

Masarykova univerzita v Brně
Lékařská fakulta

Seminární práce z předmětu:
Úvod do Moderní Pedagogiky

Téma: **Žák**

Vyučující: Mgr. Mgr. Kateřina Vlčková

Datum: 15. 12. 2004

Vypracovaly: Červeňák Miroslav
Lukášková Lenka
Jeřábková Andrea

Žák

Pod pojmem žák si můžeme obecně představit dítě, které je zapsáno do školy a které tímto získalo novou roli, roli žáka.

K tomu, aby bylo možné zapsat dítě do školy, musí dosáhnout tzv. „míru školní zralosti“. Podle zkušeností z praxe a pedagogicko-psychologických poraden vyhovuje dnes požadovaným aspektům zralosti většina šestiletých dětí. Míra školní zralosti představuje dostatečný tělesný, duševní a sociální vývoj a adaptabilitu odpovídající současným nárokům dané školy. Tato posuzovaná kritéria mají dětem zajistit přiměřenou adaptaci na následující řízené osvojování vědomostí a dovedností uskutečňováno ve skupinách vrstevníků.

Dosažení mentálního věku odpovídajícího průměrnému dítěti (konce předškolního věku, u nás v 6 letech) ovlivňuje celá řada činitelů, od zděděných a vrozených individuálních dispozic, přes zdravotní vady a osobní vývojové tempo až po základní psychické potřeby a kulturní úroveň rodiny, ve které dítě vyrůstá. Vzájemný poměr všech těchto činitelů určuje výsledný stav připravenosti dítěte.

Tělesný stav dítěte

Zde je důležité, aby bylo dítě v takovém tělesném stavu, ve kterém se může zúčastňovat školního vyučování. Tělesný stav posuzuje lékař již během preventivních prohlídek. Zvláště je zde důležitý dostatečný rozvoj jemné motoriky a senzomotorické koordinace (manuální obratnost a rytmus).

Duševní vyspělost

Další podmínkou míry školní zralosti je duševní vyspělost. Kromě rozvoje centrálního nervového systému je nutná souhra obou mozkových hemisfér a tím také dosažení určitého stupně poznávacích procesů, kam lze zařadit:

- úroveň záměrné pozornosti
- kvalitu smyslového čítí
- vnímání (rozlišování detailů, znalost směrů, časových pojmů apod.)
- analyticko – syntetická činnost (skládání celku z částí)
- dosažená úroveň paměti a řeči, porozumění

Emoční zralost

Tato oblast spočívá v dosažení určité citové stability (dítě lehce nepodléhá bezprostředním impulsům, nevyžaduje neustálou pozornost pouze pro sebe apod.).

Sociální zralost

Do této oblasti patří např. aspekt „vychovatelnosti ve skupině“, akceptování příkazů a rad autorit, podřízení se zvyklostem a režimu školy či schopnost přizpůsobit se.

Projevy školní nezralosti po nástupu školní docházky

Obecně tyto projevy můžeme rozdělit na globální kam lze zařadit např. zvýšenou unavitelnost, neklid (žák nevydrží chvíli sedět v lavici v klidu) či nesamostatnost v sebeobsluze a na dílčí (např. nezralost percepce a paměti).

Určité projevy nepřizpůsobivosti jsou v rámci nového prostředí a povinností na počátku zcela běžné, trvají-li však delší dobu, je třeba pátrat po příčině. U nezralého dítěte se naopak problémy hromadí a stupňují a negativně působí na celkovou jeho výkon a psychiku. Delší

nepřizpůsobivost by mohlo výrazně ovlivnit jeho další vývoj osobnosti a postoje ke škole. Je proto velmi důležitá správná organizovanost, individuální přístup a ve spolupráci s rodiči či poradnou nalézt vhodné podpůrné metody nácviku těchto nedostatků.

Vývojové období dítěte dle:

H. Wallona

Dětství a prepuberta (6 – 12 let)

Puberta (13 – 15 let)

Adolescence (16 – 22 let)

C. Eriksona

Prepubescence (6 – 12 let)

Adolescence (13 – 18 let)

Každé vývojové stádium s sebou přináší stále nové úkoly, poznatky a povinnosti. Vstup do školy je pro dítě velká životní událost, kde se na něj kladou stále vyšší nároky (musí sedět klidně v lavici, dávat pozor a dělat to, co řekne pan učitel nebo paní učitelka a přivyknout si na nové děti, se kterými bude trávit svůj čas).

Dětství a prepuberta

Děti se po nástupu do školy musí přizpůsobit nejen náporu nových povinností, ale také se zcela odlišnou společenskou situací. Zatímco v předškolním věku u nich dominuje hra, ve škole převládá míra povinností a úkolů. Tímto se výrazně vymaňují z kruhu rodiny. Jsou zde vyšší nároky na kázeň a respektování nové autority učitele. V počáteční fázi školní docházky je důležitým faktorem individuální míra zátěže charakterizující prospívání žáka. Průvodním jevem prožívání školního stresu je narůstání napětí, úzkost a nejistota či nespěšnost a nerozhodnost. Všeobecně se již dnes ví, že školní úspěšnost není spolehlivým indikátorem úrovně intelektových schopností žáka. Úspěšné žáky tzv. jedničkáře na prvním stupni základní školy lze charakterizovat jako koncentrované na vyučování, schopné soustředěně pracovat, mající výbornou paměť, myšlení, plynulý verbální projev s bohatou slovní zásobou a zdravý úsudek odpovídající věku. Trojkaři a méně úspěšní žáci vykazují zpravidla slabší úroveň výše popsaných schopností. K pojmu podvýkonného dítěte lze zařadit takové děti, jejichž prospěch je pod úrovní jejich schopností. Může to souviset s nižší vzdělaností úrovní okolního prostředí, s problémy s disciplínou, nebo se špatnou soustředěností v kolektivu.

V období prepuberty se u dětí ve školním kolektivu po dostatečné adaptovanosti na školní práci začínají projevovat prvky rodící se ego-identity. Děti rády posuzují, zda jejich chování odpovídá daným pravidlům a vše označují za spravedlivé či nespravedlivé.

Mezi hlavní úkoly v dětství a prepubertě patří:

- zvládnutí školní práce jako je čtení, psaní, počítání či naukové předměty
- racionální řešení problémů
- osvojení postupu samostudia
- vytváření vztahů ke svým vrstevníkům, učitelům a cizím lidem
- potlačování pocitu nezpůsobivosti na míru společensky únosnou
- posílení nezávislosti a sebekontroly

Škola vedle rodiny zabezpečuje další plnění hlavních vzdělávacích cílů, kam patří rozšiřování schopností, poznatků, dovedností či rozvoj tvořivosti. Mezi žákem a učitelem dochází k vzájemné interakci. K tomu, aby byla účinnost školní práce co nejvyšší, by měl být vyučující erudovaný odborník a zároveň pedagog, zralá a kultivovaná osobnost se smyslem

pro humor a pochopení žáka. Pedagog by měl být také schopen vypořádat změny v chování a přiměřeně na ně reagovat. Problémy mají nejen žáci podprůměrní, ale i talentovaní. Školní třída je místo vzdělávání, společenských aktivit a přirozených potřeb.

V pozadí nejčastějších konfliktů žáka stojí:

- zatvrzelý vzdor
- osobní nezralost
- přenos konfliktů
- odborná nedostatečnost
- pedagogické nedostatky
- nepřijetí žáka do kolektivu třídy aj.

Dětské adaptační potíže

Každé dítě zažívá v kontaktu s novým prostředím celou řadu konfliktů aniž by to mělo negativní dopad na jeho duševní rovnováhu, neboť postupně vymizí (děti se nerady myjí, upravují, zajdou za školu apod.) Na druhé straně existují příznaky signalizující již dosti závažné poruchy osobnosti (samotářství, podezřívavost, sklon ke smutku, žárlivost aj.) V pozadí těchto změn bývají obvykle dlouhodobé zdroje duševního napětí. Proto je důležité se snažit objevit skutečnou příčinu těchto problémů.

Duševní poruchy můžeme podle O. Čačky rozdělit do tří skupin:

1. přechodné odchylky od běžného chování (maladaptace řešené zpravidla pedagogy)
2. poruchy vyvolané kombinací neuspokojivých podmínek a konstitučních faktorů (řešené ve spolupráci s odbornými pracovišti a školou)
3. nemocí či vývojovou patologií (vyžadující hlavní odbornou lékařskou péči)

Mezi pasivní formy maladaptace patří forma úniku a odvrácení se od problémů (neochota, lenost, nuda, nezájem, chození za školu, alkoholismus, drogy). K aktivním projevům maladaptace se řadí nejrůznější formy agresivity (ničení a poškozování věcí, zlé chování vůči slabším). K hlavním zdrojům dětské agresivity Z. Matějček uvádí nevybitou nahromaděnou energii, citové neuspokojení, úzkost a agresi.

Poruchy učení

Tyto specifické vývojové poruchy bývají podmíněny určitými typy biologických dysfunkcí (snížení sluchové či zrakové percepce, artikulace, motoriky). Ty jsou přítomny již v raném vývojovém stadiu, kdy k výrazným projevům může dojít až ve škole (při zvýšení nároků) a které se většinou v průběhu dospívání postupně samy zmírňují.

Hlavní poruchy učení:

- dyslexie (specifická porucha čtení)
- dysgrafie (specifická porucha psaní)
- dysortografie (porucha pravopisu)
- dyskalkulie (porucha matematických schopností)
- dyspinxie (nízká úroveň kreseb)

- dysmúzie (absence hudebních schopností)
- dyspraxie (motorická neobratnost)

Ve velkém procentu těchto poruch lze odborným, systematickým a taktním úsilím poruchy napravit. Náprava vyžaduje trpělivost rozdělování práce do kratších úseků, předcházení špatným návykům ale i dostatečné oceňování každého pokroku či posilování zájmů a důvěry ve zlepšení.

Poruchy řeči a chování

Při poruše artikulace řeči mohou děti používat k mluvení nejružnější zvuky, zreslující srozumitelnost jednotlivých slov nebo mohou mít všeobecně sníženou schopnost užívání jazyka (malá slovní zásoba) či mohou mít problémy s chápáním řeči z důvodu poruchy sociálního vývoje.

K základním poruchám řeči a chování se řadí:

- dysfáze (spočívající v těžkostech při vyslovování jako např. komolení slov, omezená slovní zásoba, vyjadřování se beze smyslu)
- dysartrie (porucha výslovnosti, artikulace)
- afázie (porucha či ztráta schopnosti mluvit, rozumět, číst, psát popř. počítat)

Tyto poruchy vznikají nejčastěji v důsledku mozkových obr, zranění, nádorů či zánětů. Alespoň částečná náprava je možná vhodnou navrženou komplexní rehabilitací.

- dyslálie (vadná výslovnost hlásek při funkční poruše vývoje řeči; např.r, ř – rotacismus, s – sygmatismus apod.)
- hyperaktivita a hypoaktivita (porucha chování z důsledku nadměrné či snížené pohybové aktivity, např. žák není schopný v klidu sedět, neumí čekat nebo naopak je žák zdlouhavý při výkonech, neobratný, neprůbojný).

Také u poruch řeči a chování je nutné odlišovat jednotlivé specifické poruchy a vhodným způsobem k nim přistupovat. Vzhledem k tomu, že se nejedná se o krátkodobý úkol, je zde velmi důležitá vzájemná spolupráce pedagogů, rodičů, psychologů a lékařských odborníků.

Další skupinou duševních poruch jsou neurotické příznaky a neurotické poruchy. Neurotické příznaky mohou mít nejružnější původ. Mezi hlavní příčiny se uvádějí a) výchovné chyby rodičů a vychovatelů a za b) neuspokojivé rodinné poměry.

Výchovné chyby

Nejčastější chyby rodičů pramení z neznalosti optimálních výchovných cílů a postupů (např. nedůslednost, neadekvátní požadavky, nepřiměřená přísnost a tresty) a z nezralosti jejich osobností (např. neovládání emocí, přecitlivělost, netrpělivost, mrzutost aj.)

Neuspokojivé rodinné poměry

Dítě zde nenachází potřebný klid, dostatečnou míru citů a uspokojení svých potřeb (např. láska, jistota bezpečí, stabilita rodinného života aj.)

Reakce u dítěte bývají buď neadekvátně silné, nebo naopak neúměrně slabé. Je potřeba odlišovat dílčí neurotické příznaky (např. noční pomočování, koktavost, strachy,

úzkosti, fobie apod.) od neuróz jako duševních nemocí osobnosti (např. psychastenie, hysterie, neurastenie).

Puberta (pubertas, pubescere – obrůstati chmýřím)

Období je charakterizováno výraznějšíma fyziologickými změnami (u děvčat první menstruací, u chlapců prvními ranními polucemi). U obou pohlaví jsou patrné jisté rozdíly nejen v době nástupu puberty, ale také v jejím průběhu a prožívání. Puberta je charakterizována jako období emoční lability projevující se častými a nápadnými změnami nálad, impulzivitou jednání, či nepředvídatelností reakcí a postojů dospívajících. Toto je příčinou hormonálních změn, které v této době ve zvýšené normě probíhají. Obecně se vyznačuje disharmonií (nevyvážením) fyzické a psychické stránky osobnosti. Průvodním fyzickým jevem je rychlý růst na úkor obratnosti a koordinace pohybů. Po psychické stránce projevuje mladý člověk zvýšený zájem o vlastní duševní dění (uvědomuje si, že myslí, cítí a chce, a to v častém vzájemném nesouladu).

Charakteristické projevy období puberty jsou:

- v oblasti citů: zvýšená emocionalita, labilita emocí, poslušnost střídána nedůtklivostí, přátelskost s urážlivostí, přijetí sexuální role apod.
- v oblasti jáství: nejistota projevu, společenskost se snahou o izolaci, labilita, sebehodnocení, předvádivost střídána pocitem méněcennosti aj.
- v oblasti vůle: vzdorovité chování, činorodost střídající se s leností apod.

Adolescence (adolesco – dospívání)

V období adolescence je převážně somatický vývoj ukončen a tvar těla dostává dospělou podobu.

Vývojovými úkoly v dospívání jsou:

- užší integrace vědomostí a etických norem
- hledání vlastní životní koncepce a filozofie
- harmonizace obrazu světa
- profesionální orientace
- postupná nezávislost na rodičích
- vytváření intimních osobních vztahů

Motorické funkce a vnímání dosahují svého nejvyššího stupně výkonnosti a koordinace (jako např. výborné sportovní výkony, abstraktní myšlení, stabilizace sebepojetí, postojů a hodnot aj.) a probíhá volba a příprava na povolání. Rozvíjejí se společenské zájmy (např. historie, poezie, literatura a mnohé další), diferencují se názory. Postupně dochází k uvolňování ze závislosti na rodičích a naopak k užšímu a významnějšímu navazování vztahů k vrstevníkům obou pohlaví. Adolescent se již postupně docílí toho, že je již schopen objektivně vnímat sebe sama a zároveň sebe sama hodnotit a to za procesu postupné seberealizace.

Dle Kalhousy a Obsta (2001) je z pedagogického hlediska žádoucí, aby dané edukační prostředí vedlo jedince k postupnému optimálnímu začlenění do společnosti, ale zároveň mu také ponechala dostatečný prostor pro rozvoj všech jeho osobních předpokladů a sklonnů.

Proto by výuka neměla být vedena jednostranně, aby nedošlo ke zpomalování vývoje osobnosti.

Žák ve výchovně vzdělávacím procesu

Ve výchovně vzdělávacím procesu školy dochází nejen k žakově záměrnému osvojování společenskému poznání pod vedením učitele ale také formování celé jeho osobnosti. Žák si na základě svých vědomostí, dovedností a kultury vytváří osobní stanoviska, názory a morální a charakterové vlastnosti. Z tohoto lze usoudit, že výuka představuje jednotu vzdělávání a výchovy. Výchovně vzdělávací proces je dle J. Maňáka dialektický (protikladný) složitý mnohfaktorový a konfliktní děj, který se rozvíjí na základě kauzálních vazeb.

Hlavním hlediskem v tomto procesu je vztah mezi vyučováním (tj. činností učitele) a učením (tj. činností žáka). Úspěch tohoto procesu je tehdy, projeví-li žák morální snahu si dané učivo osvojit. K tomu by měly mít ve svém blízkém (např. škola, rodina) zajištěny vhodné podmínky.

Ve výchovně vzdělávacím procesu na sebe vzájemně působí:

- obsah výuky, učivo a jeho struktura
- učitel a jeho vyučování (tj. zprostředkování učiva žákům či řízení jejich učení)
- žák a jeho učení (tj. proces osvojování)
- didaktické prostředky (tj. učební pomůcky a vybavení)

Rovnost možností ve třídě

Jak popisuje G. Petty ve své knize Moderní vyučování, všichni žáci ve třídě by měly cítit, že jsou při své snaze osvojování si poznatků dostatečně pozitivně hodnoceni (jejich úsilí nezůstává nepovšimnuto) a je posuzováno nezaujatě. Většina pedagogů se o toto sice snaží avšak přirozeně mívají kladnější vztah k žákům schopným, snaživým a příjemným a naopak. Z profesionálního hlediska by však tento fakt neměl hrát roli při samotném hodnocení.

Nadaný žák ve výuce (školní didaktika Obst, Kalhous)

Na základě výzkumu lze charakterizovat nadaného žáka následujícími hledisky:

- žák se svými znalostmi přesahuje stanovené požadavky
- odpovídá rychle a s jistotou
- snadno a rychle chápe nové učivo
- objevují se často tvořivé odpovědi
- žák se spontánně zajímá o další informace, rozvíjí v tomto směru svou zájmovou činnost
- má potřebu své znalosti a dovednosti projevovat a uplatňovat

Jako vedlejšími ukazateli mohou být:

- pozitivní vztah ke škole a k učiteli
- postavení žáka v malé sociální skupině třídy
- úroveň sebehodnocení

Vnější diferenciaci

Jedná se o způsob oddělování nadaných žáků od ostatních ze třídy do samostatných skupin. Vnější diferenciaci mohou být ve formě:

- Třídy s rozšířenou výukou (např. jazyků, matematiky)
- Třídy A, B s odlišnými prospěchy (osnovy jsou zde sice stejné ale náročnost se liší)
- Přechod žáků ze základní školy na víceletá gymnázia

Pro vnější diferenciaci jsou kriticky vyslovovány obavy z vytváření společností mající nižší schopnost tolerance a komunikace vůči handicapovaným žákům, jiných etnik a celkově zbylé populace.

Vnitřní diferenciaci

Tato forma diferenciaci preferuje úzkou komunikaci a spolupráci různě nadaných žáků a tím zároveň odpovídajícím způsobem společný rozvoj. Mezi hlavní metody výuky patří:

- práce ve skupinách
- pomoc spolužákům (ve výuce a při řešení domácích úkolů)
- domácí úkoly
- volitelné předměty (umožňující další rozvoj v dané oblasti)
- zájmové kroužky

Tato forma diferenciaci vyžaduje správnou formu obtížnosti a zaměření kurikula školy.

Handicapovaný žák ve výuce

Handicapovaný žák je žák určitým způsobem znevýhodněn mezi ostatními žáky, v tomto případě se jedná o zdravotní postižení žáka. V literatuře (Moderní vyučování, G. Petty) se také setkat s označením „žáci se zvláštními potřebami“. Mezi základní typy postižení různého stupně patří žáci:

- Zrakově postižení (jako je slepota, zbytky zraku, slabozrakost aj.)
- Sluchově postižení (hluchota, zbytky sluchu, nedoslýchavost aj.)
- Řečově postižení (nemluvnost, neurózy řeči, vady výslovnosti, organické poruchy řeči aj.)
- Tělesně postižení a nemocní (postižení horních končetin, dolních končetin, postižení páteře, CNS aj.)
- Mentálně postižení (mentální retardace lehká, střední, těžká)
- Obtížně vychovatelní (delikvence, tuláctví, nesnadná ovladatelnost, záškoláctví, nedisciplinovanost aj.)
- Žáci s poruchami učení (viz. poruchy učení)
- Kombinované postižení (např. hluchoslepota, mentální postižení + tělesné postižení, kombinace jiných kombinací)

Integrace zdravotně postižených žáků

Speciální pedagogika zajistila během posledních let u většiny škol bezbariérový přístup a patřičné vybavení tříd, což je jeden ze základních požadavků začlenění (integraci) zdravotně postižených žáků mezi nepostižené žáky. Pozitivním znakem je vzájemné osvojování způsobů sociálního chování a citění. Nepostižení žáci se lépe naučí komunikovat s žáky zdravotně postiženými, což u nich může lépe rozvinout citlivost pro druhé. Nevýhodami integrace jsou výrazné zvýšené náklady na vzdělávání zdravotně postižených žáků, zvýšené nároky na kvalifikaci pedagogů, nárůst administrativní práce aj. Vhodné je zdravotně postiženého (rodičů, opatrovníků) přehledně informovat o všech stanovách a dále seznámit s prostředím školy. Na druhé straně musejí dostat náležitě informace také pedagogové a studenti.

Žák jiného etnika či jiného mateřského jazyka

Po roce 1989, kdy došlo k otevření hranic a zvýšil se počet migrace obyvatel, vzrostl také počet žáků jiného etnika a jiného mateřského jazyka. Tato změna nutně vyvolává také změnu v koncepci vyučování. Rozdíly mezi skupinami mohou vést k nedorozumění, předsudkům až k aktivnímu nepřátelství.

Děti v prvních třech letech obvykle postrádají vědomí etnické příslušnosti. Asi od čtyř let si stále více uvědomují odlišnosti příslušníků etnických skupin. V této fázi se u nich mohou vytvářet předsudky, které by se také škola měla snažit odstranit. Asi od osmi let výše začínají projevovat ve svých postojích vyšší flexibilitu a hodnotit lidi více individuálně. Děti pocházející z odlišného výchovného prostředí než učitel, mohou být doma vedeny odlišným způsobem vůči autoritě než na jaký je zvyklý což může vyvolat konfliktní situaci. Zároveň extrovertní a nespoutané chování přijatelné v dané kultuře etnické skupiny, často působí nevhodně a rušivě při vyučování ve škole. Kulturní rozdíly mohou být také příčinou žakových potíží při učení, kdy nerozumí např. významům slov a tím také toho, co po něm vyučující požaduje. Následkem v některých případech může být nevhodné diagnostikování problému a následné zařazení do nápravných programů a zařízení. K lepšímu porozumění potřeb, koordinace a vlastností žáků jiného etnika a mateřského jazyka je nutná úplná kvalifikovaná příprava vyučujících učitelů. Pedagogové se ve škole musí také postarat o to, aby zde žádné dítě netrpělo svým etnickým původem (např. aby se děti nehodnotily dle barvy pokožky, dialektu či víry).

Dle Kalhousta a Obsta se mohou v přístupu k žákovi z odlišné kultury uplatnit tzv. dvě intervenční strategie:

1. Kompenzační vzdělávání (zde se pedagogové snaží prostřednictvím různých programů dosáhnout u žáka kulturní úrovně požadované školou)
2. Pozitivní vzdělávání (snahou je zde vyjít za dítětem do jeho kultury, zahrnutím hodnot, dovedností a postojů důležitých pro dítěte do kurikula, diferenciací učení a hodnocení.

Podpora porozumění a omezení diskriminace ve školní třídě

Podporu integrace žáků jiného etnika či mateřského jazyka lze rozšířit bude-li vyučující:

- Vycházet z osvědčených domácích a zahraničních poznatků a zkušeností
- Důkladné prostudování záznamů o dítěti, jeho kultury apod.
- Navázání a udržování kontaktu s rodinou žáka
- Předkládat dostatek podkladů a informací o pozitivních vzorech jiných kultur

- Rozvíjet v žácích úctu k jiným kulturám a svobodám
- Trpělivost, přizpůsobivost výuky, nediskriminace při výuce
- Usilování o zachování kladného klimatu ve třídě

Použitá literatura:

Čačka, O. Dětství a prepuberta, Dospívání. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

Kalhous, Z., Obst, O. Žák: Školní didaktika, Sekundární škola. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0217-3.

Kalhous, Z., Obst, O. a kol. Žák: Školní didaktika, Sekundární škola. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

Petty, G. Vztah učitel – žák a rovné možnosti, Moderní vyučování. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

Fontana, D. Časný sociální vývoj, Psychologie ve školní praxi. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

Maňák, J. Žák, Nárys didaktiky. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-210-3123-9 (brož).