

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Život Františka Fajtla jako inspirace pro dějepisný seminář na ZŠ generála  
Františka Fajtla DFC

The Life of František Fajtl as an Inspiration for the History Seminar at the  
Elementary School of General František Fajtl DFC

Bc. Eliška Vaněčková

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Mikeska

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: Dějepis a hudební výchova

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Život Františka Fajtla jako inspirace pro dějepisný seminář na škole ZŠ generála Františka Fajtla DFC potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 14.4.2024

Chtěla bych poděkovat vedoucímu této práce panu Mgr. Tomáši Mikeskovi za skvělé připomínky a trpělivost. Dále mému manželovi a rodině, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá přípravou tematického plánu pro dějepisný seminář na ZŠ generála Františka Fajtla DFC, popisem připravených ukázkových hodin a jejich průběhem. Zakončená je zpětnou vazbou pomocí dotazníkového setření. Přínosem této práce je budoucí zařazení připraveného tematického plánu do dějepisného semináře vybrané školy a následná úprava ŠVP.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dějepis, dějepisný seminář, František Fajtl, tematický plán, didaktika dějepisu

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the preparation of a thematic plan for a history seminar at Elementary school of General František Fajtl DFC, a description of the prepared sample lessons and their course. It concludes with a feedback through a questionnaire survey. The contribution of this work is the future inclusion of the prepared thematic plan in the history seminar of the selected school and the subsequent modification of the school curriculum.

## **KEYWORDS**

history, history seminar, František Fajtl, thematic plan, history didactics

# 1 Obsah

Úvod .....	8
Teoretická část .....	9
2 Dějiny didaktiky dějepisu na základním stupni vzdělání .....	9
2.1 Dějepis od středověku do první poloviny 19. století .....	9
2.2 Školní dějepis ve druhé polovině 19. století .....	11
2.3 Školní dějepis do roku 1948 .....	12
2.4 Školní dějepis v komunistickém Československu .....	14
2.5 Školní dějepis počátku 21. století .....	15
2.6 Současné trendy ve výuce dějepisu .....	15
2.6.1 „Multiperspektiva“ .....	16
3 Současné vymezení předmětu dějepisu na základním stupni vzdělání .....	17
3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	17
3.1.1 Zařazení předmětu dějepis do rámcového vzdělávacího programu .....	18
3.1.2 Klíčové kompetence .....	18
3.2 Školní vzdělávací program .....	19
3.2.1 Disponibilní hodiny .....	19
3.3 Povinně volitelné předměty na základním stupni vzdělání .....	20
3.4 Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století .....	20
4 Základní škola generála Františka Fajtla DFC .....	21
4.1 Výuka dějepisu na ZŠ generála Františka Fajtla dle ŠVP .....	22
4.2 Dějepisný seminář na ZŠ generála Františka Fajtla.....	23
Praktická část .....	23
5 Tematický plán .....	23

5.1	Tematický plán pro dějepisný seminář o životu Františka Fajtla a vybraných klíčových událostech 20. století.....	24
6	Výukové metody .....	26
6.1	Práce s textem .....	27
6.1.1	Využití písemných pramenů pro práci s textem .....	28
	Literatura faktu .....	29
6.2	Skupinová práce.....	29
6.2.1	Skupinová práce – Expertní skupiny .....	30
6.3	Metody dramatizační .....	30
6.4	Kritické myšlení.....	31
6.4.1	Třífázový model E-U-R.....	33
6.5	Metody kritického myšlení .....	34
6.5.1	Analýza věcných rysů.....	34
6.5.2	Vennův diagram .....	35
6.5.3	Čtení s předvídáním.....	35
6.5.4	Brainstorming .....	36
6.5.5	Metoda 5 W .....	37
6.5.6	CLIL .....	37
7	Příprava vyučovacích hodin .....	38
7.1	Ukázková vyučovací hodina semináře č. 1 – Cesta k obsazení Československa .	39
7.1.1	Průběh ukázkové vyučovací hodiny č. 1 .....	45
7.2	Ukázková vyučovací hodina č. 2 – Letecká bitva o Británii .....	54
7.2.1	Průběh ukázkové vyučovací hodiny č. 2 .....	60
7.3	Ukázková vyučovací hodina č. 3 – Kdo je sestřelen, je ohrožen.....	61
7.3.1	Průběh ukázkové vyučovací hodiny č. 3 .....	73

7.4	Ukázková vyučovací hodina č. 4 – Druhá rána pod pás .....	79
7.4.1	Průběh ukázkové vyučovací hodiny .....	83
7.5	Hodnocení ukázkových hodin .....	86
8	Dotazník .....	87
8.1	Výsledky dotazníku č. 1 – Hodnocení znalostí před hodinami .....	88
8.2	Výsledky dotazníku č. 2 – Hodnocení znalostí po hodinách .....	90
8.3	Výsledky dotazníku č. 3 – Hodnocení vybraných aktivit a metod .....	91
8.4	Shrnutí dotazníků .....	92
	Závěr .....	93
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	95
	Seznam obrázků .....	98
	Seznam grafů .....	100
	Seznam tabulek .....	100



## Úvod

Cílem této diplomové práce je vypracovat tematický plán dějepisného semináře pro základní školu generála Františka Fajtla DFC sídlící v Letňanech a připravit a odučit ukázkové hodiny na vybraná témata 20. století, které jsou inspirovány životem Františka Fajtla. Hlavním cílem těchto hodin bude zaujmout žáky svými metodami a tématy. Zároveň se informace o tomto připravovaném semináři dostane k dalším žákům z řad budoucích osmých a devátých ročníků a na další rok přiláká nové zájemce na tento seminář. Dějepisný seminář na této škole již dlouhá léta patří mezi neoblíbené povinně volitelné předměty a mým úkolem je ho opět zpopularizovat.

Československého letce Františka Fajtla můžeme považovat za hrdinu a zážitky, popsané na stránkách jeho knih patří dodnes mezi příběhy, jež jsou pro širokou veřejnost stále fascinující. Překvapilo mě, že na základní škole, která hrdě nese jméno tohoto pilota, žáci o životě a hrdinských činech Fajtla vědí velmi málo. Na této škole působím jako učitelka již pátým rokem a žáci jsou pro mě velkou inspirací. V hodinách dějepisu mi byla mnohokrát položena otázka: „Kdo je František Fajtl?“ a „Proč je tak slavný?“ Na toto existuje krátká a výstižná odpověď, která by možná ukojila zvědavost většiny osazenstva třídy, jež dějepis nepokládá za klíčový předmět. To zbývající procento žáků, zajímající se o dějiny s takovou odpovědí spokojené nebylo. Učinila jsem tedy rozhodnutí připravit tematický plán a ukázkové hodiny, jež mají za úkol více přiblížit žákům život Františka Fajtla a jeho dílo. Díky připravenému tematickému plánu, rozvrženým tématům hodin a podpoře ze strany vedení, jistě tento seminář žáky z řad osmých a devátých ročníků zaujme a dějepisný seminář se opět vrátí mezi oblíbené povinně volitelné předměty. Kromě tematického plánu, který je součástí této diplomové práce, bude po schválení vedení školy vypracován i nový školní vzdělávací plán na ZŠ generála Františka Fajtla, který bude korespondovat s vybranými tématy a výstupy.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a praktickou. Teoretická část se v první kapitole nejprve zabývá dějinami didaktiky dějepisu, konkrétně od středověku až po současnost. Dále pokračuje kapitolou o současném vymezení předmětu dějepis na základním stupni vzdělání. Tato kapitola také obsahuje stručný popis kurikulárních dokumentů České republiky na základních školách, disponibilní hodiny, povinně volitelné

předměty a zakončená je doporučením od MŠMT k výuce dějin 20. století. Poslední kapitola teoretické části představuje ZŠ generála Františka Fajtla DFC, její stručnou historii, jak probíhá výuka dějepisu podle ŠVP a informace o dějepisném semináři.

Praktická část obsahuje obecné informace o tematickém plánu, a poté následuje mé zpracování. Součástí toho je i vyhotovená tabulka s měsíci, tématy a přibližným časovým scénářem na každý měsíc. Šestá kapitola obsahuje popis výukových metod, které jsou použity v připravených ukázkových hodinách, popsané v následující kapitole. Přípravy jsou celkem čtyři a každá se orientuje na jiný časový úsek dějin 20. století a Fajtlův život. Praktická část diplomové práce je zakončena dotazníky, které měly za úkol zjistit míru znalostí před a po připravených hodinách a zároveň zhodnotit oblíbenost vybraných aktivit a metod účastníky semináře.

## **Teoretická část**

### **2 Dějiny didaktiky dějepisu na základním stupni vzdělání**

V této kapitole se budu věnovat historickému vývoji didaktiky v průběhu dějin na českém území. Počáteční etapou je středověká didaktika a kapitola je zakončena současnou didaktikou a jejími aktuálními trendy, včetně trendu nazývaný „multiperspektiva“, jež v současné době patří mezi neopomíjenou součást výstupů RVP.

#### **2.1 Dějepis od středověku do první poloviny 19. století**

Již v raném středověku se lidé seznamují s dějinami, a to hlavně ve školách farních a dětinských, které řadíme do nižšího vzdělání. Vyššího vzdělání bylo dosaženo na školách kapitulních, katedrálních a klášterních. Mezi jejich kurikulum patřilo především zkoumání antických filosofů a práce s biblickými texty. Ve vrcholném středověku vznikali ve městech školy partikulární, které měli studenty připravit na studium na univerzitě. V českých zemích dochází k založení univerzity za vlády Karla IV. v roce 1348.<sup>1</sup> Předmětem historického

---

<sup>1</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. str. 8

zkoumání byli kroniky a legendy, dále pak historické souvislosti mezi dalšími předměty teologického a filosofického zaměření.

Významnou osobou pro české školství a didaktiku dějepisu byl Jan Amos Komenský, prosazující předmět dějepis, jako důležitou součást vyučování. Dle Komenského bylo klíčové zařazení výuky tohoto předmětu do kurikula od mateřské školy až po univerzitu, v jehož rámci by mělo dojít k poznání dějin biblických, politických, kulturních, dějin každodennosti, regionální historii a v neposlední řadě i dějiny umění, vynálezů, mravy a obyčeje různých národů.<sup>2</sup> Pro Komenského nebyly důležité pouze faktografické znalosti, ale také tolerance a mravnost, které bychom dnes zařadili mezi klíčové kompetence sociální a personální.

V období tereziánských reforem se české školství mění a rozvíjí pozitivním směrem. Zejména důležitou změnou je zavedení Všeobecného školního řádu v roce 1774 a nové rozdělení škol: triviální školy na vesnicích, městské hlavní školy, zemské hlavní školy a preparandy, které fungovali jako přípravná škola pro učitele. Dějepis bohužel není samostatným vyučovacím předmětem a pozornost je věnována zejména dějinám vlasti. Tento řád formuloval základní cíle osvícenského vzdělávání a stanovil základ učitelské profese.<sup>3</sup> Pedagogicky vzdělaný Jan Ignác Felbiger byl vybrán pro organizaci obecného školství. Byl zastáncem nových metod a těžiště jeho práce a metodiky se opírala o Komenského.

V roce 1775 však vychází nový školní řád na pěti-a šestitřídní gymnázia v jejichž kurikulu dochází ke spojení dějepisného a zeměpisného vyučování, zaměřující se na dějiny antiky, ztotožnění se církví a vlastí a k úctě k habsburskému rodu. J. I. Felbiger ve svém díle *Methodenbuch* (1775) zdůvodňoval, proč je dějepisné vyučování tolik klíčové ve výchově loajálních poddaných.<sup>4</sup> Dle Felbigera byl stěžejní výklad o životopise panovníků a

---

<sup>2</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. 2014, str. 9.

<sup>3</sup> LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. str. 14.

<sup>4</sup> Tamtéž, str. 14.

významných osobností a skrze poznání těchto jedinců v žácích vyvolat touhu udržovat stejné morální hodnoty.

V první polovině 19. století se dějiny učili poněkud nahodile a stále neměly žádnou konkrétní podobu. Doporučovala se výuka regionálních dějin a dějin širší a užší vlasti – dějiny habsburského domu a habsburské monarchie a české dějiny.<sup>5</sup>

## 2.2 Školní dějepis ve druhé polovině 19. století

Se školskou reformou z roku 1869 zvanou také Hasnerův základní školský zákon, pojmenován po tehdejšímu ministru školství Leopold Hasner von Artha, dochází k reorganizaci českého základního školství a takto zůstane neměnná až do zákona o jednotné škole. Zavádí povinnou školní docházku pro děti od 6 do 14 let a dochází k rozmanitějšímu výběru škol, obzvláště pak v případě škol měšťanských, které jsou vyšším stupněm školy obecné. Jedná se o tříleté, později čtyřleté studium.<sup>6</sup> Výuka dějepisu, jako samostatného předmětu, je zařazena do všech stupňů a typů škol, včetně škol obecných a měšťanských a jedná se tedy o významné období pro školní dějepis. V rámci školních osnov na těchto školách měli žáci získat znalosti z předchozích dějinných etap od starověku až po současné evropské dějiny s důrazem na dějiny monarchie. Měšťanská škola byla co do kvality a množství získaných vědomostí přínosnější, nekladl se však tak velký důraz na dějinné vyučování na nižších stupních vzdělání, než s jakým se setkávali studenti na vyšších stupních. K naplnění cílů vzdělávání byli zpracovány dějepisné učebnice. Mezi významné autory čítanek a vzdělávacích materiálů, skrze které se žáci seznamovali s dějinami, patří Karel Valois Vinařický, později Jan Lepař a Jan Sokol.<sup>7</sup> Vybraná dějinná témata měla žáky vést ke zbožnosti a mravnosti s důrazem na pověsti a životopisy vybraných habsburských panovníků. V šestém až osmém ročníku obecných a měšťanských škol byl dějepis vyučován společně se zeměpisem. V učebnicích převažovali hlavně politické dějiny, vyprávěny v klasickém chronologickém sledu bez souvislostí a příčin.

---

<sup>5</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. 2014, str. 12.

<sup>6</sup> ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999. str. 74.

<sup>7</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. 2014, str. 13.

Až do druhé poloviny 19. století nemůžeme v žádné dějinné etapě mluvit o oborové didaktice dějepisu. Ta přichází až se jménem Jana Lepaře a jeho publikací *Kniha o metodách dějepisného učení* z roku 1879, která obsahuje vlastní názory a poznatky o výuce dějepisu. Dle Lepaře měli žáci získávat znalosti z dějin habsburské monarchie a poté z dějin starověku a evropského středověku.<sup>8</sup> Také se mělo kromě vzdělávací složky dějepisu také dbát na výchovnou složku, zejména výchovu k vlastenectví a mravnosti. Učitel by měl klást důraz na metodu diskuze mezi ním a žáky a nezatěžovat je přílišným memorizováním faktografických dat. Výuka by měla odpovídat věku a schopnostem dětí.

### 2.3 Školní dějepis do roku 1948

Na počátku 20. století stojí již historiografie na poli rozvíjejícího se vědního oboru, reprezentována historikem Jaroslavem Gollem<sup>9</sup>, jehož žáci budou u zrodu nových učebnic dějepisu, které budou prezentovat dějepis v novém pojetí. Počátkem století dochází ke kritice dosavadní výuky dějepisu, která byla orientována zejména na politické dění a byla opomíjena kulturní složka historie. Důsledkem těchto kritik je v roce 1900 vydání dějepisných osnov pro gymnázia a později i pro školy měšťanské a obecné, které jsou orientovány na dějiny novověku a dějiny národní s hojným užitím dějin kulturních. V rámci těchto změn, byl také předmět dějepis oddělen od zeměpisu.<sup>10</sup> Učebnice dějepisu, které vznikali pro výuku se zaměřovali zejména na dějiny politické, sociální, kulturní i hospodářské a kladl se důraz i na didaktickou stránku výuky dějepisu.

S rozpadem Rakouska – Uherska a nástupem období první republiky dochází opět k několika změnám ve výuce. Dějepis začne být silně ovlivňován prací předních českých historiků, je vyzdvihována především výuka národních dějin a českých osobností a byla omezena výuka o habsburské monarchii. Dějepis se stal součástí vlastivědy na obecných školách, na vyšším stupni byl předmět chronologicky uspořádán a propojen se zeměpisem a

---

<sup>8</sup> ČAPEK, Vratislav. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2005. str. 7.

<sup>9</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. 2014, str. 16.

<sup>10</sup> Tamtéž, str. 16.

v měšťanských školách se vyučovali především dějiny kultury a československé dějiny v kontextu světových.<sup>11</sup>

K zajímavé změně dochází ve třicátých letech, kdy byly zřízeny po americkém modelu tzv. činné školy, jejíž úkolem bylo žáky vést k samostatné práci skrze projektovou výuku a práci s literaturou, obrazovým či mapovým materiálem. Úloha učitele v hodinách již nebyla vést systematický výklad, ale jeho úkolem bylo hodinu zorganizovat, sledovat a podporovat aktivitu svých žáků.<sup>12</sup> Propagátorem tohoto typu školství byl psycholog Václav Příhoda.

Veškeré dosavadní reformace a změny ve školství, především z první republiky byly zrušeny po vzniku Protektorátu Čechy a Morava. Výuce německého jazyka se dával největší důraz a mnohdy to také byl jediný používaný jazyk na škole. Osnovy byly podřízeny nacistickým ideologiím, učitelé podstupovali speciální nacistické přeškolení kurzy, bylo zakázáno učit cokoli připomínalo Československý stát a učebnice zejména dějepisu a zeměpisu byly podrobeny kontrole, mnohdy masivně cenzurovány a učebnice z období republiky byly staženy úplně. České dějiny se samostatně nevyučovaly, byly provázány s nejdůležitějšími německými historickými událostmi a žáci byli vedeni k uznávání německé nadřazenosti.<sup>13</sup> Kromě zavření vysokých škol bylo zrušeno také mnoho škol středních a budovy byly poté využívány hlavně k vojenským účelům.<sup>14</sup> Pracovní sílu Protektorátu měly za úkol zajistit odborné školy.

Návrat k předválečnému stavu na školách po skončení války mohl být původně cílem školských reforem, avšak vlivem sílící komunistické strany je předmět dějepis podroben novým osnovám, které vycházejí z marxistické historiografie a kladli důraz na dílo tehdejšího ministra školství Zdeňka Nejedlého<sup>15</sup>, který propagoval komunismus v pospolitosti s národem českým skrze husitství a dělnické hnutí.

---

<sup>11</sup> Tamtéž, str. 17.

<sup>12</sup> LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. str. 21.

<sup>13</sup> Tamtéž, str. 19.

<sup>14</sup> DOLEŽAL, Jiří a FROMKOVÁ, Jarmila. *Česká kultura za protektorátu: školství, písemnictví, kinematografie*. Praha: Národní filmový archiv. 1996. str. 51.

<sup>15</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. 2014, str. 20.

## 2.4 Školní dějepis v komunistickém Československu

V roce 1948 vchází v platnost nový školský zákon o jednotném školství. Tento zákon zaváděl povinné základní vzdělání pro děti od 6 do 15 let a s ním také přichází nové osnovy pro školní předměty včetně dějepisu. Tyto osnovy se orientují na marxistickou a sovětskou ideologii a pro potřeby režimu bylo nutné vytvořit nové učebnice dějepisu, zaměřující se na třídní boj, pozitivní dopad SSSR na socialistickou republiku a její vlastence. Žáci se učili vlastivědě na prvním stupni, na kterou bylo navazováno na stupni druhém a hlavním cílem bylo žáky seznámit s obecnými a národními dějinami. Mnoho z nově vydaných učebnic bylo využíváno pouze do roku 1953 kdy dochází k další školské reformě.

Jedním z hlavních důvodů nové reformy byla stále horšící se ekonomická situace, a proto byla zkrácená povinná školní docházka na osm let. Kvůli této změně muselo dojít k přepisu osnov a k tvorbě nových učebních materiálů. Byly nově zavedeny osmileté a jedenáctileté střední školy.<sup>16</sup> Dějepis stále předával informace hlavně z období husitské revoluce a dějin SSSR a byl těžce přetížen faktografickými informacemi a daty, které vedli žáky k pouhé memorizaci.

V průběhu uvolňování v 60. letech se pro dějepis mnoho nezměnilo, s tím rozdílem, že obsah výuky byl na uvážení učitelů, kteří se vyhýbali nejnovějším dějinám. Školní docházka byla opět prodloužena na devět let, neboť osmiletý model byl kritizován. Byla zavedena devítiletá základní škola a vznikalo mnoho nových středních a odborných škol.<sup>17</sup> Na odborných školách však byla výuka dějepisu značně omezena a na učňovských oborech zrušena úplně.

V období normalizace, přesněji v roce 1978 vzniká další školský zákon, který prodlužuje povinnou školní docházku na deset let a zkracuje maturitní vzdělání. Dějepis je povinný na všech typech škol a objevují se snahy o zavedení lineární výuky dějepisu místo

---

<sup>16</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. 2014, str. 21.

<sup>17</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., Praha: Grada, 2011. str. 85.

cyklické.<sup>18</sup> Bohužel je výuka dějepisu mnohdy zkreslená, silně ovlivněna sovětskými dějinami a jednostrannými ideami.

Změna přichází s rokem 1989 a koncem Československé socialistické republiky. Výuka prodělala mnoho změn: odstranění marxistické historiografie z výuky, náhrada učebnic z období komunismu, výuka v duchu demokracie a tolerance.<sup>19</sup> Samostatnost škol, rozhodovat se v oblasti školních osnov, učebních plánů a výběru učebnic patřilo mezi další vítané změny.<sup>20</sup> Poslední dekáda 20. století přinesla nové výukové programy pro základní vzdělávání: škola obecná, národní, daltonská, waldorfská.<sup>21</sup>

## 2.5 Školní dějepis počátku 21. století

Počátky 21. století se nesou v duchu změn a reforem. Důležité je vydání tzv. Bílé knihy v roce 2001, kurikulárního dokumentu, který obsahuje národní vzdělávací program vydaný vládou, popisuje plány a pokyny týkající se vzdělávací strategie a dává konkrétní podněty pro práci škol.<sup>22</sup> Tento dokument pozbývá platnost schválením nového strategického dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.

Další podstatnou změnou se stalo zavedení rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů na základních školách v roce 2007, které jsou zatížené především na rozvoj klíčových kompetencí. Dějepis má vést žáky k rozvíjení zájmu o minulost a současnost svého národa, úctě k jiným národům a etnikům a poznat dějiny všedního dne a regionu, ve kterém se narodili nebo žijí.

## 2.6 Současné trendy ve výuce dějepisu

Výuka dějepisu prošla a stále prochází mnohými změnami a úpravami. K jedné z největších dochází již v posledních letech a jsou zaneseny i v upraveném RVP pro základní vzdělávání z roku 2021 - kladení důrazu zejména na dějiny 19. a 20. století. Redukovány

---

<sup>18</sup> PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. 2014, str. 23.

<sup>19</sup> Tamtéž, str. 24.

<sup>20</sup> VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2011, str. 85.

<sup>21</sup> Tamtéž, str. 87.

<sup>22</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. MŠMT. Praha: Tauris, 2001. str. 8.



jsou období pravěku a starověku představující ideologicky klidnější část dějin. Orientace výuky směrem k politickým dějinám by měla být v rovnováze s dějinami každodennosti, kulturními a hospodářskými dějinami.<sup>23</sup>

Další změnou prochází i obsah výuky, který má žáka aktivizovat a naučit jej historicky přemýšlet nad danou problematikou. Termíny jako jsou kritické myšlení, klíčové kompetence apod. jsou v dnešní době často slýchaným tématem a učitelé věnují více pozornosti těmto oblastem. V neposlední řadě se klade důraz na posílení mezipředmětových souvislostí, aby vědomosti z jiných hodin výuky byly vzájemně provázané. Toho se nejčastěji docílí nosnými průřezovými tématy, který jsou obsaženy i v dalších předmětech zejména v občanské výchově, zeměpisu, českém jazyce a literatuře.<sup>24</sup>

### 2.6.1 „Multiperspektiva“

V předmětu dějepis docházelo v průběhu několika desetiletí k jeho mnohým proměnám ústícím v dnešní moderní přístup výuky, který doprovází veliké množství inovativních metod a přístupů, budící v mladší generaci zájem a pozitivní vztah k historii. O značných změnách k výuce dějepisu můžeme mluvit zejména v devadesátých letech, kdy dochází k reformaci školství v mnohých evropských zemích a s tím spojené i úpravy dějepisných osnov.<sup>25</sup> Objevuje se nový termín „multiperspektiva“, fenomén, který vybízí k posouzení historických problémů a jevů ze všech úhlů pohledu, tedy mnohostranně. Skrze dějepis by se měl žák seznámit s prací historiků, kteří pracují s velkým množstvím primárních a sekundárních pramenů, pomocí kterých se snaží zrekonstruovat minulost co nejpřesněji a poukázat na častou subjektivitu těch, kdo dějiny zaznamenávají a interpretují.<sup>26</sup> Multiperspektiva také vybízí ke zkoumání sociálních skupin, opomíjených a ignorovaných v historickém zkoumání před koncem dvacátého století (ženy, děti, chudí, etnické minority, migranti aj.) V minulosti se výuka dějepisu opírala o hlavní představitele dominujících států nejen politicky, ale i kulturně a jazykově nad danou oblastí. Dnes je součástí kurikulárních

---

<sup>23</sup> Tamtéž, str. 29.

<sup>24</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. MŠMT. Praha: Tauris, 2001. str. 26.

<sup>25</sup> STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele* [online], Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2004. str. 9

<sup>26</sup> Tamtéž, str. 7

dokumentů s touto opomíjenou sociální skupinou žáky seznámit a rozvíjet v nich toleranci a respekt.

### **3 Současné vymezení předmětu dějepis na základním stupni vzdělání**

Pro tuto diplomovou práci je důležité zaměřit se na školní dějepis jako takový, neboť o něj se dějepisný seminář bude opírat a čerpat z vědomostí žáků na tomto předmětu získané. Školní dějepis je dnes pravděpodobně jeden z nejčastěji diskutovaných vyučovacích předmětů, hodnotí se jeho důležitost a užitečnost a bude tomu tak nejspíše i nadále.<sup>27</sup>

Školní dějepis je v konceptu českého školství součástí druhého stupně základních škol a škol středních, je součástí rámcového vzdělávacího programu, jehož učivo je poté konkretizováno ve školním vzdělávacím programu samotnými vyučujícími. Jeho časová dotace je obecně dvě hodiny týdně na druhém stupni základního vzdělávání. Na středních školách se dotace hodin mění vzhledem k oboru.

#### **3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je důležitým kurikulárním dokumentem, který stanovuje vzdělávací cíle a očekávané výstupy základního vzdělání. Tento dokument specifikuje úroveň klíčových kompetencí a vymezuje obsah výuky a učiva, které by mělo být naplněno v průběhu docházky.<sup>28</sup> Klíčové kompetence mají žáka připravit na nadcházející život ve společnosti a na schopnost řešení neočekávaných situací. RVP stanovuje tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní a kompetence občanské. V roce 2021 došlo k implementaci nové kompetence digitální, která se snaží o rozvoj digitální gramotnosti žáků, tolik potřebném v dnešním světě moderních technologií. Dále je v RVP stanoveno devět vzdělávacích oblastí, obsahující očekávané výstupy a učivo, které by po osvojení mělo být použitelné v praktickém životě dítěte.<sup>29</sup> Pro tuto práci je

---

<sup>27</sup>BENEŠ, Zdeněk. *Co je školní dějepis a co s ním?: dějiny ve škole a škola jako historická dílna*. In: *Dějiny ve škole – škola v dějinách*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského (Praha, Česko), 2010, s. 13-24.

<sup>28</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2021. str. 6

<sup>29</sup> Tamtéž str. 15

nejdůležitější oblast *Člověk a společnost*, která se týká předmětů dějepis a výchova k občanství.

### 3.1.1 Zařazení předmětu dějepis do rámcového vzdělávacího programu

Předmět dějepis je součástí vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* a je v současné době zařazen do výuky od šestého ročníku do devátého. Časová dotace tohoto předmětu je zpravidla dvě hodiny týdně na rozdíl od předmětu *Výchova k občanství*, který je zpravidla dotován jednou hodinou týdně. V tomto stanoveném čase by měl žák získat znalosti o dějinách svého kulturního zázemí i zázemí ostatních kultur, vytvořit si pozitivní hodnotový systém na základě historické zkušenosti a respektovat lidská práva. Důležitý je také aspekt prevence nežádoucích postojů jako je xenofobie, rasismus aj.<sup>30</sup> Kladen je důraz zejména na dějiny 19. a 20. století.

### 3.1.2 Klíčové kompetence

V roce 2007 vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze příručku zaměřenou na klíčové kompetence na základním stupni vzdělávání. Pojem klíčové kompetence jsou povinnou součástí RVP a zaměřují se na jednotlivé aspekty budoucího nejen sociálního, ale také pracovního života žáka. Nabyté vědomosti by měly být používané všemi žáky, bez rozdílu inteligence a předpokladů k přemýšlení, posuzování, jednání s ostatními lidmi, pro práci i pro radost.<sup>31</sup> Díky kompetencím je žák připraven na složité a nečekané situace v pracovním životě, studiu či osobním životě, je vybaven širokou škálou dovedností a dokáže zdolávat možné překážky jednodušeji. Příručka poukazuje na nutnost zavádění klíčových kompetencí co nejdříve a bez ohledu na množství znalostí a vyučovací předmět.

K rozvoji dovedností a postojů díky dodržování kompetencí by mělo docházet pravidelně a v každém předmětu. Znalosti by se neměly opomíjet, ale stavět na nich vyučovací hodiny je nežádoucí a mělo by dojít k vyvážení kompetencí a znalostí, které si žák odnese z výuky do dalšího života. Kompetence zvyšují šance na uplatnění, měly by snižovat nárok na soutěživost a výkonnost, a naopak podporovat spolupráci a toleranci.

---

<sup>30</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2021. str. 52.

<sup>31</sup> *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. MŠMT. Praha: 2022. str. 7.

Získávání kompetencí je celoživotní a individuální proces, srovnatelný s pojmem rozvoj osobnosti.<sup>32</sup>

Celkem je v RVP pro základní vzdělávání uvedeno sedm klíčových kompetencích včetně nově přidané kompetence digitální. V ukázkových přípravách do dějepisného semináře se snažím využívat co největší škálu klíčových kompetencí, aby docházelo k jejich rozvoji i v tomto předmětu.

## 3.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (ŠVP) je veřejně přístupný kurikulární dokument, který je vytvářen pedagogickými pracovníky a schválen ředitelem školy. ŠVP je vypracováno na základě RVP a mělo by být v každém předmětu v souladu s očekávanými výstupy. ŠVP také obsahuje učební plán, který se skládá ze seznamu předmětů a jejich stanovené časové dotace v jednotlivých ročnících. Dotace jednotlivých předmětů se může navýšit pomocí tzv. disponibilních hodin.

### 3.2.1 Disponibilní hodiny

Disponibilní hodiny jsou určeny k posílení časové dotace vyučovaných předmětů. Jejich použití je plně v kompetenci ředitele školy. Na druhém stupni je maximální časová dotace 18 hodin. Dle RVP jsou disponibilní hodiny určeny:

- *„k nabídce a realizaci volitelných vzdělávacích obsahů, které musejí vycházet z cílů základního vzdělávání a rozvíjet klíčové kompetence žáků*
- *k posílení časové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů nad rámec vymezené minimální časové dotace*
- *k vytváření časové dotace pro realizaci dalších povinných vzdělávacích obsahů dotvářejících zaměření školy*
- *k realizaci průřezových témat*

---

<sup>32</sup>HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. str. 13.

- *k realizaci doplňujících vzdělávacích oborů, pokud budou v ŠVP zařazeny jako povinný či volitelný obsah*
- *k posílení časové dotace TV zpravidla ve dvou po sobě následujících ročnících 1. stupně, kde probíhá výuka plavání*
- *k výuce vzdělávacích obsahů podporujících vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. v rámci předmětů speciálně pedagogické péče)“<sup>33</sup>*

Využití těchto hodin vidáme nejčastěji v podobě povinně volitelných předmětů, které jsou nabízeny školou žákům druhého stupně.

### **3.3 Povinně volitelné předměty na základním stupni vzdělání**

Volitelné předměty je možné zavádět již od sedmých ročníků, nejpozději však v ročníku osmém. Nabídka předmětů a jejich stanovená časová dotace je schválena ředitelem školy. MŠMT stanovilo následující předměty jako volitelné: Cizí jazyk, Konverzace v cizím jazyce, Seminář a praktika z přírodovědných předmětů, Seminář ze společenských věd, Informatika, Základy ekonomiky a účetnictví, Základy administrativy, Technické kreslení, Technické činnosti a Domácnost.<sup>34</sup>

Tyto předměty zpravidla navazují na hlavní vzdělávací obor a v této diplomové práci se budu věnovat dějepisnému semináři, který navazuje na předmět dějepis.

### **3.4 Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století**

V roce 2009 vešel v platnost dokument vydaný ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které doporučuje ředitelům a pedagogům základních i středních škol: „věnovat náležitou pozornost výuce dějin 20. století, a to s důrazem na vzdělávání žáků v problematice moderních, a zejména nejnovějších dějin.“<sup>35</sup> Tento dokument obsahuje řadu vzdělávacích strategií, metod a prostředků doporučených pedagogům základních a středních škol. Vyzdvihává důležitost práce s prameny a jinými informačními zdroji, které vedou

---

<sup>33</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2021. str. 142-143

<sup>34</sup> *Učební plány vzdělávacích programů základního vzdělávání od 1. září 2010*, Praha: MŠMT ČR. 2010. str. 5.

<sup>35</sup> *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*. Praha: MŠMT 2013. s. 1.

k rozvoji klíčových kompetencí a historického myšlení. Poslední nedílnou součástí dokumentu jsou jednotlivé ukázky a nápady možné k využití ve výuce.

#### **4 Základní škola generála Františka Fajtla DFC**

Základní škola generála Františka Fajtla DFC (také jako ZŠ Františka Fajtla) stojí v pražských Letňanech již od roku 1931 a otevřeny byly pouze tři třídy. Po válce bylo nutné školu začít rozšiřovat. Hlavním důvodem bylo navyšování obyvatelstva v průmyslové obci Letňany, a tedy v roce 1962 začíná stavba druhé nové budovy v dnešní ulici Třinecká, která o dva roky později zahájila svou činnost.<sup>36</sup> Byla zde zřízena speciální odborná třída pro výuku chemie a fyziky, kterou si škola udržuje dodnes. Kromě nových tříd se součástí budovy stala i jídelna a družina. Její název (Rychnovská) byl odvozen od názvu ulice, jak bývá zvykem a jméno po slavném letci získala až později.

Škola byla již od roku 1979 úzce propojena s letectvím skrze nedaleké letňanské letiště a známé muzeum letectví ve Kbelích. V roce 1989 prošla nová budova rozsáhlou rekonstrukcí, která umožnila ve škole postavit více kabinetů a tříd, a škola zas mohla navýšit svoji kapacitu. V této době navštěvovalo základní školu Rychnovská přes 700 žáků. V roce 1994 se fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Již v této době žáci této školy vynikali výtvarným a hudebním nadáním a tyto schopnosti jsou na škole podporovány dodnes. Na škole působí školní orchestr HRA-JE-TO, který jezdí na koncerty po celé Evropě. V roce 2002 byla škola se schválením Rady Městské části Praha 18 a panem generálem Fajtlem přejmenována na ZŠ generála Františka Fajtla DFC.<sup>37</sup>

V současnosti je na škole 706 žáků.<sup>38</sup> Ředitelkou školy je Mgr. Eva Duchková a jejími zástupci jsou Mgr. et Mgr. Marie Blažková a Mgr. Irena Šípová. V každém ročníku bývají zpravidla tři třídy, jedna hudební, zbylé dvě výtvarné. Škola se účastní mnoha projektů, probíhají výměnné pobyty do Anglie, zájezdy do Německa, adaptační a lyžařské kurzy. Žáci orchestru vystupují na koncertech a výtvarné třídy se pravidelně zúčastňují výtvarných soutěží. Škola je vybavena moderními technologiemi. Žáci prvního stupně mají ve třídě

---

<sup>36</sup> BRONCOVÁ, Dagmar (ed.). *Letňany: kniha o Praze 18*, 2003. str.

<sup>37</sup> D.F.C. = Distinguished Flying Cross (Letecké vyznamenání za významné činy)

<sup>38</sup> K datu 21.2.2024

k dispozici interaktivní tabule, které jim usnadňují výuku, dělají ji zábavnější a pomáhají žákům se seznámit s digitálním prostředím již od první třídy. Na druhém stupni, kromě počítačových učeben je v každé třídě projektor, na který jsou napojeny školní tablety, používané nejen učiteli, ale skrze zařízení k zapůjčení i žákům. Poslední novinkou je speciální multimediální učebna jazyků s nejmodernějšími výukovými programy a interaktivní tabulí, která byla instalována v dubnu v roce 2023. Škola také pořádá sportovní soutěže, účastní se jazykových olympiád, olympiády ze zeměpisu, přírodopisu a dějepisu pod záštitou Národního pedagogického institutu a fyzikálních a matematických soutěží pořádané gymnáziem Christiana Dopplera aj.

#### **4.1 Výuka dějepisu na ZŠ generála Františka Fajtla dle ŠVP**

Dějepis je na škole vyučován na 2. stupni v 6. - 9. ročníku s časovou dotací 2 hodiny týdně. V tomto časovém rozmezí je stanoven jasný obsah vzdělání. Tematické bloky jsou následující: *Člověk v dějinách; Počátky lidské společnosti; Nejstarší civilizace, kořeny evropské kultury; Křesťanství a středověká Evropa; Objevy a dobývání, počátky nové doby; Modernizace společnosti; Moderní doba; Rozdělený a integrující se svět.*<sup>39</sup> Zvláštní důraz je přikládán posledním třem tématům, jejichž obsahem je především období „dlouhého“ 19. století a 20. století a to zejména proto, že v těchto obdobích leží kořeny většiny současných společenských jevů a jejich výuka je již dlouho považována za podstatnou součást dějepisu. Těmto obdobím škola věnuje dva ročníky, počínaje událostmi před propuknutím Velké francouzské revoluce v osmém ročníku a konče vybranými kapitolami ze druhé poloviny 20. století. Vzhledem k hudebnímu a výtvarnému zaměření této školy je kladen důraz na mezipředmětové vztahy mezi nimi a dějepisem. Žáci si tedy odnáší poznatky nejen z dějinných událostí, ale také z dějin výtvarného a hudebního umění. Důležitá je spolupráce mezi pedagogy, kteří tyto předměty vyučují. Vyučující dějepisu na základní škole generála Františka Fajtla uplatňují moderní didaktické metody výuky a skrze ně jsou žáci vedeni k pozitivnímu nahlížení na dějinné události napříč staletími.

---

<sup>39</sup> *Školní vzdělávací program pro základní školu.* Praha: ZŠ generála Františka Fajtla, 2022. str. 81.

## **4.2 Dějepisný seminář na ZŠ generála Františka Fajtla**

Základní škola generála Františka Fajtla nabízí celkem 11 volitelných seminářů v osmém a devátém ročníku. K otevření předmětu je potřeba minimálně 8 žáků. Dějepisný seminář, často spojovaný s předmětem zeměpis, jehož propojení s dějepistem je nezpochybnitelné, se dlouhou dobu těšil oblibě u žáků osmých a devátých ročníků. Mezi povinně volitelné předměty je zaveden již mnoho let. Cílem tohoto semináře je žáky seznámit s kraji České republiky, jejich kulturními památkami, historickými událostmi a významnými osobnostmi pojící se s regionem. Žáci pravidelně jezdí na exkurze a navštěvují památkové instituce. Předmět je tradičně vyučován v rozmezí dvou hodin týdně a kapacita tohoto předmětu je 8 až 15 žáků.

Ve školním roce 2022/2023 se předmět neotevřel z důvodu nedosažené minimální kapacity předmětu. Za slábnoucí popularitou můžeme nacházet mnoho příčin: nedostatečný zájem o obor dějepis a zeměpis, lukrativnější a zajímavější předměty nabízené školou, rozšířený výběr seminářů na druhém stupni nebo dlouho neaktualizovaný obsah tematického plánu výuky dějepisného semináře, který se s každým novým ročníkem stává nezajímavým a ohraným.

Mým úkolem je tento seminář opět zpopularizovat a vytvořit nový tematický plán se zajímavými tématy a obsahem na příští školní rok, který by přilákal zájemce z řad žáků posledních ročníků. Proto jsem vytvořila nový tematický plán a ukázkové hodiny, které byli odučeny se žáky semináře.

### **Praktická část**

## **5 Tematický plán**

Tematický plán, také jako časově – tematický plán, je pedagogický dokument, který zpracovává učitel na daný školní rok pro svůj vyučovací předmět na základě požadavku vedení školy. Při zpracovávání dokumentu vychází z platného školního vzdělávacího programu. Tematická plán by měl obsahovat vyučovací tematické celky, rozvržené do jednotlivých měsíců, časovou dotaci celků a může obsahovat i cíle vzdělávací.



Hotový plán obvykle projde kontrolou mezipředmětové komise a ředitel školy tematický plán schválí. Na základě tohoto schváleného tematického plánu pak učitel formuluje vyučovací hodiny pro jednotlivé vyučovací jednotky. Tento proces plánování probíhá během přípravného týdne před zahájením školního roku a vyžaduje od učitele vysokou pozornost věnovanou vlastnímu zpracování plánu. Důležité je zamyslet se nad časovou dotací jednotlivých témat, neboť v plánovaném školním roce by škola měla již dopředu vědět, kdy budou jednotlivá ředitelská volna a termíny školních exkurzí, které znemožňují poté vykonat výuku. Tematický plán slouží především jako pomůcka učitele k dosažení vzdělávacích cílů v průběhu školního roku, a proto je důležitá pečlivost v jeho přípravě.

Pro praktickou část této práce je důležité utvořit tematický plán, opírající se o jednotlivá témata dějin dvacátého století, která jsou také obsažena v literárním díle a zároveň životě Františka Fajtla. V následující kapitole popíši připravený tematický plán pro dějepisný seminář na celý školní rok.

## **5.1 Tematický plán pro dějepisný seminář o životu Františka Fajtla a vybraných klíčových událostech 20. století**

Tematický plán je rozepsán na měsíce, ve kterých se bude vyučující se žáky věnovat jednotlivým vybraným událostem 20. století, životem Františka Fajtla a popřípadě i osudy jiných letců. Každý měsíc je vhodně pojmenován a názvy ve většině případech pramení z děl Františka Fajtla a korespondují s obsahem výuky, které je stručně popsáno. Časová dotace jsou dvě vyučovací hodiny týdně v době odpolední výuky. Semináře začínají výuku v polovině měsíce září a končí předposledním týdnem v červenci. Měsíční časová dotace je pouze orientační.

Tento tematický plán bude předložen vedení školy, které s úpravou dějepisného semináře souhlasí a je připraveno k budoucímu předělání ŠVP, aby odpovídalo výstupům a tématům ze života Františka Fajtla.

## TEMATICKÝ PLÁN – DĚJEPISNÝ SEMINÁŘ

Měsíc	Název	Obsah výuky	Časová dotace
Září	„ <i>Jak to vše začalo?</i> “	- Návštěva leteckého muzea ve Kbelích, připomenutí doby meziválečné.	4 VH (2 sem.)
Říjen	„ <i>Od pěšáka k letci.</i> “	- Úvod do života Františka Fajtla na pozadí historických událostí 30.let.	8 VH (4 sem.)
Listopad	„ <i>První rána pod pás.</i> “	- Všeobecná mobilizace 1938, Mnichovská dohoda - Příjezd německých vojsk 15. března 1939 - Druhá republika	8 VH (4 sem.)
Prosinec	„ <i>Nepříteli sloužit nebudeme.</i> “	- Migrace do Polska, Francie a Anglie - Zahraniční odboj.	6 VH (3 sem.)
Leden	„ <i>Bitva o Anglii teprve začne, aneb tváří v tvář německé rozpínivosti.</i> “	- Jednotky RAF - bitva o Británii	6 VH (3 sem.)
Únor	„ <i>Kdo je sestřelen, je ohrožen.</i> “	- O přežití Fajtla po sestřelení německým Luftwaffe a jeho cesta zpět do Anglie	8 VH (4 sem.)

Březen	<i>„Rozkazu této země jsme uposlechli, úkol jsme splnili.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protektorát a Slovenská republika před koncem 2. sv. v.</li> <li>- Konec 2. sv. v. a návrat Fajtla domů</li> <li>- Československo před rokem 1948</li> </ul>	8 VH (4 sem.)
Duben	<i>„Vstup do strany, záchrana či ponížení?“</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vítězný únor (co přinesl lidem a válečným veteránům)</li> <li>- Roky 1948 – 1950</li> </ul>	8 VH (4 sem.)
Květen	<i>„Druhá rána pod pás.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persekuce v 50. letech</li> <li>- Uvěznění Fajtla a dalších letců</li> <li>- Vybrané události z života Františka Fajtla do Pražského jara</li> </ul>	8 VH (4 sem.)
Červen	<i>„A jak to bylo dál?“</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komunistické Československo, život Františka Fajtla po Pražském jaru</li> </ul>	4 VH (2 sem.)

**Tabulka č. 1: Tematický plán dějepisného semináře na ZŠ generála Františka Fajtla (vlastní zdroj)**

## **6 Výukové metody**

K dosažení cílů, stanovených v tematickém plánu výuky dějepisného semináře slouží mnoho výukových metod, specificky zaměřených na klíčové kompetence tolik důležité pro dnešní svět. Konkrétně se jedná hlavně o metody kritického myšlení, které jsou rozvedené v kapitole kritické myšlení.

Slovo metoda pochází z řeckého slova „methodos“ a znamená cesta a způsob. Pojem výuková metoda patří mezi základní didaktické kategorie a představuje systém specificky uspořádaných činností učitele, které vedou žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.<sup>40</sup> Pestré výukové metody a zábavné aktivity jsou nezbytné k motivaci žáků. Skrze ně budujeme vřelý vztah k danému předmětu a osobě učitele.<sup>41</sup>

V rámci didaktiky dějepisu existuje nepřehledné množství výukových metod, které autoři didaktických příruček dělí do několika skupin na základě rozličných kritérií. V konstruktivistickém pojetí výuky se můžeme opřít o systém výukových metod od J. Maňáka, který ve své publikaci *Výukové metody* klasifikuje metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků následovně: klasické výukové metody, metody aktivizující a komplexně výukové metody.<sup>42</sup>

Pro praktickou část této práce bude využito velké množství aktivit, zahrnuté v jednotlivých kategoriích. V rámci klasických výukových metod budou žáci pracovat nejen s texty, pramenící z děl Františka Fajtla, ale i z dobových novinových článků a odborné literatury. Mezi aktivizující metody bude zařazena například diskuze a řešení problémů. V neposlední řadě bude z hlediska kategorie komplexních výukových metod výuka zaměřena zejména na skupinovou práci, kritické myšlení a práci s počítačem (technologemi).

Klíčové se pro tuto práci poté stává kritické myšlení a aktivity zaměřující se na tento fenomén, které nalezneme popsane níže v podkapitole 5.4.

## 6.1 Práce s textem

Jednou z nejvíce používaných metod v praxi i v ukázkových přípravách této práce je metoda práce s textem. Písemný materiál je pro mnohé z nás jistým pomocníkem při vzdělávání a představuje pro nás jakýsi pilíř odbornosti, o který se můžeme s jistotou opřít. Učitelé, kromě učebnic, rádi využívají řadu písemných materiálů cílený pro konkrétní učební

---

<sup>40</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál,1995, str. 287.

<sup>41</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. 1. Český Těšín: Grada Publishing, 2015. str. 25.

<sup>42</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. str. 53

plán. Práci s textem žák rozvíjí čtenářskou gramotnost a metakognitivní dovednosti<sup>43</sup>, tedy schopnost umět odhadnout úroveň vlastních schopností. Žák vychází z vlastních zkušeností a zkušeností získaných ze svého okolí. V průběhu studia textu student předvídá budoucí vývoj látky a důsledně hodnotí svůj pokrok při plnění cíle. Po ukončení výuky žák zhodnotí celkovou úspěšnost získání znalostí z textu.<sup>44</sup>

V kontextu novějších dějin je práce s textem opřena hlavně o úřední dokumenty, zápisy, literaturu faktu, dopisy, listiny, proslovy a vyhlášky, které naše společnost shromažďuje. Texty mají výhodu snadného šíření a možnost digitalizace, umožňující se k dané informaci dostat rychleji. Písemné prameny představují jádro historického studia, ale musí se k nim přistupovat kriticky, neboť každý pramen je ovlivněn určitou měrou perspektivy člověka, který ho vytvořil. Nemusíme hned hovořit o zcenzurovaných textech totalitních režimů, autor mohl učinit snahu pojednat o události objektivně, byl však ovlivněn situací v daném období a jeho text vznikl za účelem pojednat o událostech pro budoucí generace, čímž se objektivita díla snížila.<sup>45</sup> Pro vyučovací hodiny uvedené v této práci bude využití primárních pramenů stěžejní.

### **6.1.1 Využití písemných pramenů pro práci s textem**

Skrze písemné prameny bude pro žáky možné zkoumat vybrané události ze 20. století v dějepisném semináři. Největší důraz je kladen na literární díla Františka Fajtla, řazené mezi literaturu faktu.

Podle Stradlinga existuje několik důvodů, proč by měla být práce s textem zařazena do výuky pravidelně:

- Pečlivě zvolené písemné prameny mohou žákům oživit historii.
- Představují dobrý nástroj, skrze který se žáci mohou seznámit a ztotožnit s lidmi, které se významné historické události účastnili.

---

<sup>43</sup> ČERVENKOVÁ, I. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. s. 45.

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 45.

<sup>45</sup> LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. 2008, s. 79.

- Zkoumáním písemných pramenů dochází k aplikaci klíčových historických kompetencí
- Dochází k návyku častého ověřování informací a kritickému zkoumání zdrojů.

V rozvrhu zakotveném v dějepisném vyučování se žáci nejvíce setkají s vybranými texty v učebnicích. Tyto texty nebývají dlouhé<sup>46</sup>, jejich účel bývá spíše motivační, či informační a o dané události nepojednávají příliš podrobně. U textů je důležité zvolit správný obsah, odpovídající náročností a délkou vyspělosti žáků, a také vhodné studijní aktivity, které jsou na tyto texty napojeny.<sup>47</sup> Nedojde-li ke splnění těchto kritérií, může se stát, že žákům se práce s pramenem znechutí a hodina se „zbortí“.

### Literatura faktu

Literatura faktu, jako samostatný literární žánr, se vyvíjí až v příběhu 20. století a stává se součástí válečné a poválečné literatury. Nejčastěji je řazen na pomezí vědy a beletrie, neboť autor zprostředkovává pravdivá fakta, avšak líčí je často tak, aby zapůsobil na čtenáře, tedy může dojít k určité subjektivitě pramene.<sup>48</sup>

Do literatury faktu řadíme paměti, autobiografie, deníky, životopisy, memoáry a cestopisy, přičemž pro nás je důležitá autobiografie, neboť do tohoto žánru bychom mohli zařadit většinu děl Františka Fajtla. Autoři autobiografie se snaží o vylíčení svého života na pozadí historických událostí, formou deníku, letopisu, paměti či autobiografického románu.<sup>49</sup>

## 6.2 Skupinová práce

Pokud pracuje tři a více žáků, nazýváme takovou činnost skupinovou prací. Žáci si práci ve skupině sami nastavují, určují si role a vzájemně získávají poznatky o tématu. V rámci skupinové práce je učitel moderátorem a dopomáhá žákům dostat se k cíli.<sup>50</sup> Tento

---

<sup>46</sup>STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT ČR 2003, str. 150.

<sup>47</sup>Tamtéž, s. 150.

<sup>48</sup>BC, Nentvichová, Některé podoby současné literatury faktu, s. 14.

<sup>49</sup>LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. 2008. str. 77.

<sup>50</sup>ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. 1. Český Těšín: Grada Publishing, 2015, str. 353

způsob práce nese mnohá pozitiva; učí žáky kooperaci, řešení problémů v týmu, tedy posiluje komunikační schopnosti a rozvíjí žákovu sociální citělnost.

Rozdělení do skupin je prvním krokem k realizaci skupinové práce. Takové rozdělení může mít mnoho forem, ale mezi nejpobulárnější jistě patří otočení žáků k sobě po lavicích, los či rozpočítání žáků. Pokud se pracuje ve skupinách často, neměli by spolupracovat stále stejní žáci, ale je dobré členy střídat a využívat pestré způsoby rozdělování skupin.<sup>51</sup>

Skupinová práce může být provedena rozličnými způsoby: klasicky, expertní skupiny, vyslanec či metoda čtyř rohů, záleží na výběru a s jakými prameny budou skupiny pracovat.

### **6.2.1 Skupinová práce – Expertní skupiny**

Jedná se o kooperativní metodu, která je jedním ze způsobů realizace skupinové práce. Metoda spočívá v rozdělení žáků do domovské skupiny, ze které se rozejdou na jednotlivá pracoviště a vytvoří skupiny expertní. Společně řeší daný problém, plní dílčí úkoly nebo získávají důležité informace pro následující práci zpět ve skupinách domovských.

## **6.3 Metody dramatizační**

Dramatické metody rozvíjejí estetické citělnost, tvůrčí dovednosti a probouzí v žácích empatii a zlepšuje verbální schopnosti. K provedení této metody není třeba divadelní průpravy a u řad žáků se jedná o oblíbenou metodu, která nabízí zpestření výuky a vytrhnutí z klasické rutinní výuky ve školních lavicích. Mezi dramatizační metody řadíme například hraní v rolích, živé obrazy, živé loutky nebo dramatizace textu.

Technik skýtá dramatická metoda několik, ale mezi nejvíce rozšířené a používané můžeme zařadit živé obrazy. Jedná se o pohybovou dramatickou aktivitu, která se dá charakterizovat ne-pohyb<sup>52</sup> spojen s expresivními gesty a výrazem popisovaného člověka, obrazu nebo situace. Důležitá je spolupráce aktérů a správná koordinace pohybů, ze kterých mohou přihlížející analyzovat scénu a emoční význam děje.

---

<sup>51</sup> Tamtéž. str. 398

<sup>52</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. str. 160.

## 6.4 Kritické myšlení

K tomu, abychom v žákovi dokázali probudit schopnost správně a na úrovni komunikovat, vyjadřovat přiměřeně svůj názor a profesionálně prezentovat svá stanoviska, je nutné takové vzdělávání, které je naučí kriticky myslet.<sup>53</sup>

V dnešní době informačních technologií, které nám umožňují informace vyhledat pomocí správně zvolených klíčových slov a stisknutí tlačítka již není nutné zapamatovat si probíranou látku, ale naučit se tyto informace správně třídit. Žák musí umět rozluštit nepřeborný tok zdrojů jehož informace mohou být pravdivé a přínosné, jiné zas nepotřebné, zavádějící až lživé. Stále méně se klade důraz na memorizování látky, neboť takový přístup nevede k pochopení. K pochopení může dojít pouze v případě osobní zkušenosti s danou problematikou, kterou je třeba zanalyzovat, promyslet a zhodnotit.

Takové kritické myšlení poprvé definoval Benjamin Bloom ve své taxonomii vzdělávacích cílů. Jeho rozlišení šesti kognitivních funkcí úzce souvisí s tímto tématem a dodnes ovlivňuje mnohé pedagogické odborníky.<sup>54</sup> K tomu, abychom mohli správně využívat kritického myšlení, rozeznáváme z Bloomovi tabulky hlavně myšlenky vyššího řádu tzv. poznávací. Do těchto jsou zahrnuty pojmy analýza, syntéza a hodnocení.<sup>55</sup> V těchto pojmech jsou definovány specifické cíle, které vedou výuku směrem kritického myšlení a probouzí v žácích žádoucí schopnosti pro budoucnost. Pro kritické myšlení není důležité si stanovovat cíle výuky postavené na vštípování látky do paměti, definicích, procvičování a přepisování, ale cíle mířící k pochopení skrze ověřování a dokazování pravdivosti, porovnávání, plánování a správného argumentování.

Zaměříme se nyní na to, jak kritické myšlení definuje David Klooster, který je docentem americké literatury na Hope College v Hollandu ve státě Michigan v USA a lektorem-

---

<sup>53</sup> SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019, str. 20.

<sup>54</sup> Tamtéž, str. 21.

<sup>55</sup> Tamtéž, str. 21.



dobrovolníkem pro program RWCT v ČR a Arménii. Klooster ve svém článku „*Co je kritické myšlení*“ píše o pěti základních bodech kritického myšlení.<sup>56</sup>

### **1. Kritické myšlení je nezávislé myšlení**

Kritické myšlení je věc, kterou tvoříte vy sami a nikdo za vás myslet nemůže. Ve třídě si každá osoba vytváří svůj názor, hodnoty a přesvědčení. Žáci musí tedy pocítovat vztah individuálního vlastnictví ke svým myšlenkám a rozhodovat se sami za sebe. Jedná se možná o nejdůležitější vlastnost kritického myšlení.

### **2. Získání informace je východiskem a nikoliv cílem**

V rámci kritického myšlení je nutné vědět poměrně hodně informací. Kritické myšlení čerpá z faktů, nápadů, textů, hypotéz, dat a pojmů, se kterými se žák již setkal a ze kterých může čerpat informace.

### **3. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit**

Je důležité zapůsobit na jedincovu zvědavost, patřící k evolučním vlastnostem člověka a tímto ho dovést k potřebě vyřešit daný problém, který povstal z žákova vlastního zájmu a potřeb.

### **4. Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech**

Při používání kritického myšlení si žák utvoří své vlastní řešení, které podpoří pádnými argumenty, aby tím přesvědčil své spolužáky o pravdivosti a jedinečnosti svého řešení.

### **5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti**

Své myšlení zdokonalujeme, pokud ho sdílíme s ostatními. Aktivitám, vedoucím ke kritickému myšlení podněcujeme žáky ke skupinové práci, diskuzi, debaty, tedy je rozvíjena sociální komunikace u jedince, která může vést k sociálním dovednostem jako je naslouchání druhým, tolerance a zodpovědnost za své vlastní stanovisko. Kritické myšlení sblíží učení ve třídě se životem mimo ni.

---

<sup>56</sup> Klooster, D. *Co je kritické myšlení*. Kritické listy, 2000, č. 1-2. str. 8-9.

Nelehký úkol dnešních pedagogů tkví právě v rozvoji kritického myšlení u žáků a ku pomoci jim jsou dobře zvolené metody výuky a činnosti, ze kterých pedagogové tvoří vyučovací hodiny. Takové metody byli pečlivě vybírány na ukázkové hodiny dějepisného semináře v praktické části této práce, jejichž cílem je v žácích umocnit poznávací myšlenky vyššího řádu a pomoci jim pochopit daný historický problém.

#### **6.4.1 Třífázový model E-U-R**

E-U-R představuje metodiku plánování výuky, která vychází z konstruktivistické filozofie učení. V roce 1986 byla americkými odborníky vyvinut model učení tzv. anticipace, uvědomování významu a kontemplace (Anticipation, Building Knowledge and Consolidation). Tento model byl upraven pro potřeby žáků se speciálními potřebami Jeannie L. Steelovou a Kurtem S. Meredithem do dnešní podoby, tedy E-U-R: evokace, uvědomění si významu informací a reflexe.<sup>57</sup> Tito odborníci také patří mezi tvůrce celosvětového programu RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking, kteří stojí na začátku propagace a rozšiřování kritického myšlení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Tento program také stojí za rozšířením modelu E-U-R v české pedagogické komunitě. Začínající skupina čítala pouhých devět zemí a nyní je rozšířená po celém světě.<sup>58</sup>

Třífázový model učení je základním kamenem metodiky kritického myšlení a vymezuje jednotlivé fáze, které utvářejí proces učení. V první fázi evokace učitel zjišťuje, jaké mají žáci znalosti a předsudky o daném tématu. Poté následuje fáze uvědomování si významu, v níž studenti aktivně hledají nové informace a porovnávají je se svým původním chápáním.

Nakonec nastává fáze reflexe, během níž si žáci uspořádávají, upevňují a systematizují své znalosti. V rámci tohoto procesu žáci systematicky začleňují nové informace do svého stávajícího znalostního rámce.

---

<sup>57</sup> Kritické listy: *čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. 2013. Praha: Kritické myšlení, 2002. č. 9. str. 15-16.

<sup>58</sup> Tamtéž, str. 15-16.

## 6.5 Metody kritického myšlení

### 6.5.1 Analýza věcných rysů

Mezi kognitivní výukové metody patří analýza věcných rysů. Tato metoda je vhodná k rozvíjení rozumových schopností u žáků a k rozvíjení znalostí.<sup>59</sup> Žák v této aktivitě prozkoumává jemu známé jevy s těmi méně či úplně neznámými.

Před vyučováním si učitel připraví tabulku s otázkami a tvrzeními, o kterých žáci rozhodují jejich pravdivost. Otázky jsou uvedeny v horní části tabulky (např.: Co je to dějepis?). Pod nimi jsou dvě i více tvrzení neboli věcný rys (např.: školní předmět, vědecká disciplína, děsivé psací pero). Po levé straně jsou dvě kolonky „před přečtením“ a „po přečtení“.

Aktivita probíhá takto: Učitel se před vyplňováním se žáky dohodne na znamíčkách a u každého věcném rysu žáci pomocí znamínek vyznačí své domněnky v první kolonce.<sup>60</sup> Je důležité zdůraznit žákům, že vyplňují pouze kolonku „před přečtením“. Nezáleží na tom, kolik znaků použijí, může být pravdivých nebo nepravdivých tvrzení více nežli jen jedno. Je možné, že se žáci budou bát chybovat, učitel je musí utvrdit v tom, že není možné v této aktivitě chybovat, neboť se pracuje pouze s jejich momentálními znalostmi a prekoncepty. V rámci této aktivity práce s jevy, má učitel příležitost zapojit se do diskuse se studenty a podpořit tak rozšíření a aktivizaci jejich stávajících znalostí. Následuje činnost, při které se žáci seznámí s novými fakty a tvrzeními pomocí četby textu, výkladu apod. a zaznamenávají si do tabulky opět pomocí znamínek, tentokrát do kolony „po přečtení“. V závěrečné fázi aktivity se žáci zapojí do diskuse s učitelem a zamyslí se nad svými původními předpoklady, provedenými opravami a úpravami svých tvrzení. Nakonec se ponoří do diskuze o nově nabytých znalostech, pramenících z předchozího zkoumání předložených pramenů. Metoda v sobě zahrnuje třífázový model učení E–U–R.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. 2015, str. 230.

<sup>60</sup> Každý učitel využívá jiné spektrum znamínek v této metodě, mně jsou nejbližší znaménka „fajfky“ (tvrzení je správné), křížku (tvrzení je nesprávné) a otazníku (nejsem si jistý/a, nemám dostatečné znalosti).

<sup>61</sup> STEELOVÁ, Jeannie. et. al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

### 6.5.2 Vennův diagram

Vennův diagram je vizuální znázornění vztahů mezi různými tématy. Diagram se skládá z překrývajících se kruhů, z nichž každý představuje jeden pojem, a překrývající se oblasti představují znaky, které mají oba pojmy společné. Vennovy diagramy mohou pro žáky být užitečným nástrojem nejen pro uspořádání informací, ale i pomoc při pochopení složitých vztahů mezi dvěma i více různými jevy. Hojně se vyskytují kromě diagramů také triagramy, tedy tři protnuté kruhy, představující tři pojmy. Skrz tuto metodu rozvíjíme žákovy dovednosti konkretizace a zobecňování.<sup>62</sup>

### 6.5.3 Čtení s předvídáním

Je výuková metoda, která staví na představách žáků o daném tématu. Žáci se pokusí z předložené části textu vydedukovat jeho pokračování. Mohou k tomu použít své předchozí zkušenosti a znalosti, obsah textu, čtenářské i obecně lidské znalosti.<sup>63</sup> Při předvídání dochází k mnoha procesům, které jsou seřazeny následovně: aktivuje předchozí znalost daného tématu, přemýšlí o zjevných a skrytých tématech, doplňuje si své znalosti, spojuje emocionální procesy, vytváří souvislosti a doplňuje si prázdná místa v textu.<sup>64</sup> Tato aktivita může probíhat ve skupinách nebo samostatně.

K tomu, aby aktivita mohla proběhnout si musí učitel připravit rozdělený text na několik částí a tabulku, do které budou žáci zapisovat své domněnky a objevy. Tabulka musí mít stejně řádků jako je částí textu. Aktivita poté probíhá takto: Žáci po každém nastudovaném textu přemýšlí, kam se bude příběh dále ubírat a svá očekávání si zaznamenají do příslušné kolonky v tabulce, společně s důkazem, proč si to myslí. Své postřehy mohou sdílet nejprve se sousedy nebo s vyučujícím. Po každém textu se dozvídají, zda jejich domněnky byly správné a co se opravdu stalo si napíší do příslušné kolonky.

Metoda čtení s předvídáním rozvíjí zejména tyto dovednosti: Žák odlišuje v textu podstatné od nepodstatného; hledá indikátory a změny textu; hledá důkazy pro svá tvrzení;

---

<sup>62</sup> STEELOVÁ, Jeannie. et. al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2007. str. 45.

<sup>63</sup> ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čtení s předvídáním*. Praha: Kritické myšlení. 2010, roč. 37, str. 52.

<sup>64</sup> Tamtéž, str. 52.

formuluje písemně nebo ústně své myšlenky; své názory porovnává s nově získanými informacemi; propojuje důkazy z textu s osobním nebo literárním pozadím.<sup>65</sup>

Ve třetí ukázkové hodině je použito čtení s předvídáním, ovšem v upravené formě. Každá skupina totiž pracuje s vlastním textem a poté tento text a své domněnky o pokračování příběhu sdělí zbytku třídy a vyučujícímu. Tato forma byla zvolena z časových důvodů, neboť připravené texty jsou dlouhé a hodina by se nejspíš nestihla za jeden seminář.

#### 6.5.4 Brainstorming

Brainstorming patří mezi nejčastější a nejoblíbenější metody, využívanou pedagogy každého předmětu. Cílem je posoudit dosavadní znalosti studentů o daném tématu nebo si vyslechnout pouhé nápady týkající se dané problematiky.

Tato aktivita probíhá samostatně nebo ve skupinách a její provedení se může lišit.<sup>66</sup> Učitel stanoví čas, který žáci mají na sepsání nápadů, týkající se předem určeného tématu. Nápady může také zapisovat sám na tabuli. Pokud se jedná o skupinový brainstorming je důležité, aby byl zvolen zapisovač a nápady skupiny poctivě zapsal. Po uplynutí stanoveného času je provedena diskuze, do které se učitel snaží co nejméně zasáhnout. Rolí učitele je vést, naslouchat a povzbuzovat. Brainstorming můžeme zařadit nejen jako metodu ve fázi evokace, ale také reflexe, kdy žáci již pracují se známým, odučeným tématem a jejich úkolem je pouze pomocí této metody znalosti znovu aktivovat a téma zopakovat.

V rámci této aktivity se žáci naučí přijímat nápady spolužáků bez kritiky, neboť důležitou součástí je při sepisování nápadů se zapisovat vše a není dovoleno nápady kritizovat.

---

<sup>65</sup> DREJSLOVÁ, Veronika. *Uplatnění metod a strategií tzv. kritického myšlení ve výuce slohu na 2. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jana Marie TUŠKOVÁ. str. 18.

<sup>66</sup> Je známých mnoho variací na klasický brainstorming např. Gordonova metoda, Round Robin nebo Diskuzní pavučina. Další brainstormingové metody např. viz. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. 1. Český Těšín: Grada Publishing, 2015.

### 6.5.5 Metoda 5 W

V rámci metod tvůrčího psaní, patří metoda 5 W k těm méně známějším, ale neméně účinným. Metody tvůrčího psaní obecně rozvíjí žákovo myšlení, vnímání, pozornost a cítění, a neposlední řadě jim umožní získat dovednosti potřebné pro vytvoření vlastního textu.<sup>67</sup>

Zkratka 5 W označuje metodu, která se hodí při analýzách dějepisných událostí nebo přírodovědných procesech, nalezne ale jistě i využití v jiných vědecko-vzdělávacích oblastech.<sup>68</sup> Za zkratkou 5 W se skrývá následující: *Who* (Kdo? Nebo Co?), *What* (Co se stalo?), *Where* (Kde?), *When* (Kdy?), *Why* (Proč? Jak to dopadlo?). Tato aktivita se nejčastěji provádí ve skupinách.

Průběh této aktivity je následující: Učitel skupinám rozdává text, u kterého skupina provádí rozbor pomocí otázek 5 W. Po skončení této části aktivity mohou s ostatními skupinami a učitelem diskutovat o svých zjištěních a analýze.

### 6.5.6 CLIL

Metoda, jejíž jméno je zkratkou pro Content and Language Integrated Learning, má za cíl integraci cizího jazyka do klasické výuky ostatních nejazykových předmětů a rozvíjí tím tak jazykové dovednosti a slovní zásobu daného předmětu. CLIL si stanovuje dva cíle – jazykový a obsahový, který je často doplněn o dovednosti a strategie definující, jakým způsobem budou tyto cíle rozvíjeny.<sup>69</sup> Tato metoda se dobře zapojuje do výuky podporující kritické myšlení, projektovou výuku a neposlední řadě rozvíjí mezipředmětové vztahy, skrze které se navyšuje i nejen kvalita výuky a konkurenceschopnost školy, ale také vzájemná propojenost předmětů a souvislosti mezi nimi. Vybavují je jazykovými schopnostmi, které je připravují na propojený globalizovaný svět. Díky implementaci této metody se žáci mohou cítit více namotivováni, neboť do jazyka pronikají v rámci smysluplného obsahu.

---

<sup>67</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. 2015. str. 319.

<sup>68</sup> Tamtéž.

<sup>69</sup> ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka PROCHÁZKOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. s. 8

CLIL si ovšem nese i svá negativa. Rozdílné jazykové znalosti studentů mohou vést k rozdílům v porozumění a účasti v hodinách používající tuto metodu. Kromě toho učitelé potřebují k efektivní realizaci CLILu specializované školení, které vyžaduje jemné pochopení jak jazykové výuky, tak obsahu konkrétního předmětu. Zajištění plynulé integrace jazyka a obsahu do učebních osnov může být náročné a vyžaduje pečlivé plánování a koordinaci. Časová omezení v rámci standardních učebních plánů mohou představovat výzvu, protože CLIL může vyžadovat více vyučovacího času ve srovnání s tradičními metodami.<sup>70</sup>

Učitel pracuje touto metodou se čtyřmi oblastmi:

- jazyk, který je specifický pro daný předmět/obsah
- jazyk, kterým můžeme vyjádřit různé postupy v daném předmětu.
- jazyk, který je vhodný pro profesní a akademické prostředí
- jazyk používaný pro běžnou komunikaci, sloužící k upevnění ustanovených slovních spojení a obrátů, používaných v daném jazyce<sup>71</sup>

Jak již bylo zmíněno, při plánování výuky s použitím metody CLIL je třeba dbát na jazykové schopnosti dané skupiny žáků a mít dostatek času k naplnění potenciálu hodiny. Vhodné aktivity pro CLIL jsou skupinové práce, práce s textem, brainstorming, myšlenkové mapy apod. Hodina nemusí celá probíhat v cizím jazyce, naopak je výhodnější zaměřit se pouze na kratší úsek, kde bude cizího jazyku využito, a to poté zreflektováno na závěr hodiny.

## 7 Příprava vyučovacích hodin

V následujících kapitolách představím čtyři ukázkové hodiny, obsažené v navrženém tematickém plánu. Bylo těžké vybrat pouze některé, nechala jsem se tedy inspirovat přímo svými žáky. Při výuce o událostech 20. století jsem pozorně sledovala, jaká témata jsou pro ně atraktivní a zajímavá a pokusila se jejich zájem vložit do vybraných příprav na seminář. Pracovala jsem s jedenácti žáky devátých tříd ze základní školy Generála Františka Fajtla

---

<sup>70</sup> Tamtéž, str. 11.

<sup>71</sup> Tamtéž, str. 16.

DFC, kteří mají o dějepisný seminář zájem. Hodiny probíhaly v odpoledních hodinách v době seminářů nebo o mých volných hodinách. Žáci byli z vyučování řádně omluveni.

Vybraná témata semináře jsou: Cesta k obsazení Československa, Letecká Bitva o Británii, Kdo je sestřelen, je ohrožen, Co bylo s letci v 50. letech. Jedna z příprav se orientuje přímo na okamžiky ze života letce Františka Fajtla – slavné sestřelení nad Francií. U každé hodiny nejprve vysvětlím připravenou hodinu, a poté samotný průběh odučené hodiny v semináři.

Ve všech přípravách využívám model E-U-R, který je postaven na konstruktivistickém způsobu učení, rozvíjející kritické myšlení. Na semináři jsem pracovala celkem s jedenácti žáky, ale přípravy jsou určitě možné provést i s větším obsazením. Reakce žáků byly zaznamenány přímo při hodině, aby mohly být poté citovány.

## **7.1 Ukázková vyučovací hodina semináře č. 1 – Cesta k obsazení Československa**

Téma: Všeobecná mobilizace 1938, Mnichovská dohoda, obsazení Československa nacistickým Německem

Časová dotace: Jeden seminář (90 minut)

Výukové cíle: Žáci na základě metody analýzy věcných rysů popíší reakci veřejnosti na vyhlášení všeobecné mobilizace a skrze metodu živé obrazy interpretují a zhodnotí pociťované emoce Františka Fajtla na příjezd německých vojsk do Československa.

Úvodní část je provedena evokací pomocí staré fotografie, na které je zachycené Václavské náměstí v době okupace nacistickým Německem. Učitel se zeptá na to, co žáci na fotografii vidí, co se děje a kde je snímek vyfocený. Fotografie bude promítnuta na projektoru a zůstane na očích žákům po celou dobu trvání semináře. Takto se stanoví téma, na které bude navazovat práce s vybranou metodou.





**Obr. č. 1: Foto s německými jednotkami na Václavském náměstí – Zdroj: Archiv ČTK**

V první části hodiny o všeobecné mobilizaci je cílem žáky seznámit s primárními prameny a provést jejich rozbor ve skupinové aktivitě za pomoci metody analýza věcných rysů, která je vhodná pro rozvíjení již získaných znalostí. Pracuje se s prekoncepty, které žák již získal v hodinách dějepisu či jinak. Dále je cílem v této části žáky seznámit s reakcí československé veřejnosti na všeobecnou mobilizaci v roce 1938. Žáci budou rozděleni do čtyř skupin, ve kterých budou společně pracovat s pracovním listem, na kterém je tabulka s metodou. K rozdělení do skupin mohou být využity jmenovky či los s čísly skupiny. Po vyplnění dochází k diskusi s učitelem nad tím, proč byly skupinou vybrány právě tato znaménka u tvrzení. Mluvit bude každá skupina a ve zkratce popíše, proč si to tak myslí.

	Koho se všeobecná mobilizace týkala?			Co dělali ti, kterých se všeobecná mobilizace netýkala?			Jak se Čechoslováci stavěli k všeobecné mobilizaci?			Jak pohlíželi na letce, jako byl František Fajtl?			Jak pohlíželi jiné státy na všeobecnou mobilizaci v Československu?		
	Všem občanů mezi 20 a 40 lety.	Všech mužů do 40 let.	Všech mužů nad 40 let.	Ženy pořádaly hromadné demonstrace.	Ženy nahradily muže v práci.	Masivně migrovali do okolních zemí.	Očekávali nejhorší a do války odcházeli s klidem	Snažili se zabarikádovat doma/nachalupách.	Mobilizaci si nepřáli a demonstrovali proti ní.	Oslavovali je.	Nevšímal si jich.	Báli se jich.	Podporovali Československo vojensky.	Nesouhlasili s mobilizací a chtěli ji zastavit.	Zdráhali se pomoci.
Před čtením															
Po čtení															

**Obr. č. 2: Metoda analýzy věcných rysů – Všeobecná mobilizace (vlastní zdroj)**

Následuje čtení pramenů, které obsahují dostatek informací na označení správných tvrzení. Nyní se bude vyplňovat tabulka „po přečtení“, ale stále stejnými znaménky. Opět platí to, co předtím, pouze s tím rozdílem, že žáci již nepracují s prekoncepty, nýbrž s ověřenými daty.

V závěru hodiny je opět rozvířena diskuze nad nově vyznačenými tvrzeními.

Ve druhé části hodiny si žáci připomenou téma Mnichovské dohody, a to pomocí rychlého brainstormingu na začátku hodiny. Dle tematického plánu v 9. třídě by se již o tomto tématu měli učit, proto pro ně bude tento brainstorming jistým ohlédnutím za tématem. Pokud jsou přítomni i žáci 8. ročníku, budou v jisté nevýhodě, avšak mohou pracovat s prekoncepty, které již nasbíraly v hodinách vlastivědy či ze svého okolí. Téma mnichovské dohody je stále opakujícím se tématem mnohých dokumentárních pořadů a diskuzí, čerpat tedy mohou i z takového zdroje. Brainstorming bude probírat následovně: V pěti minutách ve dvojicích vymyslí 5 klíčových pojmů. Poté vysvětlí, proč vybrali právě tato slova a jak souvisí s tématem mnichovská dohoda.

Poslední část hodiny je zaměřena na reakce Františka Fajtla na okupaci Československa 15. března 1939. Nejprve je na úvod žákům puštěno video z produkce Paměti národa: Škaredá středa 15. března 1939.<sup>72</sup> Poté žáci utvoří čtyři skupiny a každá dostane krátký úryvek z knihy *Z Donína do oblak*. Vyučující účastníkům vysvětlí, že se jedná o ono osudné ráno, o kterém pamětníci ve videu hovořili, jen z pohledu generála Františka Fajtla, který se tou dobou nacházel v Přerově u 2. leteckého pluku. Jejich úkolem bude předvést, co se v úryvku děje, jak generál reaguje a jaké jsou jeho pocity. Budou mít dovoleno se i pohybovat, ale pohyby musí být opakované ve smyčce.

Úryvky jsou následující:

### Úryvek č. 1

---

<sup>72</sup> Paměť národa, 2019. *Škaredá středa 15. března 1939*. YouTube video, [cit. 2024-04-13] Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=K624YgCsEW4&ab\\_channel=PaměťNároda](https://www.youtube.com/watch?v=K624YgCsEW4&ab_channel=PaměťNároda)

15. března 1939 k ránu mě probudil jemný šramot vycházející z mého rádia na nočním stolku. Zapomněl jsem je před usnutím vypnout. Stávalo se mi to často. Zvykl jsem si po odložení knížky ještě dopřát trochu lehké hudby, která zpravidla uzavírala večerní program...“

„... Všem velitelstvím. Z příkazu ministra národní obrany dejte ihned na vědomí všem podřízeným velitelstvím tento rozkaz prezidenta republiky: německá vojska, a to jak pěchota, tak i letectvo, zahájí obsazení republiky dnem patnáctého března o šesté hodině. Tomuto postupu nesmí být nikde kladen odpor, protože sebemenší incident bude mít nedozíravé následky a bude proti nám zakročeno se vši brutalitou. Všichni velitelé očekávají příchod německého vojska u svých jednotek a podrobí se všem pokynům, které jim budou dány. Jednotky budou odzbrojeny. Vojenské a civilní letectvo musí zůstat na svých místech a protiletadlová obrana nebude aktivována. Žádné letadlo, ani vojenské, ani civilní, nesmí opustit letiště...<sup>73</sup>

## Úryvek č. 2

„Každé slovo drásalo mou duši, ponižovalo, uráželo můj vojenský a vlastenecký cit. Posadil jsem se na posteli a snažil se zadržet zlost a bolest. „Bože je tohle všechno možné? A tak náhle?“ ptal jsem se zoufale sám sebe. Bylo pět minut po páté. Rozhlížel jsem se po světnici slavě osvětlené rádiem. Zvedl jsem se směrem k umyvadlu a omyl si obličej studenou vodou...“<sup>74</sup>

## Úryvek č. 3

„Dobrý den pane majore,“ zdravili jsme všichni současně. „Špatný den, velmi špatný, mládenci,“ vracel nám major svůj pozdrav a mlčky nastupoval do auta. „Na letiště,“ přikázal rázně řidiči. Potom se obrátil k nám. „Prohráli jsme dřív, než jsme vůbec začli. Je to nejhorší den v mém dlouhém životě. Mám plnit rozkaz, se kterým nesouhlasím, a trvat na

---

<sup>73</sup> FAJTL, František. *Z Donína do oblak: vzpomínky válečného letce od dětství k odboji*. Praha, 2008. str. 85

<sup>74</sup> Tamtéž, str. 85

*tom, abyste ho plnili i vy...,“ otočil se a během celé cesty na pohřeb našich letadel už nepromluvil... “<sup>75</sup>*

#### Úryvek č. 4

*„Zastavili jsme se před přístěnkem hangáru, jednotně odsoudili hnusné počasí, které škrtlo v mnohé hlavě šílený plán na úlet. Šeptali jsme si o něm v autě i s Bohouškem Horákem. Ne, v této situaci to nebylo možné. Rozbředlý terén, sněhové vánicové přeháňky a mraky až na zem by odradily od startu i toho nejstatečnějšího pilota... “<sup>76</sup>*

Skupiny dostanou 5 minut na přípravu svého živého obrazu. Před samotným předvedením živých obrazů by žáci měli být upozorněni na zvýšenou pozornost při sledování ostatních skupin, neboť bude následně provedena analýza scén. Skupiny by měli být na přeskáčku. Po každém živém obrazu se vyučující se sledujícími žáky pokusí interpretovat živý obraz. Za pomoci učitele by měli žáci rozpoznat, co se ve scéně děje a skupiny seřadit správně po sobě.

Na závěr této aktivity skupiny předvedou živé obrazy ještě jednou, již seřazené. Úryvky si nasdílí a provedou reflexi pomocí otázek.

Reflexe této hodiny bude docíleno pomocí těchto otázek:

1. Popište svými slovy, jak se František Fajtl cítil, a jak se cítili lidé v jeho okolí?
2. Cítili byste se stejně? Popiš svou první reakci sousedovi po své pravici.
3. Vysvětli svými slovy: „...na pohřeb našich letadel...?“
4. Nalezni v textu, z jakého důvodu nemohl František utéct?
5. Bylo pro vás těžké tento úkol splnit? Bránilo vám něco k jeho splnění?

---

<sup>75</sup> Tamtéž, str. 87.

<sup>76</sup> Tamtéž, str. 87.

## Časový scénář ukázkové vyučovací hodiny č. 1

<b>První část hodiny</b>	
Evokace (5 minut)	- brainstorming u fotografie
Uvědomění (30 minut)	- 5 min = metoda analýza věcných rysů (vyplňování kolonky před přečtením) - 10 min = diskuze - 10 min = práce s prameny - 5 min = metoda analýza věcných rysů (vyplňování kolonky po přečtení)
Reflexe (10 minut)	- Závěrečná diskuze po vyplnění kolonky po přečtení
<b>Druhá část hodiny</b>	
Brainstorming (10 minut)	- Brainstorming ve skupinách na téma Mnichovská dohoda
Živé obrazy (28 minut)	- 3 min = přečtení úryvku - 7 min = příprava živého obrazu ve skupinách - 15 min = ukázka živého obrazu skupin, interpretace a seřazení skupin po sobě - 3 min = opětovné předvedení seřazených živých obrazů
Reflexe hodiny (7 minut)	- Zodpovězení otázek a reflexe aktivity

### 7.1.1 Průběh ukázkové vyučovací hodiny č. 1

V rámci evokace během promítání fotografie zachycující příjezd okupačních vojsk na Václavské náměstí projeví žáci schopnost tento snímek identifikovat. Nicméně si nebyli jistí, v jakém roce k události došlo. Věděla jsem, že žákům budu muset pomoci a teprve společnými silami nalezneme správnou odpověď 1939<sup>77</sup>, upozornila jsem však žáky na datum pořízení této konkrétní fotografie, která sice zachycuje německé vojsko na Václavském náměstí v tomto roce, ale nejedná se o datum 15. března, neboť tato fotografie byla vyfocena až o dva dny později.

Metoda analýzy věcných rysů patří mezi mé oblíbené aktivity, a proto žáci nebyli překvapeni mým výběrem. Nechala jsem je pracovat ve čtyř skupinách po trojicích a o svém výběru tvrzení v pracovním listu vést společnou diskuzi. Během této fáze jsem procházela mezi žáky, pozorovala jejich práci a naslouchala rozhovorům. Většina dvojic se shodovala, avšak docházelo k dohadům mezi dvojicemi ohledně třetí a čtvrté otázky pracovního listu. Po uplynutí stanoveného časového limitu jsme se žáky započali další fázi hodiny, ve kterém každá skupina odůvodnila označení vybraných tvrzení stanovenými znaménky.

První otázka byla ve všech skupinách označena stejně, konkrétně znaménkem „fajfky“ u druhého tvrzení. Důvody k výběru byly podle žáků různé. Veškeré skupiny upozorňovaly na limitované pohybové možnosti lidí nad 40 let věku, kvůli nimž již nemohou vykonávat vojenské povinnosti. Jsou náchylnější k nemocem a úrazům. Podle některých skupin se čtyřicátníci již pohybovali na hranici života a smrti. Čtvrtá skupina použila znaménko otazníku u prvního tvrzení. Rozhodnutí argumentovali možností jiné věkové hranice v tomto období, avšak diskuze nebyla více rozvinuta.

Označení tvrzení u druhé otázky byla opět velice podobná ve všech čtyřech skupinách. Všude byla jednotně označena první a druhá tvrzení „fajfkou“. Co se týče třetího tvrzení, zde už se značení mezi skupinami odlišovalo. Skupiny popořadě opět o své volbě diskutovaly. Podle žáků byly ženy motivovány k demonstraci z důvodu odchodu mužů do

---

<sup>77</sup> Z mé zkušenosti na ZŠ bývá normální, že si pletou datace a neumí události správně zařadit. V evokaci proto zaznívalo kromě správného roku 1939, také rok 1938 a 1940. Jeden ze žáků se pokusil říct i správné datum, ovšem řekl datum podepsání mnichovské dohody.

války. Díky demonstraci mohly upozornit na nespokojenost s všeobecnou mobilizací. Dále muži opouštěli své pracovní pozice a tento úbytek pracovních sil musel být vykompenzován nástupem žen na jejich místo. Migrace zhruba polovina žáků označila za nemožnou z důvodu nevole opustit rodinu. Avšak mnoho děvčat by volilo migraci na jiný kontinent, zejména Severní Ameriku, jako osobní rozhodnutí. Bály by se zůstat žít v zemi ohrožené válkou. Zajímavé bylo poslouchat skupiny, které měly hlavně chlapecké zastoupení, neboť v takových skupinách byla migrace vždy odmítnuta nebo byla označena otazníkem. Chlapci svůj výběr ospravedlňovali tím, že by se ženy své rodiny nevzdali, protože by tu nechali rodinu a někdo muže musel v práci zastoupit, když oni nasazovali své životy na hranicích. Tímto byla diskuze ke druhé otázce uzavřena.

Třetí otázka byla podobná otázce druhé, ovšem byla stáhnuta na reakci všech obyvatel tehdejšího Československého státu. První tvrzení bylo jednoduše odmítnuto všemi skupinami. Žáci představili několik důvodů svého postoje. V rámci prvního tvrzení žáci zdůraznili velmi malou pravděpodobnost, že by jednotlivci dobrovolně odešli na smrt s nadšením a klidem. Takový názor nemohl být reálný a nepatří mezi přirozený lidský instinkt o přežití. Pouze jedna dívka později uvedla, že v kontextu tohoto období Čechoslováci možná reagovali s vlasteneckým nadšením, což mohlo vést k označení prvního tvrzení „fajfkou“, ale odpověď ve skupině neupravili.

Třetí tvrzení tři skupiny označili symbolem „fajfky“ a jedna skupina otazníkem. Žáci odůvodňovali své rozhodnutí pocitem bezpečí a snahou se všemožnými způsoby vyhnout mobilizaci, hlavně skrze stavění barikád, za kterými by se mohli ukrývat. Třetí tvrzení bylo odmítnuto pouze druhou skupinou, která vyjádřila pochybnosti o demonstraci celého národa proti všeobecné mobilizaci. Mnohým obyvatelům jistě přišla smysluplná a nutná. Zbývající skupiny se jednoznačně přiklonili k tomu, že demonstrace byla naprosto jistě tou skutečnou událost, která se v reakci na mobilizaci odehrávala.<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> Nikdo ze žáků, a to i v běžných hodinách dějepisu nevěří tomu, že by někdo chtěl jít bojovat do války. Častým argumentem bývá nechuť k válce, strach o život a rodinu. Většina žáků by migrovala do bezpečnějších zemí nebo se války zúčastnit jednoduše nechtěla.

Čtvrtá otázka byla zaměřena na Františka Fajtla a letce. Žádné skupiny se tentokrát neshodli jednoznačně na žádném tvrzení. První skupina označila první tvrzení otazníkem. Po vyzvání mi bylo sděleno, že oslavování nejspíš nebyli, ale třeba Fajtl mohl být výjimkou. Žáci ve druhé a třetí skupině razantně odmítali tuto možnost. Jejich důvody se lišily. Druhá tvrdila, že letce neoslavovali ze strachu před nimi, zatímco třetí se domnívala, že nedocházelo k oslavám, protože lidé tyto letce neznali. Poslední skupina považovala první možnost jako tu jedinou správnou. Nejpravděpodobnější reakcí podle žáků bylo třetí tvrzení. Uváděli několik důvodů, zejména nervozitu, strach obyvatel ze zrady a možného vyslýchání ze strany letců.

V poslední otázce měli skupiny opět rozdílné názory. První skupina označila první tvrzení za jasné stanovisko. Argumentovali tím, že země měly svých problémů dost a nemohou ztrácet čas pomáháním malé zemi. Snaha zastavit Československo ve všeobecné mobilizaci se zdálo nejpravděpodobnější druhé skupině. Třetí skupina souhlasila s první, pouze dodávali, že Evropa měla z Německa strach a nepřáli si ho popudit schválením všeobecné mobilizace v Československu. Pro poslední skupinu bylo těžké na tuto otázku jednoznačně odpovědět. Rozhodli se proto neoznačit žádné tvrzení „fajfkou“. První a třetí bylo označeno otazníkem a druhé křížkem. Na mé dotazy o důvodu jejich značení pouze pokrčili rameny. Tímto byla ukončena první část hlavní části hodiny a my mohli přejít ke zkoumání připravených pramenů a vyplnění kolonky „po přečtení“ v tabulce.

Zkoumané prameny:

### **Pramen č. 1**

*„Češi, podobně jako Španělé v občanské válce, byli podle všeho přesvědčeni, že je lepší zemřít vstojе než žít v kleče, ... Očekávali nejhorší a nic si nenalhávali. Ale dívali se tomu nejhoršímu do očí s odhodlaným klidem, nesentimentálně a bez uhýbání. Muži a chlapci odcházeli do války s kufříky v rukou a s úsměvem na rtech. Na jejich místa v obchodě a v průmyslu nastupovaly ihned ženy. Mobilizace byla provedena rychle a úspěšně... Nikde žádné demonstrace, žádné shromažďování na ulicích, žádné davové projevy rozčilení. Země byla na takový den dokonale připravena a věděla, co má dělat. Tento moderní David byl tváří v tvář Goliášovi nebojácný, vážný a odhodlaný... Odhodlaný klid, v němž se visela jakýsi vážná spokojenost, která se dá těžko vyjádřit, neboť v ní nebyl sebemenší náznak*



radosti z války nebo nějakých růžových nadějí. Mluvila z ní pevná rozhodnost celého národa, prodchnutého vědomím, že krize je už rozřešena a že je třeba přinášet oběti.“<sup>79</sup>

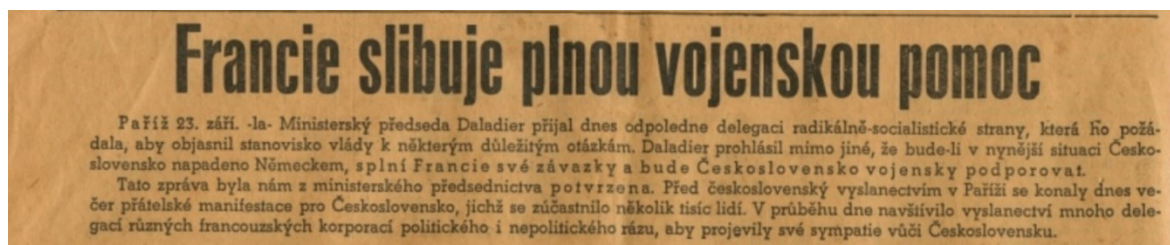
### **Pramen č. 2**

... „jak je strašné, fantastické a neuvěřitelné, že máme kopat zákopy a zkoušet plynové masky, a to jen pro spor ve vzdálené zemi, mezi národy, o nichž nic nevíme ... nechť sebevíce sympatizujeme s malým národem, který musí čelit velikému a mocnému sousedu, nemůžeme za žádných okolností zaplést celou britskou říši do války prostě jen pro takovou věc ... Pokud válka nezačala, je vždy ještě naděje, že může být odvrácena. Proto budu pracovat pro mír až do poslední chvíle...“<sup>80</sup> (Chamberlain v britském rozhlasu)

### **Pramen č. 3**

„Její bojovné odhodlanou a nadšenou atmosféru jsme tedy prožili v Praze. Jednou během ní, když jsme v uniformách vycházeli po představení z divadla, začali lidé nadšeně provolávat slávu armádě a vyhazovali nás do vzduchu. Byla v tom úžasná až posedlost rukovat proti jakékoliv přesile...“<sup>81</sup>

### **Pramen č. 4**



**Obr. č. 3: České slovo 1938 – digitalizovaný výtisk, Zdroj: Moderní dějiny**

<sup>79</sup> RAJLICH, Jiří a Jitka REŽNÁ. *Generál Fajtl: slovem historika, rodiny a objektivem fotografů*. Cheb: Svět křídel, 2012. Svět křídel. str. 60-61.

<sup>80</sup> ČAPKA, František a Jitka LUNEROVÁ. *Tragédie mnichovské dohody: skutečná fakta a odhalené mýty*. Brno: Computer Press, 2011. str. 106.

<sup>81</sup> FAJTL, František. *Z Donína do oblak: vzpomínky válečného letce od dětství k odboji*. Praha, 2008. str. 83-84.



Obr. č. 4: České slovo 1938 – digitalizovaný výtisk, Zdroj: Moderní dějiny

Pro žáky nebylo těžké v pramenech najít odpovědi na tvrzení. Největším překvapením pro skupiny byla otázka třetí. Nechtělo se jim věřit, že by lidé zůstávali v klidu a připravovali se na válku. V tento okamžik se opět ozvala dívka, kterou v první části hodiny napadla možnost takového vlasteneckého chování a třídu přinutila se nad životem v Československu více zamyslet. Pozorně jsem naslouchala výměně názorů mezi jednotlivými žáky. Nakonec došlo ke shodě názorů ohledně vlasteneckého citění, které je podle nich dnes mnohem menší a dříve se lidé cítili více spjatí s obývaným územím, které se i za cenu vlastních životů snažili ubránit.

	Koho se všeobecná mobilizace týkala?			Co dělali ti, kterých se všeobecná mobilizace netýkala?			Jak se Čechoslováci stavěli k všeobecné mobilizaci?			Jak pohlíželi na letce, jako byl František Fajtl?			Jak pohlíželi jiné státy na všeobecnou mobilizaci v Československu?		
	Všem občanů mezi 20 a 40 lety.	Všech mužů do 40 let.	Všech mužů nad 40 let.	Ženy pořádaly hromadné demonstrace.	Ženy nahradily muže v práci.	Masivně migrovali do okolních zemí.	Očekávali i nehorší a do války odcházeli s klidem	Snažili se zabarikádovat doma/na chalupách.	Mobilizaci si nepřáli a demonstrovali proti ní.	Oslavovali je.	Nevšímal i si jich.	Báli se jich.	Podporovali Československo vojensky.	Nesouhlasili s mobilizací a chtěli ji zastavit.	Zdráhali se pomoci.
Před čtením	X	X	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓
Po čtení	X	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	✓	X	✓

Obr. č. 5: Metoda analýzy věcných rysů – Skup. 1, žáci ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

	Koho se všeobecná mobilizace týkala?			Co dělali ti, kterých se všeobecná mobilizace netýkala?			Jak se Čechoslováci stavěli k všeobecné mobilizaci?			Jak pohlíželi na letce, jako byl František Fajtl?			Jak pohlíželi jiné státy na všeobecnou mobilizaci v Československu?		
	Všem občanů mezi 20 a 40 lety.	Všech mužů do 40 let.	Všech mužů nad 40 let.	Ženy pořádaly hromadné demonstrace.	Ženy nahradily muže v práci.	Masivně migrovali do okolních zemí.	Očekávali i nehorší a do války odcházeli s klidem	Snažili se zabarikádovat doma/na chalupách.	Mobilizaci si nepřáli a demonstrovali proti ní.	Oslavovali je.	Nevšímal i si jich.	Báli se jich.	Podporovali Československo vojensky.	Nesouhlasili s mobilizací a chtěli ji zastavit.	Zdráhali se pomoci.
Před čtením	X	X	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓
Po čtení	X	✓	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	✓

Obr. č. 6: Metoda analýzy věcných rysů – Skup. 2, žáci ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

	Koho se všeobecná mobilizace týkala?			Co dělali ti, kterých se všeobecná mobilizace netýkala?			Jak se Čechoslováci stavěli k všeobecné mobilizaci?			Jak pohlíželi na letce, jako byl František Fajtl?			Jak pohlíželi jiné státy na všeobecnou mobilizaci v Československu?		
	Všem občanů mezi 20 a 40 lety.	Všech mužů do 40 let.	Všech mužů nad 40 let.	Ženy pořádaly hromadné demonstrace.	Ženy nahradily muže v práci.	Masivně migrovali do okolních zemí.	Očekávali i nehorší a do války odcházeli s klidem	Snažili se zabarikádovat doma/na chalupách.	Mobilizaci si nepřáli a demonstrovali proti ní.	Oslavovali je.	Nevšímal i si jich.	Báli se jich.	Podporovali Československo vojensky.	Nesouhlasili s mobilizací a chtěli ji zastavit.	Zdráhali se pomoci.
Před čtením	X	✓	X	✓	✓	X	X	✓	✓	X	~	~	X	X	✓
Po čtení	Muži do 40 let			Ženy nahradily muže a nahradily je			chtěli do války odjet svou vlast			Podporovali je			Kamie podporovala Madone		

Obr. č. 7: Metoda analýzy věcných rysů – Skup. 3, žáci ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

	Koho se všeobecná mobilizace týkala?			Co dělali ti, kterých se všeobecná mobilizace netýkala?			Jak se Čechoslováci stavěli k všeobecné mobilizaci?			Jak pohlíželi na letce, jako byl František Fajtl?			Jak pohlíželi jiné státy na všeobecnou mobilizaci v Československu?		
	Všem občanů mezi 20 a 40 lety.	Všech mužů do 40 let.	Všech mužů nad 40 let.	Ženy pořádaly hromadné demonstrace.	Ženy nahradily muže v práci.	Masivně migrovali do okolních zemí.	Očekávali a nejhorší a do války odcházeli s klidem	Snažili se zabarikádovat doma/na chalupách.	Mobilizaci si nepřáli a demonstrovali proti ní.	Oslavovali je.	Nevšímal i si jich.	Báli se jich.	Podporovali Československo o vojensky.	Nesouhlasili s mobilizací a chtěli ji zastavit.	Zdráhal i se pomoc.
Před čtením	?	✓	X	✓	✓	✗?	X	?	✓	✓	✗	?	X	!	
Po čtení	X	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	✓	X	X

**Obr. č. 8: Metoda analýzy věcných rysů – Skup. 4, žáci ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)**

Při brainstormingu na začátku druhé části semináře žáci vymysleli mnoho klíčových slov, které se týkaly tématu mnichovské dohody. Uvedu zde několik klíčových pojmů, které zazněly v této části hodiny: Adolf Hitler, Mnichov, o nás bez nás, konference, Mussolini, Chamberlain, nacisté a zrada. Většina dvojic měla pojmy stejné. O jednotlivých pojmech jsme si promluvili a oživil tak vědomosti o této události.

Poslední část byla ze stran žáků provedena bravurně. Pohybovou aktivitu žáci uvítali a s nadšením se pustili do vytváření živých obrazů. Po uplynutí stanoveného časového limitu předváděli své živé obrazy na přeskáčku skupiny 2, 4, 1 a 3. Analýza scény trvala nejdéle u třetí skupiny. Žáci se velice bavili při předvádění scének a poznávání vyobrazené situace. Všem skupinám se podařilo situace dobře předvést a poskládat je správně za sebou bylo nakonec rychlé. Skupiny si nasdílely své úryvky a my mohli přejít k reflexi hodiny.

Na první otázku žáci odpovídali hlavně těmito slovy: smutně, zmateně, nešťastně, zlomeně a odevzdaně. Často zaznívalo, že si takovou situaci nedokážou představit a nejspíš by panikařili. Děvčata zmiňovala, že by se rozplakala. Nad krátkou citací z textu žáci několik minut přemítali. Nakonec se shodli na nad tím, že letadla už nebyla naše, dávali jsme je nepřátelům a tím jsme je vlastně pohřbili. Důvod překaženého útěku z textu nejen skupiny vyčetly, také ho děvčata z poslední skupiny již předvedla ve své pantomimě na což upozorňovala a živý obraz pro ilustraci opět předvedla. V rámci hodnocení vzájemné spolupráce se skupinám pracovalo dobře a nic jim ve splnění úkolu nebránilo. Jedna dívka

přiznala stud předvádět scénku před ostatními, ale byla hrdá na to, že se překonala.



**Obr. č. 9: Živé obrazy – Františkovo dopoledne 15. března 1939, provedeno žáky ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)**



**Obr. č. 10: Živé obrazy – Františkovo dopoledne 15. března 1939, provedeno žáky ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)**



**Obr. č. 11: Živé obrazy – Františkovo dopoledne 15. března 1939, provedeno žáky ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)**



**Obr. č. 12: Živé obrazy – Františkovo dopoledne 15. března 1939, provedeno žáky ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)**



**Obr. č. 13: Živé obrazy – Františkovo dopoledne 15. března 1939, provedeno žáky ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)**

## **7.2 Ukázková vyučovací hodina č. 2 – Letecká bitva o Británii**

Téma: Bitva o Británii 1941: Co přispělo k porážce Němců?

Časová dotace: Jeden seminář (60 minut)

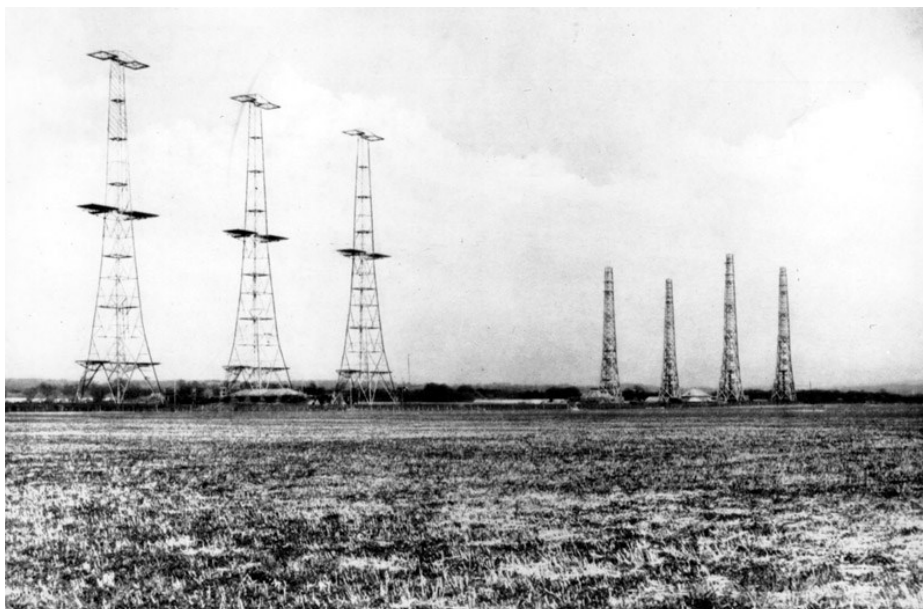
Výukové cíle: Žáci objasní hlavní faktory, které přispěli k výhře Británie nad Německem v letecké bitvě za použití anglického jazyka.

Tato hodina využívá metody CLIL v rámci evokace a reflexe. Hodina započne brainstormingem nad čtyřmi dobovými fotografiemi. Učitel vyzve žáky, aby zkusili popsat, co na fotografiích vidí. Tato evokace probíhá v angličtině. Cílem je také zjistit, nakolik jsou si žáci jistí se svojí slovní zásobou. Vyučující píše slovíčka na tabuli a může také připojit další, která žáci neznají v anglickém jazyce. Tímto dojde k rozšíření slovní zásoby, které bude využito v reflexi. Než vyučující bude moci přejít ke hlavní části hodiny, bude žákům položena otázka: Co mají tyto obrázky společného? Díky této otázce se žáci společně

s pomocí učitele jistě dostanou k tématu hodiny, které je bitva o Británii (Battle for Britain).



**Obr. č. 14: Letecký pozorovatel sledující oblohu nad Londýnem, Zdroj: Encyclopaedia Britannica (autor neznámý)**



**Obr. č. 15: Radar. Zdroj: Royal Air Force muzeum (autor neznámý)**





Obr. č. 16 – bombardéry Junkers Ju 87, Zdroj: Deutsches Bundesarchiv, Foto: PK-Kriegsbericht Karnerth



Obr. č. 17: Piloti 310 stíhací perutě RAF, Zdroj: Imperial War Museum London, Foto: S.A. Devon

V hlavní části hodiny žáci obdrží krátké citace z knihy od Františka Fajtla *Bitva o Británii*. První ukázka pojednává o vynálezu radaru, druhá o výrobě bombardérů Junkers Ju

87 a poslední o rozhodnutí bombardovat hlavní město Londýn. Pod každou ukázkou jsou otázky, které si žáci promyslí a po vyzvání učitele budou odpovídat:

### **Ukázka č. 1**

*„Již v roce 1935 angličtí badatelé Wilkins a Watson-Wat předložili ministerstvu letectví dokument “Detection and Location of Aircraft by Radio Methods” Objevení a určení letounu pomocí rádia. Letecký podmaršál H. C. Dowding myšlenku vědců nadšeně podporoval, až se dostala do vládního programu.*

*Když uvedení vědci svou teorii ověřili v praxi na obrazovce zachycením dvoumotorového letounu typu Heyford na vzdálenost osmi mil (asi 13 km) zajásali. Bylo to žalostně málo, ale pro ně a pro Británii to znamenalo počátek vítězství. Zrodil se RADAR “Radio Detection And Ranging” “Radioelektrické zjišťování místa a vzdálenosti letadel”.*

*Němci tušili, že Angličané “něco” vynalezli už v roce 1939.*

*Vysoké mohutné železobetonové stožáry s anténami podél jihovýchodního pobřeží Anglie zneklidňovaly generála Martiniho, šéfa signální služby Luftwaffe...“<sup>82</sup>*

Po přečtení textu:

- a) vyjádři vlastními slovy v jednom souvětí, co bylo obsahem ukázky.
- b) popiš v jedné větě, k čemu radar slouží.

### **Ukázka č. 2**

*„Ještě jedna událost zapracovala ve prospěch Britů. 3. června 1936 havaroval u Drážďan letoun, v němž zahynul generálmajor Wever, nadšený zastánce těžkého bombardovacího strategického letectva. Tragédie spočívala hlavně v tom, že uvolnila zodpovědné místo šéfa štábu Luftwaffe generálmajorovi Kesselringovi. Ten strategickému letectvu nepřál vůbec a prakticky je pohřbil hned při jeho zrodu. Využil své funkce a dal příkaz k masové výrobě svých oblíbenců Junkersů Ju 87, jednomotorových střemhlav bombardovacích ” štuk”. Všichni hodnostáři včetně maršála Göringa dále rovněž*

---

<sup>82</sup> FAJTL, František. *Bitva o Británii*, 1991. str. 6.

*souhlasili, aby těžké čtyřmotorové letouny byly nahrazeny středně bombardovacími dvoumotorovými. Jediný plukovník Wimmer oponoval. Žádal, aby alespoň několik prototypů čtyřmotorových Junkersů Ju 89 a Dornierů Do 19 bylo dokončeno a operačně využito. Göring, který vynikal strategickou neschopností a vlažností vůči moderní technice, briskně plukovníka odmítl. A generál Kesselring si pospíšil se stornem objednávek čtyřmotoráků v německých továrnách. Kdyby místo “štukového” šilenství se byla německého štábu zmocnila úvaha o kobercovém ničení prioritních cílů, mohla se v Německu zrodit prvá a obrovská vzdušná strategická flotila s nepředstavitelně ničivým účinkem. Pohřbením myšlenky generála Wevera se zbavila Luftwaffe strategické zbraně a stala se vlastně letectvem taktickým. A bitva, která se nyní přiblížila bude především bitvou strategickou... “<sup>83</sup>*

Po přečtení textu:

- c) vyjádři vlastními slovy ve třech větách, co bylo obsahem ukázky.
- d) uveď minimálně jeden důvod, který vedl ke změně výroby bombardérů.

### **Ukázka č. 3**

*„Už dlouho se domnívali někteří odborníci ve vedení Luftwaffe, že nejdůležitějším cílem by se měl stát Londýn. Pod přímými a těžkými údery by musel tento kolos klesnout na kolena, morálka jeho obyvatel by byla zlomena a Britové by požádali nakonec o příměří. Hitler, který si vymínil vydat rozkaz k ničení britské metropole osobně, souhlasil. Göring a jeho štáb sotva tušili, že provedli největší chybu za celou bitvu. A Dowdingovi se nesmírně ulevilo... “<sup>84</sup>*

Po přečtení textu:

- a) vyjádři vlastními slovy ve dvou větách, co bylo obsahem ukázky.
- b) objasni důvod zacílení města Londýn německými leteckými jednotkami.
- c) navrhní (alespoň 2 návrhy) na co mohli Němci útočit před Londýnem?
- d) diskutuj se sousedem o chybě Němců. Z jakého důvodu úryvek hovoří o chybě? Předložte jeden návrh.

---

<sup>83</sup> Tamtéž, str. 6.

<sup>84</sup> Tamtéž, str. 7.

Nakonec budou v originále promítnuty dvě ukázky z britského filmu *Battle of Britain* z roku 1969, ve kterých postavy hovoří o zahraničních pilotech.<sup>85</sup> K filmovým ukázkám budou položeny tyto otázky: Po shlédnutí filmových ukázek popiš minimálně ve třech větách, co se v jednotlivých ukázkách stalo? Definuj důvod změny názoru důstojníka Dowdinga na zahraniční piloty. Své odpovědi žáci prodiskutují s vyučujícím, který jim nakonec položí ještě jednu otázku, konkrétně tuto: Jaký vztah mají tyto texty a filmová ukázka s fotografiemi a z jakého důvodu byly tyto momenty klíčové pro výhru Velké Británie? Zde by žáci měli propojit jednotlivé obrázky s ukázkami a nakonec rozhodnout, že se jedná o klíčové momenty, které přispěly k výhře Británie nad nacistickým Německem.

Hodina je ukončena krátkou reflexí opět v angličtině. Pomocí hesel z evokačního brainstormingu napíše každá skupina tři věty o tom, co přispělo k výhře Británie. Přečtením těchto vět hodina končí.

### Časový scénář ukázkové vyučovací hodiny č. 2

Evokace (5 minut)	- Brainstorming v angličtině
Hlavní část hodiny (30 minut)	- 20 min = Četba textu a odpovídání na otázky (případná diskuze) - 10 min = Sledování filmových ukázek a odpovídání na otázky
Reflexe (10 minut)	- 5 min = Propojení fotografií s ukázkami a určení tématu hodiny - 5 min = Tvorba tří anglických vět a jejich přečtení

---

<sup>85</sup> *Battle of Britain* [film]. Režie Guy HAMILTON. Velká Británie, 1969. min. 57:53–58:43 a 01:33:10-01:36:08

### 7.2.1 Průběh ukázkové vyučovací hodiny č. 2

U brainstormingu v angličtině jsem nechala žáky odpovídat postupně od první fotografie do čtvrté. Žáci si s evokační částí poradili dobře a množství anglické slovní zásoby hodnotím jako velice pozitivní. Zde byla navrhovaná slova žáků:

Fotografie č. 1: City, London, scout, watcher, church

Fotografie č. 2: Electricity, field, radar

Fotografie č. 3: Planes, battle, nacism, attack, rockets

Fotografie č. 4: Pilots, RAF

Ve snaze identifikovat společné znaky mezi fotografiemi žáci usoudili, že se jedná o fotografie z bitvy o Británii a domnívali se, že se budeme věnovat analýze jejího průběhu. Žákům byly poté rozdány tablety, na kterých se přihlásili do aplikace Google Classroom, kde pro ně byly připravené ukázky pro práci v hlavní části hodiny.

Nejprve jsme se věnovali první ukázce. Žáci odpověděli na otázky dle očekávání. Všichni znali funkci radaru a odhadli k čemu sloužil. Někteří ze zúčastněných byli překvapeni z tak brzké výroby tohoto vynálezu.

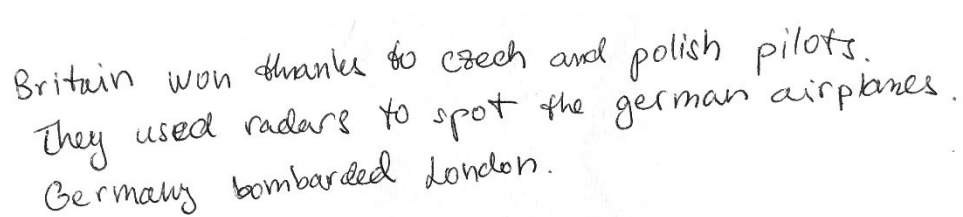
Analýza druhé otázky již byla složitější a má výpomoc byla nutná. Společně jsme se usnesli na následující odpovědi na první otázku: Byla důležitá změna strategie Německa, kdy došlo k tvorbě dvoumotorových bombardovacích letounů namísto čtyřmotorových, které v následující bitvě budou mít špatné využití. Odpověď na druhou otázku již bylo jednodušší a ze všech stran se ozývalo, že za to může změna šéfa Luftwaffe, který preferoval jiné letouny nebo je to také možná Göringova chyba. Vzhledem k tomu, že Göring byl vrchní velitel Luftwaffe a ukázka se odkazovala na jeho vyhraněnost vůči novým a moderním vynálezům, uznala jsem i tuto odpověď.

Třetí ukázka byla pro žáky nejsložitější na rozklíčování. Rozuměli tomu, že se jedná o útok na Londýn, a také bylo z textu vyčtena snaha o podlomení morálky anglických obyvatel. Nicméně nad odpovědi u třetí otázky se projevila nejistota a zmatenost. Žáci navrhovali další města a vesnice, avšak žádný z těchto návrhů nekorespondoval s původní myšlenkou, že Němci učinili největší chybu útokem na Londýn. Po několikaminutové

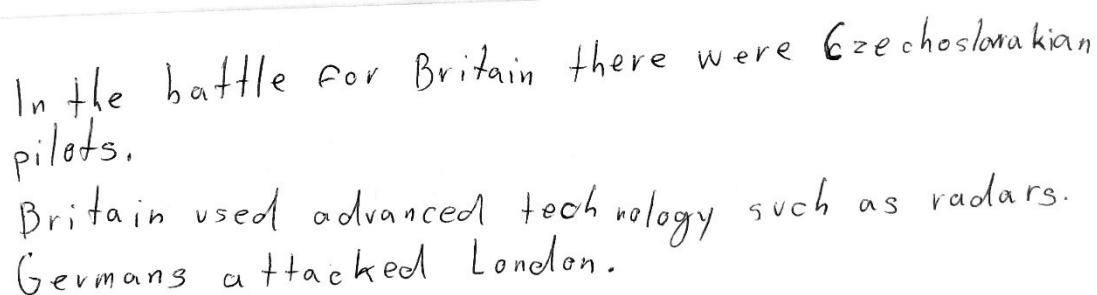
diskuzi jsem se rozhodla poskytnout třídě malou nápovědu. Prozradila jsem jim, že útokem na civilní obyvatelstvo a hlavní město sice morálku podlomíte, ale z hlediska vojenské strategie výrazně nepřítele neoslabíte. Tato nápověda stačila k tomu, aby několik žáků napadla letiště, letadla a zbraně, jako původní cíle. Na tento závěr navázali žáci tvrzením, že německé síly přestaly útočit na anglické jednotky, které se mohly později přemístit do Londýna a město tak bránit.

Nyní následovali dvě filmové ukázky. Po ukázkách žáci zrekapitulovali děj a správně určili důvod změny důstojníkovy názoru na cizí letce. Neodpustila jsem si dotaz, zda se žákům ukázky líbily. Na celý film by se nejspíš nepodívali, ale krátké útržky byly pěkné.

Hlavní část hodiny byla zakončena propojením fotografií z evokace s ukázkami a zamyšlením žáků nad hlavním tématem této hodiny. Dle mého očekávání žáci pojmenovali konkrétní faktory z ukázek, které výrazně přispěli k výhře Veliké Británie nad nacistickým Německem a jednotlivé momenty žáci sepsali do krátkých anglických vět v závěrečné části hodiny.



Britain won thanks to czech and polish pilots.  
They used radars to spot the german airplanes.  
Germany bombarded London.



In the battle for Britain there were Czechoslovakian pilots.  
Britain used advanced technology such as radars.  
Germans attacked London.

Obr. č. 18: Anglické věty žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

### 7.3 Ukázková vyučovací hodina č. 3 – Kdo je sestřelen, je ohrožen

Téma: Slavné sestřelení Františka Fajtla nad Francií a jeho zážitky při návratu zpět domů

Časová dotace: Dva semináře (180 minut)

Výukové cíle: Žáci navrhnou možné pokračování úryvků z knihy *Sestřelen*. Na základě představených úryvků vytvoří svůj krátký komiks a zhodnotí práci ostatních skupin.

Tuto hodinu se žáci seznámí s jednou z neznámějších událostí Františka Fajtla za druhé světové války a s významným autobiografickým dílem *Sestřelen*. V úvodní části této hodiny se žáci zaměří na rozdíly mezi psaným textem (prózou, poezií aj.) a komiksem. V rámci evokace bude žákům položeno několik otázek, na které si připraví odpovědi: Co je dle vás lepší forma vyprávění příběhu? Jaké jsou hlavní rozdíly mezi psaným textem a komiksem? Co vy osobně více preferujete a proč? Skrze odpovědi na tyto otázky se třída naladí na následující část, která již bude zaměřena na stěžejní téma hodiny, ve kterém bude hojně využito autorského díla *Sestřelen* od Františka Fajtla a komiksový projekt od Václava Šorela *Generál Fajtl*, který přibližuje život generála a jeho nejvýznamnější životní událost, vyobrazenou za pomoci komiksového stylu.

Po evokaci učitel žákům ukáže knížku od Šorela a nechá žáky knihu spěšně prolistovat. Může je upozornit na modely letadel na dvojstranách 10 a 11, 41 a 42, 106 a 107, kde si mohou prohlédnout modely letadel, ve kterých Fajtl létal. Pro hlavní část hodiny jsou žáci navedeni vyučujícím na strany 46-55, které vyobrazují letecká střetnutí, svedená 122 leteckou jednotkou, které František Fajtl velel nad Francií 5. května 1942 při plánu útoku na průmyslové město Lille. Je důležité žáky upozornit, že je zajímají pouze vybrané strany, protože ty následující již budou součástí metody čtení s předvídáním, které bude prováděno ve skupinách.

Po přečtení a prohlédnutí stanovených stránek se vyučující žáků zeptá co si myslí, že vše bude Františka Fajtla po sestřelení čekat, a po této rychlé diskusi se již žáci rozdělí na 4 skupiny a budou jim rozdány příslušné texty, které budou zkoumat a své názory a nápady budou zapisovat do této tabulky:

Jak si myslíte, že bude příběh pokračovat?	Proč si to myslíte?	Jak to bylo doopravdy?

**Tabulka č. 2 – Čtení s předvídáním (vlastní zdroj)**

Každá skupina pracuje s jiným zážitkem generála po svém sestřelení z autobiografického díla Sestřelen. Skupina č. 1 obdržela text, který popisuje situaci hned po přistání s postřeleným letounem. Skupina č. 2 zkoumá text popisující noční plížení Fajtla ze strouhy, kde se celý den schovával před německými jednotkami. Skupina č. 3 pracuje s částí příběhu, který se odehrává po navštívení několika francouzských rodin, díky kterým František získal nové oblečení, jídlo a odpočinek a v této ukázce se setkává tváří v tvář s německým vojákem na stráži. Skupina č. 4 zkoumá text, kde se vyčerpaný dlouhým cestováním František usadil na lavičce v parku ve městě Béziers, odkud se chystal k přechodu hranic do Španělska. Text pojednává o jeho setkání s milou francouzskou, která je mazanější, než si původně František myslel.

### **Ukázka č.1**

*„Vyskočil jsem z letadla s pocitem ohromné úlevy. Zůstal jsem živ – ale co teď? Z nespokojenosti jsem zaklel a ani jsem vlastně nepomyslel, že bych měl prozřetelnosti vzdát díky za záchranu. Musel jsem co nejrychleji zmizet. Letadlo může každým okamžikem vybuchnout – nebylo bezpečné tu prodlévat. A setkání s Němci by nebylo nic příjemného. Nechal jsem padák v letadle a rozběhl se k osamělému domečku, který byl vzdálen asi tři sta metrů. Lidé, kteří pracovali opodál, sice jevíli zvědavost, nikoli však pochopení pomoci sestřelenému letci. Myslel jsem totiž, že mi přijde někdo vstříc alespoň radou, když ne hned civilním oblekem. Jejich chladnost mě až zarážela. Brzo jsem poznal proč: měli strach...*

*...Obrátil jsem se a překvapením strnul – zámek jako hora hned za humny! Sedl jsem si Němcům přímo do klína a není pochyby, že viděli z oken i anglické výsostné znaky na trupu*



*a křídlech mého letadla. Myslím, že jsem neřekl ani “Merci” a pelášil jsem do polí. Cestou jsem se pokoušel asi dvakrát vymámit na pracujících lidech civilní šaty, ale marně. Každý se bál, Němci byli nablízku. Asi půl kilometru přede mnou se objevila vesnice. Zamířil jsem k ní. Musel jsem najít nějakou skrýš, ale předtím zmást Němce. Mozek pracoval rychleji než nohy. Běžel jsem podél strouhy vroubené vrbami. Tudy Němci jistě půjdou a budou hledat úkryt. Tam a nikam jinam. Proto jsem asi v polovině cesty podél strouhy odhodil kožené letecké rukavice, pak jsem se vrátil, prokličkoval několika strouhami a zalezl do jedné, nejméně nápadné. Byla úzká, na hranici dvou polí, z nichž jedno bylo položeno výš. Jeden její břeh byl tedy také vyšší, a když jste se na něj dívali z pole, vypadal jako mez. Ležel jsem pod ním ve vodě asi pět minut, když tu najednou – kde se vzal, tu se vzal – stojí nade mnou starý člověk. Bylo mu asi sedmdesát, díval se na mne docela klidně a bručel něco, čemu jsem nerozuměl. Nevěděl jsem, jestli ho mám praštit nebo k němu promluvit laskavě ... “<sup>86</sup>*

## **Ukázka č. 2**

*„Podle slunce mohlo být tak sedm hodin. Hledači byli patrně unaveni, protože už nebyli tak důkladní a pozorní při slídění v bezprostřední blízkosti mé skrýše. Dvakrát překročili strouhu, v které jsem ležel. Byli tři a hrozně mi asi nadávali. Jednou jsem je zahlédl snad na pouhých pět kroků. Nejraději bych po nich praštil kamenem, jakou jsem měl zlost. Ale nakonec jsem se raději opět ponořil. Situace byla vážná, Němci pořád strašili nebezpečně blízko a soumrak a noc, jediná moje naděje, byly ještě daleko. Škoda, že v tu dobu nepřiletěli kamarádi “rubárbisti” z Anglie, přišli by si na své, po silnici jezdila auta jako splašená. Podle jejich činnosti a shonu jsem poznal, že Němcům přišly posily. Nad místem havárie létal jeden FW 190 a potom nějaké malé sportovní letadlo. Můj spitfire asi neshořel, podle padáku Němci zjistili, že jim chce pláchnout major, tedy přinejmenším velitel peruti, a proto ten zájem. Hledali všichni tak dlouho, až se zřejmě unavili, a pak si řekli, že nemohu být nikde jinde než ve vesnici, protože ji začali prohledávat znovu. Psi štěkali, jako kdyby se chtěli urvat ze řetězů. A auta hrčela a přivázela další pronásledovatele. Vozidel už mohlo být asi dvanáct. Konečně se začalo stmívat a moje naděje stoupala. Němci však*

---

<sup>86</sup> FAJTL, František. *Sestřelen: z deníku stíhacího letce*. 1969. str. 31

*mysleli na všechno, rozestavili stráže podél hlavní silnice, kterou jsem při cestě na jih musel překročit. Stráže vartovaly i na jiných místech, kudy jsem podle úsudku pronásledovatelů mohl uniknout. Přípravy nočního stíhání jsem nyní mohl klidně pozorovat: Moji nepřátelé byli poměrně daleko a soumrak byl na mé straně, poznal jsem však, že podle informací od Francouzů správně posuzovali situaci. A tak jsem byl zase v léči, tentokrát uprostřed stálých nočních stráží. Snažil jsem se zapamatovat, kde se zastavila auta rozvážející stráže. Šlo to špatně, protože vozy často mizely za břeh silnice, a soumrak, který přecházel ve tmu, zabraňoval ve výhledu. Připravil jsem se k plížení...*

*...Věděl jsem nyní přesně o čtyřech strážných a vybral jsem si dva nejbližší k vesnici. Byli od sebe vzdáleni asi sto metrů a já jsem musel přelézt silnici mezi nimi. Zapamatoval jsem si přibližně jejich postavení a vylezl ze strouhy ...<sup>87</sup>*

### **Ukázka č. 3**

*„Asi k desáté jsem vylezl na kopec, pod nímž se v dlouhém údolí táhla vesnice. Na druhé straně údolí byl vidět nějaký rozestavěný tábor. Místo přechodu bylo velmi podezřelé, rozhodl jsem se zjistit napřed něco bližšího. Brzy jsem měl příležitost, potkal jsem na poli ženu, která trhala pro králíky trávu. Poradila mi, a přála mi mnoho štěstí. Za vesnicí jsem přešel údolí a zabočil polní cestou do polí. Pak jsem zahrnul do malého úvozu, ale hned jsem litoval – přede mnou stál německý voják na stráží...Píchlo mě u srdce, na okamžik jsem se zastavil. Německý voják však hlídal velmi dobře – otočil se ihned a zamířil rovnou ke mně...*

*... „Halt kam jdete?“*

*„Na pole,“ odpovídám německy.*

*„V neděli se nepracuje, to je mi divné.“*

*Dělal se důležitým a zdálo se mi, že se trochu baví mojí nervozitou, kterou jsem bohužel nemohl hned zvládnout. Zrzavý, špatně oholený a chraptící voják dotěrně vyzvídal a ve výkonu služby chtěl být zřejmě důsledný. Přestože strážnice musela být daleko a náš rozhovor byl veden v úvoze, kam nebylo vidět, byla vyhlídka na úspěšný odpor z mé strany*

---

<sup>87</sup> FAJTL, František. *Sestřelen: z deníku stíhacího letce*. 1969. str. 35.

*pranepatrná. Kromě slabého nože jsem neměl vůbec nic, čím bych ho mohl zneškodnit. A holé ruce proti pušce nic nezmohou. Setřásl jsem zbytečné úvahy a snažil se opanovat. Mezitím co moje tísnivé rozrušení a obava ze zajetí poněkud povolily, ustoupil příslušník wehrmachtu asi tři kroky zpět a sejmul z ramene pušku... “<sup>88</sup>*

#### **Ukázka č. 4**

*„Koupím si tedy pouzdro na legitimaci a vložím tam lístek, na kterém bude vysvětleno, kdo jsem. Podám-li tuto “legitimaci” jako ostatní lidé ve vlaku, přečte si lísteček sám, snad pochopí, uvěří a nezadrží mě. Spoléhal jsem tedy na náhodu, a hlavně na laskavost tajných policistů. Odpoledne jsem si koupil podrobnou mapu Pyrenejí a pouzdro na legitimaci. Vrátil jsem se do parku a napsal francouzsky svou “Carte d’identité”: “Monsieur! Jsem český letec, sestřelený v severní Francii. Nemám doklady, nikdo o mně neví. Sloužil jsem v roce 1939 a 1940 ve francouzském letectvu. Nezadržujte mě, prosím! Prchám do Španělska. Děkuji. Vive la France! Vive la Tchécoslovaquie!”*

*Když jsem dopsal, vložil jsem destičky do pytlíčku a položil jej vedle sebe. Bylo krásně, a tak jsem se rozhodl vyčkat do příjezdu vlaku v parku. Seděl jsem na konci lavičky a pozoroval školní mládež. Sedátka i lavičky okolo mne byly obsazeny, jen moje lavička byla volná. Nedivil jsem se proto, když si ke mně přišla sednout dvě děvčata, zřejmě studentky. Sedly si na druhý konec...*

*...Její úsměvy byly stále soucitnější. Nemohl jsem dojít ke kloudnému závěru. Najednou k mé velké úlevě něžná bytost promluvila: „Dobrý den, Monsieur.“ „Dobrý den, slečno.“ „Jsem ráda, že už nejste smutný.“ “Za to mohu vděčit jedině vám a vaší kráse,” odpověděl jsem chabou francouzštinou. „Co jste si o mně myslel, když jsem se na vás tak dívala? Jistě vám to bylo nápadné a snad i nepříjemné.“ „Nápadné určitě, ale nepříjemné ne,” doznával jsem upřímně. „Prosím za prominutí, ale já vám to vysvětlím,” začala přisedajíc si blíž. Konečně se to dovím. Přiznám se, že jsem v tomto okamžiku po ničem jiném netoužil.*

---

<sup>88</sup> FAJTL, František. *Sestřelen: z deníku stíhacího letce*. 1969. str. 67.

„Když jsme se procházely v parku, všimla si vás moje kamarádka Jacquelia. Poznala, že jste nějak smutný a jistě unavený. Asi putující člověk, ale rozhodně zajímavý, máte prý zvlášť smutné oči. A že prý stůj co stůj musí vyzvědět, kdo jste. Proto jsme si k vám sedly. Když jste usnul, ztratila zájem, řekla, že smutné oči byly asi ospalé oči, samozřejmě následek únavy, a odešla.“ Čekal jsem na pokračování, ale moje spanilá sousedka mlčela. Ozval jsem se tedy já. „A proč jste neodešla s ní?“ „Litovala jsem vás a chtěla bych vám pomoci. Máte hlad?“ „Děkuji, slečno, nemám a myslím, že ani pomoc nepotřebuji.“

„Jste z daleka, vidíte?“ Už to začíná. Budu odpovídat raději přímo, protože můj přízvuk mě už stejně prozradil. „Ano, jsem.“ „Ráda bych věděla odkud, zdáte se tak zajímavý a Jacquelia by jistě soudila stejně. Poprosila by vás, abyste nám o sobě něco řekl. Jsme zvědavé Francouzky. Máte zvláštní přízvuk, takový jsem ještě nikdy neslyšela. Řekněte, odkud jste, prosím,“ žadonila a přestala se usmívat, patrně aby dodala své prosbě vážnosti. „Nic byste z toho, slečno, neměla. Jsem obyčejný tulák a jdu hledat práci do jižní Francie, na vinice,“ lhal jsem. „Tulák by asi neměl tak zdravé zuby ani takové ruce jako vy,“ začala mi lichotit. ...<sup>89</sup>

Po přečtení textu a diskuzi si každá skupina zaznamená své nápady na pokračování příběhu a důvod, proč se tak dohodnuli. Zaznamenají se i další scénáře, pokud se neshodnou pouze na jednom. V rámci této části aktivity může procházet mezi lavicemi vyučující a poslouchat jejich rozhovory. Dále žáci postupně od skupiny č. 1 představí část příběhu, kterou četli zbytku třídy a následně přečtou své pokračování. Až se vystřídají všichni, rozdá učitel každé skupině pokračování příběhu. Nyní skupiny doplňují poslední část tabulky a také ho sdělí zbytku skupin, opět začínající skupinou první.

### **Pokračování ukázky č. 1**

... „Monsieur,“ spustil jsem, “budou-li mě tu hledat Němci, mlčte... a protože jsem si uvědomil, že jsem ve Francii, dodávám zdvořile: “sil vous plait”. Dobrácky se zasmál a v té chvíli mi připadal jako náš děda, když vyhrával v mariáši. Zase něco zabručel. Porozuměl jsem mu, že mne neprozradí. Popolezl jsem ještě kousek, kde bylo víc vody, a asi hodinu jsem

<sup>89</sup> FAJTL, František. *Sestřelen: z deníku stíhacího letce*. 1969. str. 119.

*nedělal nic jiného, než přemýšlel: Dostanou mě, nebo ne?! Když přijdou blízko, ponořím se do vody. Mokrý jsem byl už celý. Po odchodu dobrého dědy jsem zaslechl hrčení a troubení aut. Věděl jsem ze zpravodajských hlášení v Anglii, že Francouzi skoro vůbec auty nejezdí, a uvědomil jsem si, že Němci po mně začali slídit. Vyhlédl jsem opatrně ze strouhy a spatřil aspoň část rozvíjející se hry “Honba Fricků za Čížkem“. Viděl jsem k domečku, kde jsem žádal o pomoc, a také na cestu k vesnici. Němci nejdříve přijeli s malým vojenským autem a poté s třemi osobními vozy civilními. Asi za hodinu nebo později přijel černě natřený autobus, zřejmě patřil SS. Němci vyzpovídali všechny Francouze, kteří pracovali v okolí. Ti jim pravděpodobně řekli, že mě viděli běžet k vesnici, protože slídiči šli po stopě. Za vesnicí jim nikdo z obyvatel o mně říci nemohl. Němci správně uvažovali, zatáhli kolem mého krytu léč a začali prohledávat vesnici. Obrátili ji zřejmě celou naruby a hledali mě až do noci, poznal jsem to podle štěkotu psů. A přece stačilo, aby se některý prošel strouhou nebo podél ní, když se nechtěli namočit...“<sup>90</sup>*

## **Pokračování ukázky č. 2**

*... „Mohla být půlnoc. Začal jsem se plížit po bříše, velmi opatrně a pomalu. Co chvíli jsem se zastavil, přiložil ucho na zem a poslouchal. Když se nic kolem nedělo, lezl jsem dál. Stále mne však pronásledovala představa, že je mi někdo v patách. Připadal jsem si tak trochu jako myš před kočkou. Ohlédnu se – asi pět metrů za mnou lezli dva chlapi. Byli shrbeni a když jsem se zastavil, zastavili se i oni. Popolezl jsem, oni taky. Ale nebyli to chlapi, jak jsem se konečně přesvědčil, jen dvě hromady hlíny. Podlehl jsem na chvíli fantazii, která v noci přímo bují. Měl jsem si ve dne líp všimnout okolí. V noci vše vypadá trochu jinak, všechno je bliž, i horizont. Lezl jsem proto dál. Za chvíli se zjevovali “chlapi” vlevo, vpravo, i přede mnou. Měl jsem z toho málem legraci, ale nevěřil jsem si. Přitiskl jsem se vždy k zemi, naslouchal a pozoroval, zda se nic nepohne. Asi dvakrát jsem skutečně zakolísal a dlouho jsem nemohl rozpoznat, jestli se hlína doopravdy nepohybuje.*

*Plížením po bříše a po kolenou jsem se dostal až na vyvýšeninku – asi v polovině cesty k silnici. Vesnici jsem měl teď asi čtyři sta metrů po pravé straně. Přepadla mne obava,*

---

<sup>90</sup> FAJTL, František. *Sestřelen: z deníku stíhacího letce*. 1969. str. 31.

aby mne Němci nezpozorovali proti jasnému horizontu. Přesunul jsem se blíž k vesnici do malé prolákliny a pokračoval směrem k silnici, teprve když jsem viděl za sebou stromy, které mne chránily proti pozorování. Nevím přesně, jak dlouho to putování trvalo, ale myslím, že nejméně půldruhé hodiny. Draha byla dlouhá asi 400 metrů. Namířil jsem si to konečně mezi dvě stráže, ale ve tmě jsem se zmýlil a málem bych byl vrazil do jednoho Fricka, který hlídal u telegrafního sloupu. Musel jsem se přemístit asi dvacet, třicet metrů doleva a pomalu jsem se sesunul do silničního příkopu, hlavou dolů. Silnice byla asfaltovaná a velmi se leskla. Naslouchal jsem chvilku a pozoroval strážného u sloupu. Zdálo se mi, že se tam něco pohybuje, ale byl to klam, Němec nejspíš spal. Také levé strážní jsem věnoval velkou pozornost, ale ani zrakem, ani sluchem jsem ji nemohl vypátrat. Snad je tedy všechno v pořádku, mohu se připravit k přeběhnutí silnice. Zkontroloval jsem si výstroj, hlavně šlo o to, aby mi během "přeletu" nic neupadlo. Sevřel jsem v ruce boty, doplížil se až na okraj silnice a cítil prudší tep srdce. A pak jsem rychle přeběhl. Plížení přes silnici by bylo neprozíravé, protože mě mohli Němci proti lesknoucí se asfaltce snáze postřehnout. Běžící člověk zanechá na vteřinu stín, který se v noci dá těžko zaznamenat. To jsem konečně všechno znal ze zkušenosti, když jsem si s donínskými kluky hrál na zloděje a četníky doma pod rybníkem. Vůbec celá tahle epizoda mi připomínala, že dělám zloděje. Měl jsem jen štěstí, že nefrčely kulky. Hned v poli za silnicí jsem zalehl a naslouchal, ale neozval se ani nejmenší šelest. Rychle jsem se ještě asi dvacet metrů plížil, potom lezl po čtyřech, a nakonec se zvedl a šel už vzpřímeně s botami pod paží. ...<sup>91</sup>

### **Pokračování ukázky č. 3**

... „Kdo jste?“ zachraptěl znovu. Dostal jsem strach, že se bude ptát po legitimaci, a proto jsem odpověděl velmi rychle, dříve než ho napadne pokračovat ve výslechu: „Jsem hospodář a musím dělat i v neděli, abych mohl odvést, kolik žádají úřady. Přece víte, že dodáváme obilí i německé armádě. Jdu dělat pro vás.“ Mluvil jsem klidně, pomalu a snažil jsem se vypadat příjemně, spíše servilně. aby nemyslel, že to míním ironicky. Ted' jde o všechno. Voják se cítil poslední větou trochu usmířen, ale držel mne v předepsané

---

<sup>91</sup> FAJTL, František. *Sestřelen: z deníku stíhacího letce*. 1969. str. 34-35.

vzdálenosti, rozkročen a ve střehu. „Jak to, že mluvíte německy,” ptal se znovu po chvílce přemýšlení. „Žil jsem v Alsasku.” Nestačilo mu to. Lámal si hlavu pod těžkou přilbou, aby mne znovu přivedl do rozpaků a strachu. „A jak to, že nemůžete obdělávat pole ve všední dny? Máte děti?” vyzvídal znovu a několikrát potřásl puškou, jako by ji potěžkával. V tom jsem si vzpomněl na rozestavěný tábor, který jsem před chvílkou spatřil a o němž mi vyprávěla selka. Nesměl poznat, že si vymýšlím pohádky, a proto jsem zase klidně a rychle odpověděl: „Musíme vypomáhat na stavbě tábora...” „Kterého?” skočil mi do řeči voják. Začínal jsem cítit, že jsem chycen. Když už jsem od boku namířil, musím od boku i vystřelit. Bud trefím, nebo všechno prohraju, jiného východiska není. „Tamhle,” mávl jsem rukou ve směru stavby. Voják byl zřejmě překvapen. „A kde je vaše pole?” „Asi tři sta metrů odtud.” „Tak jděte,” řekl rozmrzele a ztrativ o mne zájem, vrátil se a sestupoval úvozem. Oddechl jsem si a vykročil na „své” pole. Byl jsem opatrnější než předtím, a když jsem vstoupil do otevřené krajiny, odbočil jsem poněkud doprava. Ohlédl jsem se, jestli mě Němec nesleduje, a přidal jsem do kroku...“<sup>92</sup>

#### **Pokračování ukázky č. 4**

... „K jejich ošetření není mnoho třeba. Narodil jsem se s nimi.” Zasmála se hlasitě, pak zvážněla a začala mi radit. jižní Francii jsou nedůvěřiví lidé. Dokud jim neřeknete, odkud jste, nepřijmou vás do práce, Monsieur. Buďte opatrný, mám tušení, že jste hodný člověk, a byla bych nešťastná, kdyby se vám něco stalo. “ ...

„ ... „Monsieur, skrýváte v sobě nějaké tajemství a bojíte se, že ho zneužijí. “ „Drahá slečno, nemám tajemství. Jsem cizinec, který tu ve Francii musel zůstat po prohrané válce, protože propásl příležitost k útěku nebo možnost vrátit se domů. Sedláci potřebují dělníky a nikdo se nebude ptát, kdo jsem a odkud jsem přišel. Musím hlavně pracovat, a to umím.” „Ach, Monsieur bojoval?” „Ano.” „A pro Francii také?” „Proti Němcům, to znamená i pro Francii.” „Jestli vám ještě nikdo nepoděkoval, tak to právě činím já. Vidím, že jste opravdu hodný člověk. Jak se vám u nás líbí, povězte mi o tom něco.”

---

<sup>92</sup> FAJTL, František. *Sestřelen: z deníku stíhacího letce*. 1969. str. 67-68.

*Pověděl jsem jí dost a byl jsem rád, že jsme mluvili o něčem jiném než o mně. Poslouchala velmi pozorně, a když jsem popisoval její rodnou zem příznivě, nedovedla skrýt radost... Pak jsem ji požádal, aby mě dovedla na nádraží, že nechci zmeškat vlak. Odtáhla svou ruku a zvažněla, ale vzápětí se usmála. Přistoupila těsně ke mně, objala mě a políbila asi jako sourozence. Byl jsem překvapen, zůstal jsem stát jako přikován. Odvrátila hlavu a vážně a upřímně dodala: “Vy mé důvěry nezneužijete, protože jste hodný a statečný člověk. Mám vás proto ráda, ale buďte probůh opatrný. Ještě nejste v bezpečí a lidi jsou zlí! Buďte ostražitější, než jste byl na lavičce. Vím o vás všechno, vaše falešná legitimace mi to prozradila. Zasunul jste ji ledabyle do sáčku, z něhož vypadla. Přečetla jsem si ji a zastrčila zpět. Smluvili jsem se s Jacquelinou, že zůstanu a pomohu vám, budete-li chtít. Měl jste štěstí, že k vám nepřisedl někdo jiný, lidé udávají za peníze. Možná, že by strážník nepochopil vaši lásku k domovu a snad by vás už teď vedli někam do internačního tábora. Proto jsem u vás počkala, a proto jsem se na vás usmála. Nyní doufám, že už budete klidný. Neděkujte. Jsem nesmírně šťastna a prosím, abych vaši sestru mohla dohrát až do příjezdu vlaku. Nechte to všechno na mně. A nyní pojďme, je čas.” Znovu se zavěsila a pomalu jsme odcházeli. “Jak se jmenujete, Mademoiselle?” “Marléne... A vy?” “František, Francois po francouzsku.” Usmála se. Byli jsme oba dva šťastni. Jeden proto, že pomáhá, druhý proto, že získal klid a statečného spojence...”<sup>93</sup>*

Hlavní část hodiny bude zakončena krátkou reflexí hodiny. Vyučující se zeptá a povede se skupinami diskuzi na tyto otázky: Dařilo se vám poznat, co se bude dít dál? Proč ano, proč ne? Jak se vám líbily ukázky z knihy Františka Fajtla? Jaký dle ukázek usuzujete, že František byl? Po skončení diskuze je ukončena tato hodina a pokračování bude následující seminář.

Druhý seminář se bude věnován tvorbě a následně představení komiksů, inspirovaných knihou od Václava Šorela. Žáci budou mít ve skupinách za úkol digitálně nebo tradičně v pár okénkách namalovat komiks o své části příběhu, který předchází seminář studovali. Pro digitální tvorbu je možné využít web *Storyboard That*<sup>94</sup>, který umožňuje

<sup>93</sup> FAJTL, František. *Sestřelen: z deníku stihacího letce*. 1969. str. 122-124.

<sup>94</sup> Storyboard That [online]. 2024 [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://www.storyboardthat.com/>



žákům jednoduše a rychle krátký komiks vytvořit. Svou výslednou práci představí zbytku semináře a porovnají je s komiksem od Šorela. Předpokládá se, že žákům bude trvat delší dobu se dohodnout ve skupině o tom, jak komiks zpracují, a proto je vyhrazeno více času na tento výukový úsek.

V závěru hodiny proběhne hodnocení hotových komiksů a diskuze. Učitel se žáků nejprve zeptá na následující otázky: Jak je bavilo komiks vytvořit? Jak k práci přistupovali? Rozdělili jste si při tvorbě komiksu role?

Hodina bude uzavřena evaluací jednotlivých komiksů. Učitel rozdá skupinám šest lístečků s rozdílnou barvou (např. červená a zelená), které představují pozitivní kritiku (co bych chtěl pochválit) a negativní (co bych zlepšil/a do příště) a úkolem bude na lístečky kritiku napsat a zhodnotit tak práci ostatních skupin. Tímto hodina končí.

### Časový scénář ukázkové vyučovací hodiny č. 3

<b>První seminář</b>	
<b>První část hodiny (45 minut)</b>	
Evokace (8 minut)	- Rozdíl mezi prózou a komiksem, diskuze nad evokačními otázkami
Hlavní část hodiny – čtení s předvídáním (37 minut)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 min = prolistování Šorelova komiksu, četba stran 39 a 40</li> <li>- 5 min = diskuze (jaká mají žáci očekávání)</li> <li>- 20 min = četba úryvků a vyplňování tabulky</li> </ul>
<b>Druhá část hodiny (45 minut)</b>	
Hlavní část hodiny – čtení s předvídáním (40 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 min = diskuze</li> <li>- 20 min = četba navazujících úryvků a vyplňování tabulky</li> <li>- 10 min = diskuze</li> </ul>

Reflexe (5 minut)	- Závěrečná diskuze, zhodnocení úryvků
<b>Druhý seminář</b>	
Úvod (20 minut)	- Uvítání, připomenutí práce z minulého týdne, rozdání a spěšná četba úryvků
Tvorba komiksů (55 minut)	- Skupinová tvorba - Představení své práce
Závěr (15 minut)	- Hodnocení hotových komiksů

### 7.3.1 Průběh ukázkové vyučovací hodiny č. 3

Tato hodina byla odučena ve čtenářském klubu v budově školy druhého stupně, kde je umístěna školní knihovna, ze které jsme měli půjčeny komiksy od Václava Šorela.

Na otázky v evokaci žáci odpovídali různě. Většina z nich preferuje komiks před knihou z důvodu svižnějšího děje a možnosti si díky obrázkům lépe představit jednotlivé postavy a místa dění komiksu, avšak mnoho zúčastněných se shodlo na specifičnost různých příběhů, které vyžadují detailnější popis a mohou v komiksovém provedení vyznít prázdně a nevýrazně. Žáci zmiňovali také cenu komiksově knihy, která často svou cenou přesahuje knižní dílo v porovnání množství děje, kterou kniha sdělí v jednom svazku. Komiks na rozdíl od toho sděluje čtenáři příběh kvůli většímu množství materiálu ve více svazcích a tím se navyšuje cena, zejména u rozsáhlé série příběhů. Dalším faktorem, který ovlivňuje cenu komiksu dle žáků byla umělecká složka komiksů. Čtenář neplatí pouze za příběh, ale také za uměleckou práci, obzvlášť pokud se jedná o populárního komiksového umělce. Žáci komiks *Generál Fajtl* společně pročítali a diskutovali. Procházela jsem mezi nimi a poslouchala jejich diskuze, které se orientovali především na styl kresby. Oceňovány a následně porovnávány byly vyobrazené modely letadel. Abych žáky uvedla do kontextu, nechala jsem je před zahájením čtení ve skupinách přečíst krátké texty na stranách 39 a 40, které přímo navazují na děj Šorelova komiksu.

Při studování úryvků jsem skupinám rozdala tabulku, do které zaznamenávali své návrhy pokračování příběhu. Členové skupin se mnohdy neshodovali s názory na pokračování, proto jsem dala k dispozici více záznamových listů. Po zápisu nápadů a důvodů zvoleného pokračování příběhu skupiny představili svůj nastudovaný text a navázali svým pokračováním.

První skupina se celá shodla na svém pokračování příběhu, konkrétně, že starý pán Františkovi pomůže najít úkryt, Němcům se tak schová a později bude moci odejít a směřovat do Anglie. Skupině toto pokračování dávalo největší smysl, neboť se pilota pán nebál a na rozdíl od ostatních francouzských obyvatel na Františka klidně mluvil, nekřičel a neukrýval se před ním.

Skupina č. 2 navazovala na úryvek ukrytého Fajtla, připravujícího se na útěk. Všichni členové skupiny se shodovali na pokusu o únik přes silnici, který letec v textu plánuje a žákům se nezdálo pravděpodobné, že by své plány měnil, lišilo se provedení útěku. Zatímco část se shodovala na použití kamufláže nejpravděpodobněji z bahna a tichém přesunu přes silnici, jedna z členek skupiny popisovala útok Fajtla na spícího Němce, při kterém by byl použit větší kámen. Tomuto Němci by ukradl oblečení, překročil by silnici a Němcům se tak mohl vyhybat i přes den, dokud se nepřesune zpět do Anglie.

Třetí ukázka patřila mezi nejdramatičtější a žákům se podařilo v takovém duchu vést i její pomyslné pokračování. Věřili zatčení Františka Němcem a jeho uzavření do vězení, ze kterého uprchne tunelem vykopaným pomocí lžíce a do Anglie se následně dostane přeplaváním Lamanšského průlivu. Druhým návrhem bylo bodnutí Němce do břicha nožem, který u sebe František nosil. Své návrhy odůvodnili nutností přežití a útěku, protože člověk v tísní dokáže nevídané věci.

Poslední skupina zkoumající text se záhadnou slečnou pevně věřila, že se dívka i přes potenciální ohrožení vlastního života pokusí Františkovi asistovat s přesunem do Anglie, nejpravděpodobněji stopem. Na členy skupiny působila mile a ochotně.

Mnohé skupiny byly překvapeni skutečným vyvrcholením zkoumaných úryvků, které jsme si společně představili a uzavřeli tím poslední část hlavní části vyučovací hodiny. Závěrečná diskuze, orientovaná na aktivitu v hodině, dojmy a osobnost Františka Fajtla byla

velice plodná. Skupiny se cítili při aktivitě dobře a svou práci hodnotili pozitivně. Žáci se shodli s názorem o čtivě napsaných úryvcích a mnohé z nich tato práce namotivovala v budoucnu knihu *Sestřelen* přečíst. Z ukázek žáci usoudili, že Fajtl byl velice odvážný, chytrý, odolný a trochu samotářský typ.

Jak si myslím, že bude příběh pokračovat?	Proč si to myslím?	Jak to bylo doopravdy?
byl zatčen a potom vykopal tahel žáci a utekl. Voják ho puzle zatkou a když se bude FF otáčet tak mu zabodne nože do břich	protože přežil a nějak musel utect protože má nuž	Voják se ho zeptal ha mnoho otázek a <del>řekl mu</del> FF řekl že má 300m od hranice pole a tak voják mu řekl ať jde a nechal ho jít

Jak si myslím, že bude příběh pokračovat?	Proč si to myslím?	Jak to bylo doopravdy?
Bude se snažit najít cestu domů, tím se mu ta slečna pomůže. Chvilku přestanu a té slečny, pak bude stopovat, přijde do Anglii.	Protože ta slečna působila mile, a ochotná pomoci.	Tato slečna našla jeho legiti máli a pomohla mu tím, že ho odvezla k nádraží, tam se hrála si na jeho sestru. Oba dva byli šťastní je je do cívece, který * zůstal ve Francii

vážela, se jí vše říkalo

Obr. č. 19: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

Jak si myslím, že bude příběh pokračovat?	Proč si to myslím?	Jak to bylo doopravdy?
bude se snažit uniknout Němcům přes silnici ale rychle může se zkusit zakamuflovat nějakým bahnem, a až bude noc tak to může provést	protože celých 30 vřádků otom bašnil a strategizoval tak musí pouze počkat a má to jednoduchý.	opravdu počkal do ústřívku a potom se začal plížit trvalo mu to asi půl druhé hodiny než se dostal k silnici, a myslil si že hlína jsou hlídači

Obr. č. 20: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

Jak si myslím, že bude příběh pokračovat?	Proč si to myslím?	Jak to bylo doopravdy?
Bude se snažit uprchnout Němcům a dostat se do lesů. Pomůže jim hlína.	Protože celý úsek je s domy a hlína.	Plánil se po lesích a s německými vojsky se dostal do "háčku". Poté co zjistil, že se má, tak rychle přešel silnici a pak se mu podařilo. Až 20 m.

Obr. č. 21: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

Jak si myslím, že bude příběh pokračovat?	Proč si to myslím?	Jak to bylo doopravdy?
Bude se snažit uniknout přes Němce. Rychle nějak přeskóčí tu silnici a uprchnout mohl by udělat nějaké oblečení nějakému německému, ale pak by mohl odejít v pokodě	Protože prostě proto celý úsek o domy mluvil, takže asi ty plány jakoby nezmenějí no...	počkal až bude tma a pak se plížil přes silnici

Obr. č. 22: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

Jak si myslím, že bude příběh pokračovat?	Proč si to myslím?	Jak to bylo doopravdy?
Bude se snažit najít cestu domů, že se mu tak holka pomůže jít přes vyhlášenou do Česka	Protože ta holka mu byla slušná, měla a chtěla pomoci	Pomohla mu a sta s ním, až k vlaku a oba byli šťastni

Obr. č. 23: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

Jak si myslím, že bude příběh pokračovat?	Proč si to myslím?	Jak to bylo doopravdy?
Byl zadržán, poté utekl tunelem který vykopali žáci. Tunel vedl do moře a to on potom přeplaval až do UK	Protože přečti a musel nějak utéct	Voják ho pustil dál na pole a B.F. pokračoval dál

Obr. č. 24: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

Další týden žáky čekalo tvoření komiksů. Žákům trvalo velmi dlouhou dobu se na vzhledu a způsobu vypracování komiksu dohodnout, po hodině vzájemné spolupráce však každá skupina svůj krátký komiks dokončila a my mohli přejít k porovnávání a hodnocení jejich prací. Lístičky jsme nakonec nevyužili, žáci si své dojmy pouze mezi sebou postupně sdělovali. Skupiny k sobě byly vstřícné a pozitivně hodnotili práci ostatních, zejména skupinu druhou, která své dílo ztvárnila v programu malování jako osobní výzvu. Výsledná práce je vysoce abstraktní a po porovnání s komiksem od Šorela jsme příliš podobností neobjevili. Pro žáky však bylo důležité si hodinu společně užít, vyjádřit se skrze své dílo a podělit se se zbytkem o složitý proces tvorby v tak uživatelsky nepříznivém prostředí. Zbytek skupin tvořil skrze webovku *Storyboardthat* a jejich výsledné práce se o něco více

blížily komiksu *Generál Fajtl* nebo ztvárňovaly původní písemnou ukázkou z Fajtlovi knihy, kterou skupina četla.



Obr. č. 25: Útěk přes silnici – práce žáků ZŠ Františka Fajtla, program malování (vlastní zdroj)



Obr. č. 26: Setkání s Němcem – práce žáků ZŠ Františka Fajtla, Storyboard That (vlastní zdroj)

## 7.4 Ukázková vyučovací hodina č. 4 – Druhá rána pod pás

Téma: Persekuce letců v 50. letech 20. století

Časová dotace: 1 hodina semináře (90 minut)

Cílem této hodiny je žáky seznámit s osudy Františka Fajtla a jiných letců v 50. letech a vzájemně je porovnat.

V evokační části této hodiny povede učitel se žáky krátkou diskuzi o tom, jaký by očekávali, že bude návrat letců do Československa po druhé světové válce a co budou následně dělat. Následně pustí vyučující žákům krátkou reportáž z videoportálu ČT24 o návratu letců RAF do Československa<sup>95</sup> a o obsahu videa si se žáky opět promluví. Po evokaci bude následovat skupinová práce.

Třída bude rozdělena do 3 skupin, které budou pracovat s výpověďmi pamětníků v období probíhající persekuce v 50. letech. Konkrétně se jedná o tyto texty:

### Text č. 1

*„Psal se 10. leden 1950. K rozbřesku toho dne jsem zaslechl zvonek. Byl jsem zvyklý brzo vstávat, nečinilo mi tedy potíže vylézt čile z postele a jít otevřít. Teprve cestou do předsíně mě napadlo, že je to přece jen hodně dřív než obvykle čas mého probuzení. Neměl jsem ve zvyku na jakémkoliv návštěvníkovi vyzvídat „kdo je“, a tak jsem klidně otevřel.*

*První můj pohled na návštěvníky mě přinutil počítat. Jeden, dva, byli celkem tři. Instinktivně jsem očima pohlédl na zem, kde se mihla noha zakončená hnědou botou, která zaklínila dveře.*

*„Co si přejete, pánové?“ probíral jsem se z překvapení, protože něco podobného jsem nečekal.*

*„Pusťte nás dovnitř,“ štěkl jeden v koženém kabátě a odkryl druhého, který strkal pistoli zpět do kapsy. Měli očividnou převahu, už se nemuseli nutit do dalšího násilí. Kromě toho si určitě před zbabělým vpádem zjistili, že nemám násilnickou povahu...*

*.... „Tak půjdeme,“ řekl jeden, velitel té povedené trojky.*

*„Kam? Vždyť jste proti mně nic nenašli.“*

---

<sup>95</sup> ČT 24, *Návrat letců RAF*, 14.srpna 2020 [Facebook page]. Facebook. 2020. Dostupné z: <https://www.facebook.com/CT24.cz> [cit. 2024-04-13]



*„Jenom si něco u nás sepišeme.“*

*„Tak dovoďte, abych to zde trochu uklidil,“ ... „Není třeba. Za hodinu budete zpátky a potom budete mít času fůru.“*

*Ta hodina trvala sedmnáct měsíců a byla promarněna na hradě Mírově za katrem a zamřížovanými okny.“<sup>96</sup>*

## **Text č. 2**

*„Potom přišel rok 1948 a komunisté převzali po puči moc. Vyhodili mě z fakulty a dále jsem pracoval na jazykové škole. Pro židy to bylo velmi nepříjemné, a pro ty, kteří byli na Západě, zvláště. Když nějaká myšlenka dostane moc a je postátněna, změní se ve strukturu a tato struktura myšlenku zničí.*

*Ještě dva roky jsem se udržel na jazykové škole, ale v roce 1950 jsem dostal dopis od Státní bezpečnosti. Měl jsem se dostavit, což byla věc sama o sobě velmi zlá. Seděli tam policejní úředníci v civilu, obvinili mě, že jsem anglický špion a že to mohou dokázat, což mě velmi polekalo, protože v poslední době bylo oběšeno několik lidí kvůli podobnému obvinění. „Nejsem špion,“ řekl jsem, ale oni mi ukázali papír a řekli: „Tady to máte černé na bílém!“ Jednalo se o anglický doklad o demobilizaci, kde bylo datum mého vstupu do armády, jaké hodnosti jsem dosáhl a které kurzy jsem prodělal, mezi nimi zpravodajský. Tímto týdenním kurzem musel projít každý voják Royal Air Force pro případ, že by byl sestřelen a přežil, aby věděl, co smí a nesmí prozradit.*

*Napadlo mě, že nejsou tak hloupí, aby to nevěděli. Ale to, co chtěli, přišlo vzápětí. „Když pracujete pro ně, mohl byste pracovat také pro nás.“ Řekl jsem ne a byl jsem poslán na pět a půl roku do pracovního tábora v blízkosti Kladna.“<sup>97</sup>*

---

<sup>96</sup> FAJTL, František. *Dva údery pod pás*. 1993. str. 44-45.

<sup>97</sup> WIENER, Jan. *Bojovník: vždy proti proudu*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2007. str. 31.

### Text č.3

„Byl jsem v kanceláři, když přišli. Ptali se, zda jsem soudruh Gablech, a že mám jít s nimi. Tak jsem řekl, že nejsem žádný soudruh, ale pan Gablech. Posadili mě do auta a odvezli. Ještě jsem dal jedné účetní klíče od domu, ať je dá manželce a řekne jí, že mě zabásli. Pobyl jsem tam týden. Vyšetřoval mě nějaký blbec, ale opravdu blbec, to musím upřímně říct.

Začal: ‚Jméno?‘ Povídám: ‚Gablech.‘ ‚Vy nemáte křestní jméno?‘ se rozčiloval. Já mu povídám, že mám. A pokračoval: ‚Narodil jste se?‘ Já mu říkám, že narodil, ale že se musí ptát trochu inteligentně. A nakonec, když pořád řval, tak on seděl a já jsem stál proti němu, tak jsem ho popadl pod krkem do kravaty a říkám mu: ‚Ty zk...syne, jestli na mě budeš rvát, tak já umím rvát lépe než ty, to si nemysli, já se tě nebojím!‘ Načež se otevřely dveře, o kterých jsem vůbec nevěděl, že tam jsou, a chlap mu povídá, ať vypadne. A Franta vypadl a on mi povídá, že to je blbec. Tak já mu říkám, že jsem to věděl hned, že je to blbec.

A ten začal zase čistě akademicky. Ptal se, kde jsem byl a co jsem dělal. Tak jsem mu vykládal, jak jsem uletěl, byl jsem v Polsku, SSSR, kde jsem si užil, a pak jsem byl v Anglii a teď jsem tady. A říkám mu, proč mě vyhodili. A on, že mě nevyhodil. Tak mu povídám, že jeho strana. Nakonec mu říkám, jestli mi může sdělit, proč jsem tam. A on na to, že zrovna mi stejnou otázku chtěl položit. Tak mu říkám: ‚Nebud'te blbej. Přece bych se sám dobrovolně nenechal zavřít.‘ Povídám mu: ‚Kdybych byl chtěl utéct, tak jsem utekl s celou rodinou a odstěhoval jsem ještě půlku Havlíčkova Brodu. Vždyť jsem měl aeroplány k dispozici.‘ On se divil a povídá, že si to neuvědomili. Tak mu říkám, že alespoň vidí, jak jsou blbí. A tím to zvadlo a po týdně mě pustili.“<sup>98</sup>

Úkolem expertních skupin bude nastudovat výpovědi a vypracovat pracovní list pomocí metody 5 W. Odpovědi skupiny prodiskutují s vyučujícím. Dále se přesunou do domovských skupin a zde dojde k vypracování Vennova triagramu. Každý kruh bude představovat jednu

---

<sup>98</sup> PAMĚŤ NÁRODA. *Imrich Gablech*. Praha: Post Bellum Online. 2024.

výpověď pamětníka. Díky triagramu by se žáci měli dopracovat k tomu, jak podobné osudy tyto pamětníci měli i přesto, že se jedná o různé důvody, díky kterým skončili ve vězení. Vennův triagram je zároveň součástí hlavní části hodiny a reflexe. Učitel se skupinami triagramy projde a prodiskutuje s celou třídou.

V druhé části semináře budou žáci sledovat krátký dokument z videoportálu České televize ČTedu o osudech Františka Fajtl.<sup>99</sup> Zároveň toto video slouží jako shrnutí dosavadních zážitků a hrůz druhé světové války až po persekuci a život po 50. letech. Ve videu hovoří samotný Fajtl. V rámci sledování videa budou mít žáci za úkol vypsát 5 klíčových slov, jež budou později muset vysvětlit. Na závěr zadá vyučující žákům úkol zamyslet se nad otázkou, kterou by Františku Fajtlovi položili, kdyby ještě žil. Hodina končí po reflexi videa a diskuzí nad připravenými otázkami.

### Časový scénář ukázkové vyučovací hodiny č. 3

<b>První část hodiny (45 minut)</b>	
Evokace (8 minut)	- Video a krátká diskuze nad osudy letců po návratu
Hlavní část hodiny – Práce v expertních skupinách (26 minut)	- 8 min. = Domovská skupina, četba úryvku - 10 min. = Expertní skupiny sdílení příběhů - 8 min. = domovská skupina, sdílení ostatních příběhů
Reflexe (10 minut)	- Vennův triagram - Diskuze s hotovým triagramem a osudy pamětníků
<b>Druhá část hodiny (45 minut)</b>	
Úvod (3 minuty)	- Zadání práce (klíčová slova)
Hlavní část hodiny (22 minut)	- 12 min. = Sledování videa

<sup>99</sup> *František Fajtl*. ČT Edu. Online, [video], Praha. 15.3.2021. 00:12:30 min. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/9125-frantisek-fajtl> [cit. 2024-04-13]

	- 10 min. = Nasdílení slovy a diskuze nad vybranými klíčovými slovy
Reflexe (20 minut)	- Četba připravených otázek, závěrečná diskuze

#### 7.4.1 Průběh ukázkové vyučovací hodiny

Žáci se zamysleli nad tím, jak mohlo být naloženo s letci po návratu do Československa. Podle jejich názoru to byli hrdinové, kteří měli dostat mnoho vyznamenání a Československý lid by na ně měl být hrdý. Očekávali, že po návratu se vrátí na letiště, budou nadále létat a z mnohých se stanou učitelé, kteří budou své zkušenosti předávat dál. Na tvářích všech žáků bylo vidět zklamání po shlédnutí videa. Nemysleli si, že takto slavným lidem a obzvlášť letcům RAF si komunisté dovolí ublížit.

Při této hodině bylo přítomných pouze 9 žáků, rozdělení do skupin bylo tedy jednoduché a hodící se k závěrečné práci s triagramem. Každá skupina obdržela text s výpovědí pamětníka na prostudování a následně začali vypisovat odpovědi metodou 5 W. Žáci rychle pochopili, jak s metodou pracovat. Zvolili si zapisovatele a zbylí dva hledali informace v textu, které zapisovateli nahlašovali.

Why? mysleli si, že je anglický pilot

When? 1948-1956

Who? Wiener

What? posláni do pracovního tábora

Where? v blízkosti Kladna

Obr. č. 27: metoda 5 W – práce žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

Why? byl letce

When? první období komunismu

Who? ~~Gabro~~ Gablach

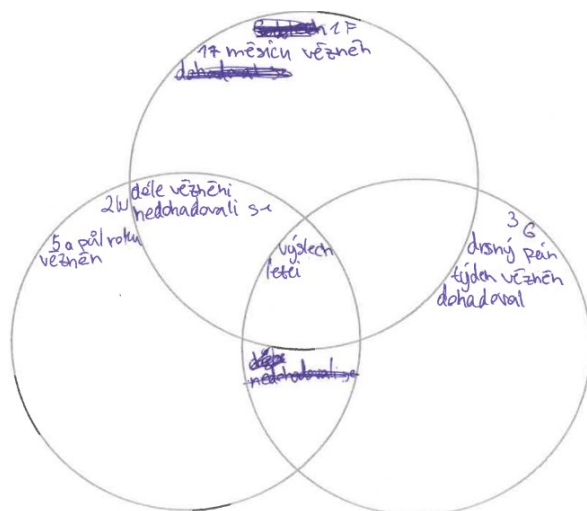
Where? ČR

What? vyslechali ho a věznilo

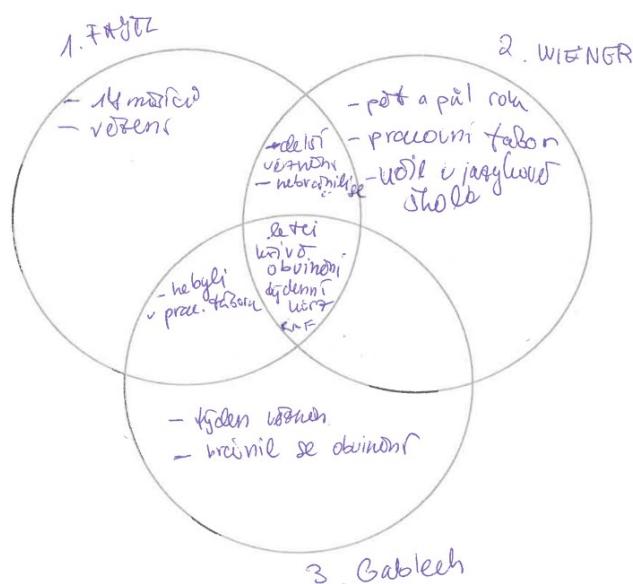
**Obr. č. 28: metoda 5 W – práce žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)**

Všem skupinám se podařilo úkol splnit a mohli jsme přejít k následnému vytvoření expertních skupin. V nich si navzájem nasdíleli podrobné informace o svém pamětníkovi. Tato část hodiny zabrala hodně času, neboť pro žáky nebylo snadné si ostatní příběhy dobře pamatovat a hledat mezi nimi podobnosti. Nakonec to všichni zvládli s mojí výpomocí a mohli se vrátit zpět k původnímu sestavení skupin a informace z expertních skupin si nasdílet i tam.

Práce s Vennovým triagramem byla naopak velice svižná, žáci jsou s touto metodou dobře obeznámeni a rychle vypsali klíčová slova do příslušných kruhů. Jediné volné místo bylo zanecháno u příběhů č. 2 a 3. Žádná ze skupin zde nepřišla na nic, co by měli příběhy stejné. Triagramy jsme společně prošli a diskutovali na závěr osudy pamětníků. Skupiny hodnotili reakce pamětníků na průběh výslechu. Mnoho z nich se shodlo na tom, že si situaci nedokáží představit a reagovali by pravděpodobně hystericky nebo se snažili uprchnout. Žáci byli zvědaví, co dělali pamětníci po propuštění z vězení. Odkázala jsem je tedy na portál Paměti národa, kde se mohou dovědět o bývalých letcích RAF více.



**Obr. č. 29: Vennův triagram – práce žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)**



**Obr. č. 30: Vennův triagram – práce žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)**

Video o Františku Fajtlovi žáky zajímalo a bavilo. Při jeho sledování jsem procházela mezi nimi a snažila se zachytit klíčová slova v jejich sešitech. Zmíním jen některá: útěk, Anglie, letadlo, letec, sestřelení, Rusko, Vítězný únor, sledování, SS a svoboda.

Žáci dlouho přemýšleli o tom, jaké otázky by letci položili. Několik zúčastněných litovalo toho, že nejsou starší a Fajtla nemohli poznat a zeptat se ho na otázky osobně. O otázkách jsme vedli se žáky dlouhou diskuzi, mnohé z nich byly zajímavé. Otázky jsem si pečlivě zapsala, abych je zde mohla uvést tak, jak byly nasdíleny v hodině:

„Líbilo se Vám létání letadlem?“

„Kdybyste se mohl vrátit a udělat něco jinak, udělal byste to?“

„Zůstal byste v Anglii, kdybyste věděl, že v Československu vyhrají komunisti?“

„Měl jste nějaké milenky?“

„Jaký máte názor na současný politický vývoj v České republice?“

„Jaký máte názor na současný politický vývoj na celém světě?“

„Byl mezi letadly, se kterými jste létat nějaký drastický rozdíl?“

„Stal byste se letcem i v dnešní době?“

„Co bylo to nejlepší rozhodnutí, které jste kdy udělal?“

„Kdybyste věděl jak vše, co jste kdy udělal dopadne, udělal byste to přesto znovu?“<sup>100</sup>

## 7.5 Hodnocení ukázkových hodin

V této kapitole bych ráda stručně zhodnotila výuku na hodinách dějepisného semináře na škole ZŠ generála Františka Fajtla.

Výukové cíle byly naplněny ve všech ukázkových hodinách. Žáci byli aktivní a vnímaví, dobře reagovali na dotazy a plnili zadané úkoly. Ve skupinové práci se navzájem podporovali a práci si vždy rozdělili v rámci svých osobních preferencí a možností. Z mého pozorování žáků u vybraných metod a aktivit lze konstatovat, že práce je bavila. Účastníci semináře mi svůj zájem projevovali nejen zápallem do práce, ale i poděkováním za možnost se dovědět o tématu více a získané informace sdíleli se spolužáky ze svých domovských tříd.

Mojí osobní chybou je stanovení příliš krátkého času na některé aktivity, zejména analýzu věcných rysů. Žáci potřebovali více času na společnou diskuzi při prvním vyplňování tabulky. Dále jsem neohlídala čas v reflexi této hodiny a musela jsem krátit čas který žáci měli vyhrazený na tvoření živých obrazů. Nedodržení stanoveného časového rozmezí patří mezi úskalí mé pedagogické práce a nadále se s touto chybou snažím pracovat.

---

<sup>100</sup> Autentické otázky vyřknuté v hodině dějepisného semináře žáky ZŠ Františka Fajtla

Z tohoto důvodu jsem v následujících připravených hodinách vyhradila více času diskuzím a zejména pak práci s textem. Pro žáky bylo schůdnější stíhat a mít pár minut k dobru, než cítit časový přes a strachovat se, že práci nestihnou dodělat včas.

Pro příště bych také volila kratší úseky vybraných textů z knihy *Sestřelen* od Františka Fajtla. Žákům trvalo velmi dlouhou dobu úryvky přečíst tak, aby jim porozuměli a mohli tak pokračovat v práci.

## 8 Dotazník

Dotazník patří mezi nejvíce využívané metody sběru v pedagogických výzkumech. Jejím smyslem je získat informace respondentů týkající se jejich postojů, názorů, hodnocení, aj. Dotazník může obsahovat dva druhy odpovědí. Jedná se o otevřené (nestrukturované) nebo uzavřené (nestrukturované) odpovědi.<sup>101</sup> S otevřenými otázkami respondent odpovídá sám v uzavřených vybírá z nabízených odpovědí, které byly vytvořené předem. Předností dotazníku s uzavřenými odpovědi je především zjednodušení vyhodnocování a větší ochota respondentů na takový dotazník odpovídat. Uzavřené dotazníky můžeme rozdělit podle počtu připravených odpovědí na dichotomické, kdy respondent vybírá z možností ano/ne a polytomické, které obsahují vyšší počet nabízených odpovědí. Dále polytomické dotazníky dělíme na stupnicové, výčtové a výběrové.<sup>102</sup> Stupnicové položky obsahují výčet položek, které respondent skládá podle určitého kritéria (podle významu, oblíbenosti apod.).<sup>103</sup> Pokud respondent vybírá z předloženého seznamu několik položek najednou, jedná se o výčtové položky. Zpravidla se k takovému dotazníku vážou otázky typu: „Vyberte z následujícího výčtu dvě z uvedených odpovědí, se kterými souhlasíte.“ Oblíbeným druhem výběrových položek je škála Lykertova typu a u takových otázek sděluje respondent stupeň svého souhlasu nebo nesouhlasu na předložené hodnotící škále.<sup>104</sup>

Ke sběru dat lze v dnešní době využít webové nebo emailové dotazníky. Elektronický dotazník nabízí mnoho výhod např. časová a lokální nenáročnost, malé nebo

---

<sup>101</sup> CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 2016, str. 159.

<sup>102</sup> Tamtéž, str. 161.

<sup>103</sup> Tamtéž, str. 162.

<sup>104</sup> Tamtéž, str. 161.



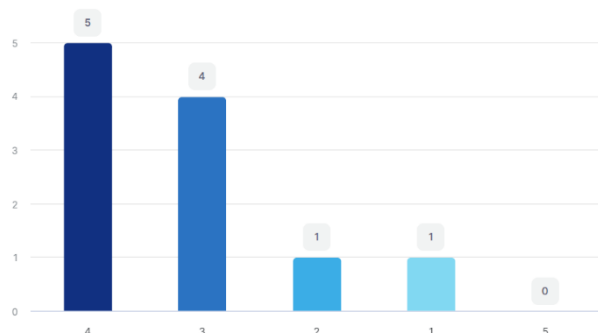
žádné náklady a přesná vyhodnocení pomocí grafu, který si sami nastavíme (koláčový, sloupcový).

V rámci šetření a hodnocení dějepisného semináře jsem volila elektronický dotazník dostupný na webovkách *survio.com*. Konkrétně se jedná o dotazníky, které měly za úkol zjistit od respondentů množství získaných informací o životě generála Františka Fajtla a událostí první poloviny 20. století a posouzení připravených hodin, použitých aktivit a výukových metod. První dotazník byl žákům předložen před začátkem první hodiny. Druhý a třetí po odučení všech hodin. První dva dotazníky jsou identické a zaměřené na vědomosti žáků o zvoleném úseku dějin. Jedná se o 5 uzavřených otázek, obsahující škálu Lykertova typu. Žáci hodnotili své vědomosti jako ve škole od 1 do 5. Třetí dotazník obsahuje výčet použitých aktivit a metod z odučených hodin. Žáci řadili aktivity a metody od nejlepší po nejhorší. Dotazník vyplnilo všech 11 účastníků semináře. Jednalo se o 3 chlapce a 8 dívek. Tento dotazník má také funkci zpětné vazby.

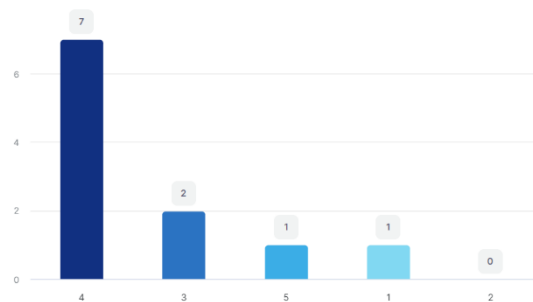
### **8.1 Výsledky dotazníku č. 1 – Hodnocení znalostí před hodinami**

Smyslem tohoto dotazníku bylo zjistit, kolik toho žáci ví o životě generála Františka Fajtla a jak hodnotí své znalosti ve vybraných událostech dvacátého století, jež jsou předmětem připravených hodin. Žáci se hodnotili jako ve škole na škále 1 – vím vše až 5 – nevím nic.

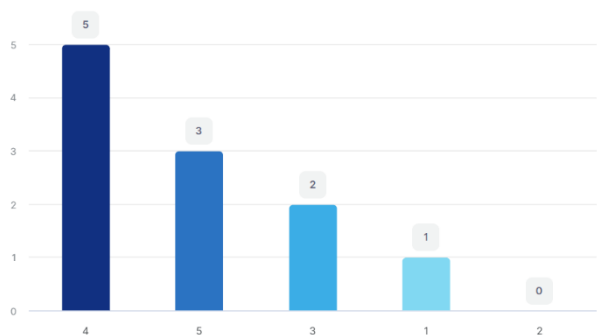
1. Kolik toho víš o životě generála Františka Fajtla?



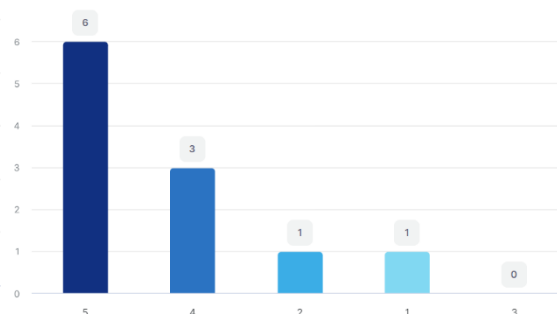
2. Kolik toho víš o tématech všeobecné mobilizace v roce 1938 a německé okupaci Čech, Moravy a Slezska?



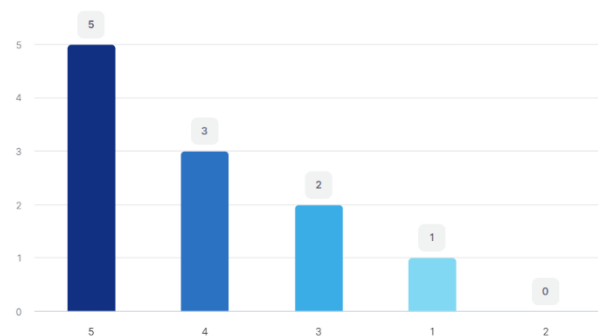
3. Kolik toho víš o tématu bitva o Británii?



4. Kolik toho víš o sestřelení generála Františka Fajtla v roce 1942?



5. Kolik toho víš o tématu persekuce letců v padesátých letech?



### Graf č. 1-5: Sebehodnotící dotazník – znalosti žáků před výukou připravených hodin semináře

Z výsledků dotazníku se dá usuzovat, že znalosti žáků jsou ohledně těchto témat omezené. Pět žáků hodnotilo své vědomosti o Fajtlově životě známkou 4 a čtyři známkou 3. Lepší známkou se ohodnotili pouze dva žáci. S touto otázkou úzce souvisí i otázka č. 4, soustředící se přímo na Františkovo sestřelení nad Francií, o kterém píše ve svém díle

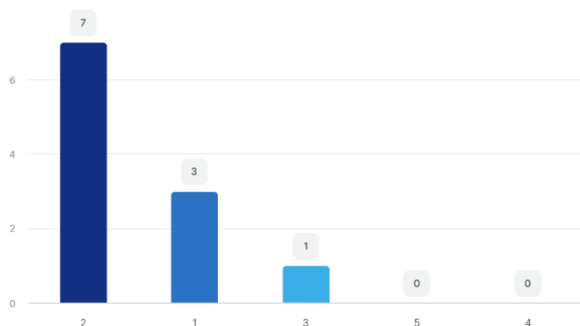
*Sestřelen.* Zde je znalost žáků dokonce o něco nižší. Dle výsledků šest žáků neví o slavném sestřelení nic a tři se ohodnotilo známkou za 4. Dva žáci si byli jistí svými znalostmi a ohodnotili se známkou 2 a 1. Na základě těchto výsledků lze obecně říci, že o životě Františka Fajtla toto žáci ví málo.

V rámci zbylých témat ze 20. století na tom žáci nebyli o mnoho lépe. Pokud se zaměříme pouze na hodnocení 3 až 1, zaškrtnli tuto možnost v průměru tři žáci. Zbylé známky 4 a 5 byly označeny přibližně osmi žáky.

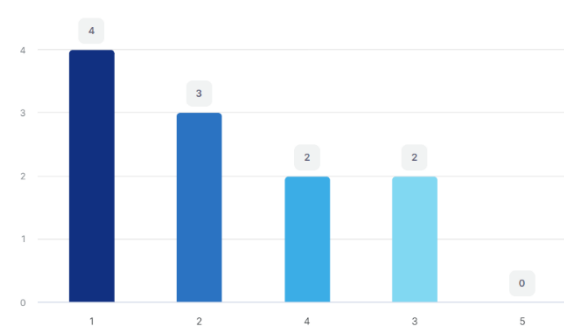
## 8.2 Výsledky dotazníku č. 2 – Hodnocení znalostí po hodinách

Tento dotazník vyplňovali žáci po odučených hodinách semináře. Cílem dotazníku bylo zjistit, kolik nabyli znalosti o vybraných tématech. Žáci se hodnotili jako ve škole známkou 1 – vím vše až 5 – nevím nic.

1. Kolik toho víš nyní o životě generála Františka Fajtla?



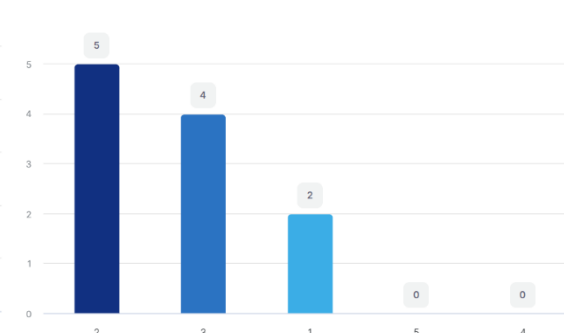
2. Kolik toho nyní víš o tématech všeobecná mobilizace v roce 1938 a německé okupaci Čech, Moravy a Slezska?



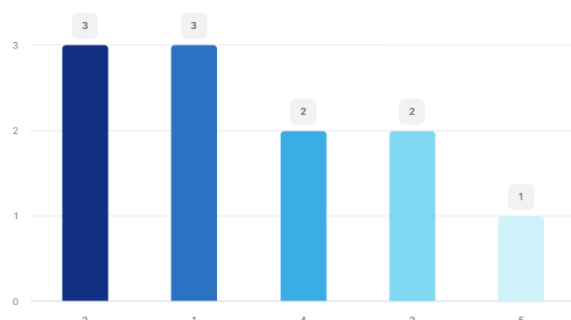
3. Kolik toho nyní víš o tématu bitva o Británii?



4. Kolik toho nyní víš o sestřelení generála Františka Fajtla v roce 1942?



5. Kolik toho nyní víš o tématu persekuce letců v padesátých letech?



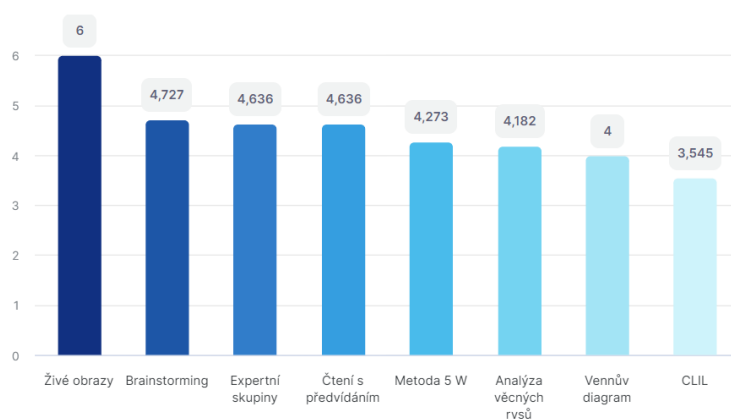
**Graf č. 6-10: Sebehodnotící dotazník – znalosti žáků po výuce připravených hodin semináře**

Podle výsledků dotazníku můžeme usuzovat, že se žáci o životě Františka Fajtla dozvěděli dostatek informací, aby jejich hodnocení dosahovalo známek lepších nežli v předchozím dotazníku. Známkou 2 se ohodnotilo v první otázce hned 7 žáků, tři známkou 1 a jeden známkou za 3. Známkou 4 a 5 v otázce neoznačil nikdo z respondentů.

### 8.3 Výsledky dotazníku č. 3 – Hodnocení vybraných aktivit a metod

Třetí dotazník cílil na oblíbenost vybraných aktivit a metod v připravených hodinách semináře. Žákům byl poskytnut dotazník k vyplnění jako poslední. Stupnicový dotazník obsahující aktivity a metody respondenti seřadili od nejoblíbenější po nejméně oblíbené.

1. Jak tě bavily vybrané aktivity a metody v hodinách dějepisného semináře?



**Graf č. 11: Stupnicový dotazník s oblíbeností jednotlivých metod a aktivit žáků ZŠ Františka Fajtla**

Nejzábnější aktivitou pro žáky byly živé obrazy. Metody brainstormingu, práce v expertních skupinách a metoda čtení s předvídáním jsou řazené velmi blízko za sebou a respondenti se víceméně na oblíbenosti zmíněných metod shodují. Pátou, šestou a sedmou příčkou, opět s malými rozdíly, obsadila metoda 5 W, Analýza věcných rysů a Vennův diagram. Poslední, nejméně oblíbenou metodou je CLIL.

#### **8.4 Shrnutí dotazníků**

Z předchozích výsledků lze soudit, že podle očekávání žáci před seminářem věděli málo o vybraných tématech a zejména o životě Františka Fajtla. Po připravených ukázkových hodinách se znalosti žáků rozšířili a jejich odpovědi v dotazníku potvrzují tento fakt. Nejoblíbenější metodou se stala aktivita živých obrazů, jež často bývá vyhledávanou činností žáků ve výuce nejen v hodinách seminářů. Metoda CLIL obsadila poslední příčku a stala se nejméně oblíbenou. Toto zjištění mě překvapilo, zejména u žáků, se kterými jsem měla to potěšení pracovat. Jejich jazykové schopnosti jsou vzhledem k věku nadstandartní, a proto bylo mé očekávání v umístění této aktivity jiné.

## **Závěr**

Diplomová práce „Život Františka Fajtla jako inspirace do dějepisného semináře na ZŠ generála Františka Fajtla DFC“ byla zaměřena na vypracování tematického plánu semináře a odučení čtyř ukázkových hodin, jež se orientovaly na vybraná období 20. století a život slavného letce. Hlavním cílem bylo zjistit, zda připravené hodiny žáky zaujmou a jejich konstrukce a použité metody budou pro účastníky semináře zábavné a přínosné. Zároveň úkolem těchto hodin bylo dostat seminář do povědomí dalších žáků z domovských tříd a tím zvýšit zájem o tento seminář.

V teoretické části jsem shrnula dějiny didaktiky od středověku po současnost společně se současnými trendy, stručně popsala kurikulární dokumenty a představila ZŠ generála Františka Fajtla DFC včetně výuky dějepisu a jaký je současný stav dějepisného semináře na škole.

Praktická část obsahovala vypracovaný tematický plán pro připravovaný seminář, jež nastiňuje témata v jednotlivých měsících, která zároveň korespondují s chronologickým výčtem životních událostí Františka Fajtla. Dále následoval výčet použitých metod v ukázkových hodinách. Výukové metody jsou rozděleny do klasických a do metod kritického myšlení, jejichž výskyt je v hodinách častější vzhledem k jejich využitelnosti v rozvoji klíčových kompetencí u žáků a podpoře samostatnosti. Připravené ukázkové hodiny byly celkem čtyři a každá se orientovala na jiný klíčový úsek života Františka Fajtla propojený s událostí 20. století. První hodina byla zaměřená na všeobecnou mobilizaci, Mnichovskou dohodu a následnou reakci Františka Fajtla na osudné ráno 15. března 1939. V těchto hodinách semináře byly využity metody analýzy věcných rysů, brainstormingu a živých obrazů. Druhá hodina obsahovala metody brainstormingu a CLILu a jejím tématem byla Bitva o Británii. V rámci třetí hodiny se žáci dověděli o slavném sestřelení Františka Fajtla nad Francií a jeho strastiplné cestě domů. Zde žáky čekala metoda čtení s předvídáním. Poslední hodinou, kterou jsem žákům připravila byla hodina o persekuci letců v 50. letech, se kterými se žáci seznámili skrz expertní skupiny, metodu 5 W a Vennovým triagramem. Druhá část hodiny byla obohacena o krátký dokument o Františku Fajtlovi.

Své znalosti, dojmy a hodnocení vybraných aktivit a metod mi žáci projevili nejen slovně, ale také skrz hodnotící dotazník. Výsledky dotazníku vyplněného před hodinami stanovil znalosti žáků na velmi slabé. Druhý dotazník již skrze odpovědi respondentů vykázal jistý znalostní posun, jež byl důkazem o efektivnosti metod. Závěrečný dotazník dal žákům možnost sestavit použité metody od nejobtavnější po ty nejméně obtavné. Pro žáky byly jasným vítězem živé obrázky, jež žáky vytrhly ze školních lavic a daly jim možnost se rozpohybovat. Nejméně obtavnou formou výuky byl CLIL i přes vysokou úroveň angličtiny v této skupině.

Vybraní žáci, se kterými jsem spolupracovala, byli z hodin nadšeni a rádi se o životě Františka Fajtla dověděli více. Svoji aktivitou a záplem mi dodávali naději, že tento seminář bude příští rok splňovat minimální kapacitní podmínky a otevře své brány natěšeným osmým a devátým ročníkům. Mnou navržený tematický plán zaujal vedení školy, které schválilo implementaci plánu do výuky a nyní se provádí přípravy na změnu ŠVP dějepisného semináře podle navrženého tematického plánu na příští školní rok 2024/2025.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Battle of Britain. *Britannica* [online]. 1998. Dostupné z: <https://www.britannica.com/event/Battle-of-Britain-European-history-1940> [cit. 2024-04-13].
- Battle of Britain* [film]. Režie Guy HAMILTON. Velká Británie, 1969. min.
- BRONCOVÁ, Dagmar (ed.). *Letňany: kniha o Praze 18*, 2003.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. 1. Český Těšín: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČAPEK, Vratislav. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2005. ISBN 80-704-3395-7.
- ČAPKA, František a Jitka LUNEROVÁ. *Tragédie mnichovské dohody: skutečná fakta a odhalené mýty*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-3376-7.
- ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013, 152 s. ISBN 978-80-7464-238-8. Dostupné z: <https://e-learning.vscht.cz/mod/resource/view.php?id=63136&forceview=1> [cit. 2024-04-13]
- České slovo, 24. 9. 1938*. [online]. Moderní-dějiny, 2013. Dostupné z: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/ceske-slovo-24-9-1938/>. [cit. 2024-04-13].
- ČT 24, *Návrat letců RAF*. [Facebook page]. Facebook. 2020. Dostupné z: <https://www.facebook.com/CT24.cz> [cit. 2024-04-13]
- DOLEŽAL, Jiří a FROMKOVÁ, Jarmila. *Česká kultura za protektorátu: školství, písemnictví, kinematografie*. Praha: Národní filmový archiv. 1996. Knihovna Iluminace. ISBN 80-700-4085-8.
- Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*. [online] Praha: MŠMT, 2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/doporuzeni-msmt-k-vyuce-dejin-20-stoleti/>. [cit. 2023-11-23].
- DREJSLOVÁ, Veronika. *Uplatnění metod a strategií tzv. kritického myšlení ve výuce slohu na 2. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2010. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/g52na/>. Diplomová



práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jana Marie TUŠKOVÁ. [cit. 2023-12-26].

FAJTL, František. *Bitva o Británii*. Cheb: Svět křídel, 1991. ISBN 80-852-8003-5.

FAJTL, František. *Dva údery pod pás*. Praha: Dita, 1993. ISBN 80-901-2144-6.

FAJTL, František. *Sestřelen: z deníku stíhacího letce*. Vydání třetí. Praha: Naše vojsko, 1969. ISBN 28-071-69.

FAJTL, František. *Z Donína do oblak: vzpomínky válečného letce od dětství k odboji*. 2. vyd. (1. dopl.). Praha: Ostrov, 2008. ISBN 978-80-86289-60-1.

*František Fajtl*. ČT Edu. Online, [video], Praha. 15.3.2021. 00:12:30 min. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/9125-frantisek-fajtl> [cit. 2024-04-13]

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. ISBN 80-86910-53-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

*Klíčové kompetence v základním vzdělávání* [online]. MŠMT. Praha: 2022 Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>. [cit. 2024-04-13].

Klooster, D. *Co je kritické myšlení*. [online] Kritické listy, 2000. č. 1-2. Dostupné online: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/> [cit. 2024-04-13].

*Kritické listy: Čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. 2013. Praha: Kritické myšlení, 2013. ISSN 1214-5823.

LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. MŠMT. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PAMĚŤ NÁRODA, 2019. *Škaredá středa 15. března 1939*. YouTube video, Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=K624YgCsEW4&ab\\_channel=PaměťNároda](https://www.youtube.com/watch?v=K624YgCsEW4&ab_channel=PaměťNároda) [cit. 2024-04-13]

PAMĚŤ NÁRODA. [online]. Praha: Post Bellum, 2008. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs> [cit. 2024-04-13].

PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014.

RAJLICH, Jiří a Jitka REŽNÁ. *Generál Fajtl: slovem historika, rodiny a objektivem fotografů*. Cheb: Svět křídel, 2012. Svět křídel. ISBN 978-80-87567-12-8.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021*. Praha: MŠMT, 2021 Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladnivzdelavani/ucebni-dokumenty>. [cit. 2023-12-30].

Royal Air Force muzeum. *RADAR – The Battle Winner?* Online. 2020. Dostupné z: <https://www.rafmuseum.org.uk/research/online-exhibitions/history-of-the-battle-of-britain/radar-the-battle-winner/>. [cit. 2024-04-13].

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

STEELOVÁ, Jeannie. et. al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

*Storyboard That* [online]. 2024 [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://www.storyboardthat.com/>

STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. [online], Praha: MŠMT, 2003. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti> [cit. 2024-04-13].

STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. [online], Praha: MŠMT, 2004. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni->

vzdelavani/multiperspektivita-ve-vyucovani-dejepisu-prirucka-pro-ucitele. [cit. 2024-04-13].

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čtení s předvídáním*. Praha: Kritické myšlení. 2010, roč. 37, s. 52. Dostupné z: <https://kriticke Mysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/>. [cit. 2023-12-23].

*Školní vzdělávací program pro základní školu* [online]. ZŠ generála Františka Fajtla, Praha: 2022. Dostupné z: <https://www.zsfajtla.cz/zakladni-skola/dokumenty/>. [cit. 2023-07-11]

ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka PROCHÁZKOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.

ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-718-4797-6.

*Učební plány vzdělávacích programů základního vzdělávání od 1. září 2010*, Praha: MŠMT, 2010 [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-plany-vzdelavacich-programu-zakladniho-vzdelavani-od-1>. [cit. 18.03.2023].

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

*V Británii bojovali za Československo. A to je pak pronásledovalo*. Online. Praha: Vojenský historický ústav. 2011. Dostupné z: <https://www.vhu.cz/v-britanii-bojovali-za-ceskoslovensko-a-to-je-pak-pronasledovalo/>. [cit. 2024-04-13].

WIENER, Jan. *Bojovník: vždy proti proudu*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2007, 147 s. ISBN 978-80-7106-870-9.

## Seznam obrázků

Obr. č. 1: Foto s německými jednotkami na Václavském náměstí – Zdroj: Archiv ČTK

- Obr. č. 2: Metoda analýzy věcných rysů – Všeobecná mobilizace (vlastní zdroj)
- Obr. č. 3: České slovo 1938 – digitalizovaný výtisk, Zdroj: Moderní dějiny
- Obr. č. 4: České slovo 1938 – digitalizovaný výtisk, Zdroj: Moderní dějiny
- Obr. č. 5: Metoda analýzy věcných rysů – Skup. 1, žáci ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 6: Metoda analýzy věcných rysů – Skup. 2, žáci ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 7: Metoda analýzy věcných rysů – Skup. 3, žáci ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 8: Metoda analýzy věcných rysů – Skup. 4, žáci ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 9: Živé obrazy – Františkovo dopoledne 15. března 1939, provedeno žáky ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 10: Živé obrazy – Františkovo dopoledne 15. března 1939, provedeno žáky ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 11: Živé obrazy – Františkovo dopoledne 15. března 1939, provedeno žáky ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 12: Živé obrazy – Františkovo dopoledne 15. března 1939, provedeno žáky ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 13: Živé obrazy – Františkovo dopoledne 15. března 1939, provedeno žáky ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 14: Letecký pozorovatel sledující oblohu nad Londýnem, Zdroj: Encyclopaedia Britannica (autor neznámý)
- Obr. č. 15: Radar. Zdroj: Royal Air Force muzeum (autor neznámý)
- Obr. č. 16 – bombardéry Junkers Ju 87, Zdroj: Deutsches Bundesarchiv, Foto: PK-Kriegsbericht Karnerth
- Obr. č. 17: Piloti 310 stíhací perutě RAF, Zdroj: Imperial War Museum London, Foto: S.A. Devon
- Obr. č. 18: Anglické věty žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 19: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

- Obr. č. 20: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 21: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 22: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 23: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 24: Čtení s předvídáním, odpovědi žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 25: Útěk přes silnici – práce žáků ZŠ Františka Fajtla, program malování (vlastní zdroj)
- Obr. č. 26: Setkání s Němcem – práce žáků ZŠ Františka Fajtla, Storyboard That (vlastní zdroj)
- Obr. č. 27: metoda 5 W – práce žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 28: metoda 5 W – práce žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 29: Vennův triagram – práce žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Obr. č. 30: Vennův triagram – práce žáků ZŠ Františka Fajtla (vlastní zdroj)

### **Seznam grafů**

- Graf č. 1-5: Sebehodnotící dotazník – znalosti žáků před výukou připravených hodin semináře
- Graf č. 6-10: Sebehodnotící dotazník – znalosti žáků po výuce připravených hodin semináře
- Graf č. 11: Stupnicový dotazník s oblíbeností jednotlivých metod a aktivit žáků ZŠ Františka Fajtla

### **Seznam tabulek**

- Tabulka č. 1: Tematický plán dějepisného semináře na ZŠ generála Františka Fajtla (vlastní zdroj)
- Tab. č. 2 – Čtení s předvídáním (vlastní zdroj)