false	Moderately true	Definitely true
51. Including a student with autism in my general physical education class makes me feel stressed.					
52. Including a student with autism in my general physical education class makes me feel nervous.					

**Challenges**

A number of situations are described below that can make it difficult for you to include students with disabilities in your general physical education classes. Please rate the **extent to which each situation makes it difficult** for you to meaningfully include a student with autism into your general physical education program.

<u>To what extent</u> do the following situations make it difficult for you to meaningfully include a student with autism into your general physical education program?	Not at all an issue	Not much of an issue	Sometimes an issue, sometimes not an issue	Somewhat of an issue	Very much an issue
53. I am not sure how to modify activities					
54. I do not have time to make modifications					
55. I do not have appropriate equipment					
56. I have large class sizes					
57. There are multiple classes in the gym					
58. The student's skill level is very different than peers in the class					
59. I have no aid or support to help					
60. I do not have information about the student					
61. I have limited training on autism					
62. The student has behavior problems					
63. The student has problems staying on task					



***Now, tell us:***

1. How old are you? \_\_\_\_\_
2. What is your gender? \_\_\_\_\_
3. What state do you currently teach in? \_\_\_\_\_
4. Are you certified to teach PE in your state (yes/no)\_\_\_\_\_
5. How many years of experience teaching physical education do you have? (e.g., 1yr, 2r., etc.)\_\_\_\_\_
6. What grade level(s) do you currently teach? (e.g., elementary, middle, high school)\_\_\_\_\_
7. How many undergraduate courses have you completed in adapted physical education?  
\_\_\_\_\_
8. How many graduate courses have you completed in adapted physical education? \_\_\_\_\_
9. How many undergraduate or graduate courses have you completed in special education?  
\_\_\_\_\_
10. How many in-services have you attended that had information on autism? \_\_\_\_\_
11. Does your school district have an adapted physical education specialist (yes/no)? \_\_\_\_\_
12. If yes to #11 above, this APE person (check all that apply):
  - a. \_\_\_ teaches the student in a separate adapted physical education class setting.
  - b. \_\_\_ consults with me on how to better work with this student in my PE class.
  - c. \_\_\_ pulls student out of my class to work one on one in a different environment.
  - d. \_\_\_ comes into my PE class and works with the student on a monthly basis.
  - e. \_\_\_ comes into my PE class and works with the student on a weekly basis.
13. In the past 5 years, approximately how many students with autism have been included in your general physical education classes? \_\_\_\_\_
14. Do you feel you have support from the following:

	<u>Yes</u>	<u>No</u>	<u>Don't know</u>
Adapted PE specialist	___	___	___
Teacher assistants	___	___	___
Special Ed. teacher	___	___	___
Physical therapist	___	___	___
15. How well do you think your undergraduate PE program prepared you to include students with autism in general physical education?  
  
\_\_\_\_\_ Not at all      \_\_\_\_\_ Fairly well      \_\_\_\_\_ Very well

***Thank you so much!***

## 9.2. Konečná verze dotazníku (ČJ)

***Česká verze dotazníku PESEISD-A  
(Physical Educators' Self-Efficacy Toward  
Including Students with Disabilities-  
Autism)***

**Verze 8.2 – 26. dubna, 2010**

*Andrea Taliaferro, Ph.D., CAPE  
Martin E. Block, Ph.D., CAPE  
Natasha Harris, M.Ed., CAPE  
Jennifer Krause, Ph.D.*

*University of Virginia  
Charlottesville, VA, USA*

## Vyučujete v současné době tělesnou výchovu?

\_\_\_\_\_ **Ano**      \_\_\_\_\_ **Ne** (prosím nepokračujte)

**Pokyny:** Dotazník je navržen tak aby posoudil důvěru ve Vaše schopnosti bezpečně, úspěšně a smysluplně začlenit žáka s poruchami autistického spektra (dále jen s autismem) do Vašich hodin školní tělesné výchovy (TV).

Níže naleznete popis žáka s autismem. Za popisem následují otázky zaměřené na to, jak se cítíte při plnění úkolů spojených se začleňováním tohoto žáka. Na otázky odpovídejte tak, jako by se měl tento žák účastnit Vaší výuky TV příští týden. Neexistují špatné odpovědi a každý člověk na tyto otázky odpoví jinak. Chceme pouze zjistit, do jaké míry důvěřujete Vaším schopnostem bezpečně, úspěšně a smysluplně začlenit níže popsaného žáka s autismem do Vaší výuky TV již příští týden. Dotazník pokračuje otázkami o Vašich předchozích zkušenostech se začleňováním žáků s autismem do výuky TV a zakončuje jej několik demografických otázek.

### *Popis žáka s autismem*

*\*Žák s autismem:*

- (a) má významné potíže v sociálních interakcích s vrstevníky a učiteli,*
- (b) má významné potíže v komunikaci, a to jak v chápání toho co je řečeno, tak ve verbálním i neverbálním vyjadřování a*
- (c) svým opakujícím se nezvyklým chováním narušuje vlastní učení*

*V TV může mít většina žáků s autismem potíže ve vztahu s vrstevníky, s porozuměním instrukcí, se změnami zaběhnutého třídního řádu, vhodně manipulovat s pomůckami, se snášením hluku a vnímáním prostoru tělocvičny. Navíc mezi další projevy autistického chování patří třepání rukou, pohupování a bloumání po prostoru.*

*\*Upraveno podle DSM-V-TR definice autismu (2000).*

Dotazník je navržen tak, aby nám pomohl lépe porozumět věcem, které učitelům způsobují potíže při začleňování žáků s autismem do aktivit během výuky TV. Prosím ohodnoťte, jak jste si jistý/á, při provádění níže uvedených úkolů. Napište příslušné číslo za otázku.

Prosím ohodnoťte, stupeň důvěry zaznamenáním čísla od 0 do 10 pomocí níže vedené škály:

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
nízká důvěra (nezvládnuto)					střední důvěra					vysoká důvěra (zvládnuto bez problému)

**Jak jste si jistý/a Vaší schopností:**

**Důvěra (0-10)**

1. Upravit cvičební pomůcky pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV. \_\_\_\_\_
2. Upravit aktivity pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV. \_\_\_\_\_
3. Vytvořit bezpečné prostředí pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV. \_\_\_\_\_
4. Podporovat sociální interakce žáků s autismem se spolužáky ve Vaší výuce TV. \_\_\_\_\_
5. Zvládat chování žáků s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV. \_\_\_\_\_
6. Přizpůsobit pokyny pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV. \_\_\_\_\_
7. Posoudit motorické dovednosti žáků s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV. \_\_\_\_\_
8. Upravit pravidla her pro žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV. \_\_\_\_\_
9. Efektivně spolupracovat s ostatními učiteli/odborníky ve vztahu k žákům s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV. \_\_\_\_\_
10. Motivovat žáky s autismem, kteří jsou začleněni do Vaší výuky TV. \_\_\_\_\_

## Otázky spojené s vašimi předchozími zkušenostmi

### Část 1: Osobní zkušenosti

Prosím ohodnoťte, **míru úspěšnosti, které jste dosáhli** při provádění níže uvedených úkolů, během začleňování žáka s autismem do Vaší výuky TV (zaškrtněte příslušný rámeček).

Jak úspěšní jste byli, při plnění následujících úkolů se začleněnými žáky s autismem ve Vaší výuce TV?	Nemám s úkolem žádné zkušenosti	Naprostě neúspěšný	Spíše neúspěšný	Trochu úspěšný	Spíše úspěšný	Velmi úspěšný
11. Úprava pomůcek						
12. Úprava aktivit						
13. Vytváření bezpečného prostředí						
14. Podpora interakcí žáků s autismem se spolužáky						
15. Zvládání chování žáků s autismem						
16. Přizpůsobení pokynů						
17. Hodnocení pohybových dovedností						
18. Úprava pravidel						
19. Efektivní spolupráce s ostatními						
20. Motivování žáků s autismem						

## Část 2: Zprostředkovaná zkušenost

Ohodnoťte, prosím, **úroveň úspěšnosti dalších učitelů TV, které jste pozorovali** při plnění níže uvedených úkolů, **během začleňování žáka s autismem do jejich výuky TV** (zaškrtněte příslušný rámeček).

Jak úspěšní jsou <u>jiní učitelé TV</u> , které jste pozoroval/a při plnění následujících úkolů se začleněnými žáky s autismem v TV?	Neviděl jsem, aby to ostatní učitelé prováděli	Naprosto neúspěšní	Spíše neúspěšní	Trochu úspěšní	Spíše úspěšní	Velmi Úspěšní
21. Úprava pomůcek						
22. Úprava aktivit						
23. Tvorba bezpečného prostředí						
24. Podpora interakcí žáků s autismem se spolužáky						
25. Zvládání chování						
26. Přizpůsobení pokynů						
27. Hodnocení motorických dovedností						
28. Úprava pravidel						
29. Efektivní spolupráce s ostatními						
30. Motivování žáků s autismem						

### Část 3: zpětná vazba od ostatních

Ohodnoťte, prosím, co **Vám řekli ostatní (např. učitelé, rodiče, kolegové, nadřízení, ředitelé) o Vašich schopnostech** provádět níže uvedené úkoly, **během začleňování žáka s autismem** do Vaší výuky TV (zaškrtněte příslušný rámeček).

Co říkali <u>ostatní o Vašich schopnostech</u> vykonávat následující úkoly pro žáky s autismem, kteří jsou začlenění do Vaší výuky TV?	O mých schopnostech jsme nikdy nemluvili.	Neschopný	Ne moc schopný	Středně schopný	Celkem schopný	Velmi schopný
31. Úprava pomůcek						
32. Úprava aktivit						
33. Tvorba bezpečného prostředí						
34. Podpora interakcí žáků s autismem se spolužáky						
35. Zvládnutí chování						
36. Přizpůsobení pokynů						
37. Hodnocení motorických dovedností						
38. Úprava pravidel						
39. Efektivně spolupracovat s ostatními						
40. Motivování žáků s autismem						



#### Část 4: Chování

Prosím ohodnoťte, **jak často** provádíte následující úkoly pro začleňené žáky s autismem ve Vaší výuce TV? (zaškrtněte příslušný rámeček).

	Nikdy	Výjimečně	Někdy	Často	Velmi často
41. Úprava pomůcek					
42. Úprava aktivit					
43. Tvorba bezpečného prostředí					
44. Podpora interakcí žáků s autismem se spolužáky					
45. Zvládnání chování					
46. Přizpůsobení pokynů					
47. Hodnocení motorických dovedností					
48. Úprava pravidel					
49. Efektivní spolupráce s ostatními					
50. Motivování žáků s autismem					

#### Část 5: Fyziologické stavy

Prosím ohodnoťte, jak **se cítíte** během začleňování žáka s autismem do Vaší výuky TV (zaškrtněte příslušný rámeček).

	Rozhodně nepravdivé	Mírně nepravdivé	Ani pravda a ani nepravda	Mírně pravdivé	Rozhodně pravdivé
51. Začleňování žáka s autismem do mé výuky TV je pro mě stresující.					
52. Při začleňování žáka s autismem do mé výuky TV se cítím nervózní.					

## Část 6: Výzvy

Níže je popsáno několik situací, které mohou ztížit začlenění žáků se zdravotním postižením do Vaší výuky TV. Prosim ohodnoťte, do jaké míry **vám každá situace znesnadňuje smysluplně začlenit** žáka s autismem do vaší výuky TV.

<u>Do jaké míry</u> Vám následující situace znesnadňují smysluplně začlenit žáka s autismem do Vaší výuky TV.	Vůbec to není problém	Není to takový problém	Někdy to je problém a někdy ne.	Trochu problematické	Velmi problematické
53. Nejsem si jistý, jak modifikovat aktivity.					
54. Nemám čas na provádění modifikací.					
55. Nemám vhodné vybavení					
56. Vysoký počet dětí ve třídě					
57. V tělocvičně je několik tříd najednou					
58. Úroveň dovedností žáka je velmi odlišná od jeho spolužáků ve třídě.					
59. Nemám žádnou pomoc ani podporu.					
60. Nemám informace o daném žákovi					
61. Mám omezené vzdělání v oblasti autismu					
62. Žák má problémy s chováním					
63. Žák má problémy věnovat se stanovenému úkolu.					

### **Doplňující otázky:**

1. Váš věk: \_\_\_\_\_
2. Vaše pohlaví: \_\_\_\_\_
3. Máte „aprobaci“ na výuku TV? (ano/ne) \_\_\_\_\_
4. Kolik let již TV vyučujete? \_\_\_\_\_
5. Na jakém stupni v současnosti vyučujete? (1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, SŠ)? \_\_\_\_\_
6. Kolik jste absolvoval/a předmětů během bakalářského studia zaměřených na aplikovanou tělesnou výchovu/aplikované pohybové aktivity? \_\_\_\_\_
7. Kolik jste absolvoval/a předmětů během magisterského studia zaměřených na aplikovanou tělesnou výchovu/aplikované pohybové aktivity? \_\_\_\_\_
8. Kolik jste absolvoval/a předmětů během bakalářského studia z oblasti speciální pedagogiky? \_\_\_\_\_
9. Kolik kurzů v rámci celoživotního vzdělávání či dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (jako např. prohlubující kurzy, rozšiřující studium), poskytujících informace o autismu, jste navštívil/a? \_\_\_\_\_
10. Působí na vaší škole odborník na aplikovanou tělesnou výchovu (např. i externí) (ano/ne)? \_\_\_\_\_
11. Pokud ano, tak výše uvedený odborník na ATV (označte ano/ne):
  - a) \_\_\_\_\_ vyučuje žáka v segregované (oddělené) formě ATV;
  - b) \_\_\_\_\_ konzultuje se mnou, jak lépe pracovat s tímto žákem ve výuce TV;
  - c) \_\_\_\_\_ vezme žáka mimo moji výuku TV, tak aby mohl pracovat jeden na jednoho mimo běžnou výuku;
  - d) \_\_\_\_\_ dochází do mé výuky pracovat s tímto žákem pravidelně jednou za měsíc;
  - e) \_\_\_\_\_ dochází do mé výuky pracovat s tímto žákem pravidelně jednou týdně.
12. Přibližně kolik žáků s autismem bylo v posledních pěti letech začleněno do Vaší výuky TV? \_\_\_\_\_
13. Cítíte podporu od následujících osob:

	Ano	Ne	Nevím
Odborník na ATV (i externí)	_____	_____	_____
Asistent učitele	_____	_____	_____
Speciální pedagog	_____	_____	_____
Fyzioterapeut	_____	_____	_____
14. Do jaké míry Vás Vaše vysokoškolské vzdělání připravilo na začleňování žáků s autismem do výuky TV?  
\_\_\_\_\_ vůbec nepřipravilo      \_\_\_\_\_ poměrně dobře      \_\_\_\_\_ velmi dobře

**Děkujeme!**