ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

CENTRUM TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

KONCEPT KURZU SEBEOBRANY PRO DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Matěj Klíma

obor Učitelství tělesné výchovy a výchovy ke zdraví pro základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Věra Knappová, Ph.D.

Plzeň 2026

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň 30. června 2026

.....

vlastnoruční podpis

Poděkováni

Rád bych poděkoval vedoucí své diplomové práce Mgr. Věře Knappové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování této práce. Zároveň jí děkuji za důvěru a možnost podílet se na vedení kroužků sebeobrany, díky nimž jsem získal cenné zkušenosti a mohl navrženou metodiku prakticky ověřit.

Prohlášení o využití umělé inteligence

Prohlašuji, že při zpracování této diplomové práce byly nástroje generativní umělé inteligence využity pouze jako podpůrný prostředek při jazykové a stylistické úpravě textu, návrhu struktury práce, tvorbě přehledných schémat a konzultaci formulací jednotlivých částí. Veškeré odborné myšlenky, návrh metodiky, realizace kurzu, získaná data, jejich interpretace i závěry této práce jsou výsledkem vlastní autorské činnosti.

Umělá inteligence nebyla využita k nahrazení odborné činnosti autora ani k vytvoření výsledků prezentovaných v této diplomové práci. Za obsah práce a jeho správnost nese plnou odpovědnost autor.

Při zpracování práce byly využity zejména tyto nástroje:

- ChatGPT (OpenAI)

.

OBSAH

ÚVOD 5

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA 6

1.1 OSOBNÍ BEZPEČNOST DÍTĚTE 7

1.1.1 Fáze konfliktu a jejich význam pro výuku dětské sebeobrany 7

1.1.2 Prevence a princip U–S–B 8

1.1.3 Psychologická příprava dítěte na krizové situace 9

1.1.4 Sebepojetí a sebehodnocení dítěte mladšího školního věku 9

1.2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 10

1.2.1 Význam vrstevnické skupiny 10

1.2.2 Sociální přijetí a postavení ve skupině 11

1.2.3 Spolupráce a respektování skupinových norem 12

1.3 KOMUNIKACE A PREVENCE KONFLIKTU V DĚTSKÉ SEBEOBRANĚ 12

1.3.1 Deeskalace konfliktu v dětské sebeobraně 12

1.3.2 Komunikace v dětské sebeobraně 13

1.3.3 Komunikační postoj a bezpečná vzdálenost v sebeobraně 14

1.4 SITUAČNÍ UVĚDOMĚNÍ A ROZVOJ POZORNOSTI 15

1.4.1 Modelové situace ve výuce dětské sebeobrany 15

1.5 ONTOGENETICKÁ A VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 16

1.5.1 Vymezení mladšího školního věku 16

1.5.2 tělesný a motorický vývoj 17

1.5.3 Kognitivní vývoj 18

1.5.4 Sociální a emocionální vývoj 19

1.5.5 Morální vývoj 21

1.5.6 Význam vývojových specifik pro výuku sebeobrany 22

1.6 DIDAKTICKÉ A ORGANIZAČNÍ ASPEKTY VÝUKY DĚTSKÉ SEBEOBRANY 23

1.6.1 Výchovný význam sebeobranných aktivit 24

1.6.2 Etika a bezpečnost výuky sebeobrany 25
1.6.3 Osobnost a kompetence instruktora sebeobrany 26
1.6.4 Specifika práce s dětmi mladšího školního věku 27
1.6.5 Organizace nácviku v kurzu sebeobrany 28
1.6.6 Nácvik ve dvojicích 29
1.6.7 Model řady 30
1.6.8 Model upevnění 30
1.6.9 Struktura tréninkové jednotky v sebeobraně 31
1.7 POHYBOVÁ PŘÍPRAVA V DĚTSKÉ SEBEOBRANĚ 32
1.7.1 Tělesná příprava 32
1.7.2 Pohybové schopnosti významné pro dětskou sebeobranu 33
1.7.3 Síla 33
1.7.4 Rychlost 34
1.7.5 Vytrvalost 36
1.7.6 Obratnost 37
1.7.7 Kloubní pohyblivost 39
1.7.8 Diagnostika a hodnocení pohybových předpokladů dětí 40
1.7.9 Rozcvičení a dechová cvičení 41
1.7.10 Pádová technika jako součást dětské sebeobrany 42
1.7.11 Druhy pádových technik 42
1.7.12 Základní postavení a pohyby 43
2 CÍLE, ÚKOLY PRÁCE, METODY, HARMONOGRAM 44
2.1 CÍL PRÁCE 44
2.1.1 Úkoly práce 44
2.1.2 Metody 44
a) Design práce 44
b) Soubor 45

c) Metody a techniky práce 45

d) Způsob vyhodnocení 45

2.1.3 Harmonogram řešení 46

3 PRAKTICKÁ ČÁST 47

3.1 CHARAKTERISTIKA KURZU SEBEOBRANY 47

3.2 ZÁKLADNÍ PRINCIPY NAVRŽENÉ METODIKY 48

3.2.1 Respektování vývojových zvláštností dítěte 48

3.2.2 Postup od jednoduchého ke složitějšímu 49

3.2.3 Propojení pohybové a taktické přípravy 49

3.2.4 Individualizace výuky 50

3.2.5 Bezpečnost jako základní princip výuky 51

3.2.6 Motivace a udržení pozornosti dětí 52

3.3 STRUKTURA VÝUKOVÉ LEKCE 53

3.3.1 Obsah pětiměsíční metodiky 55

3.3.2 Organizace výuky 55

3.4 METODICKÁ NÁVAZNOST VÝUKY V PRŮBĚHU PĚTIMĚSÍČNÍHO PROGRAMU 56

3.4.1 Rušná část 59

3.4.2 Hlavní část: 59

3.4.3 taktická část 64

3.4.4 Závěrečná část 71

3.5 REFLEXE PRAKTICKÉHO OVĚŘENÍ METODIKY V MODELOVÝCH SITUACÍCH 72

3.6 LIMITY NAVRŽENÉ METODIKY 76

3.7 METODICKÉ KARTY 77

3.7.1 blok pádových technik 78

3.7.2 blok sebeobranných technik na zemi 79

3.7.3 blok sebeobranných technik v postoji a únik z úchopů 80

3.7.4 blok taktické přípravy 81

3.7.5 blok aplikace v reálných situacích 82

3.8 DISKUSE 83

ZÁVĚR 85

RESUMÉ 87

SUMMARY 89

SEZNAM LITERATURY 90

SEZNAM OBRÁZKŮ 91

ÚVOD

V rámci své praxe trenéra kroužku sebeobrany pro děti mladšího školního věku se setkávám se stabilním zájmem rodičů o pohybovou aktivitu, která dětem přináší nejen všestranný rozvoj, ale také vyšší míru jistoty a schopnost reagovat na potenciálně ohrožující situace v běžném životě. Rodiče často očekávají, že výuka sebeobrany bude pro dítě bezpečná, věkově přiměřená a povede k posilování sebedůvěry, vnímání osobních hranic a schopnosti vyhledat pomoc.

Zároveň se v praxi ukazuje, že sebeobrana bývá někdy chápána buď jako sportovně-technický trénink, nebo naopak jako příliš bojové pojetí, které není pro děti mladšího školního věku vhodné. Pro tuto věkovou kategorii je klíčové volit takový obsah a metody, které respektují vývojové zvláštnosti dětí, podporují bezpečné chování a rozvíjejí dovednosti použitelné v každodenních situacích

Smyslem diplomové práce je proto vytvořit metodiku výuky sebeobrany pro děti mladšího školního věku, která bude vycházet z odborných poznatků a zároveň bude prakticky použitelná v prostředí zájmového kroužku.

V současné době je dětská sebeobrana často spojována především s nácvikem obranných technik. Předkládaná práce však vychází z přesvědčení, že skutečným cílem výuky sebeobrany není naučit dítě bojovat, ale připravit jej na bezpečné zvládání rizikových situací prostřednictvím prevence, správného rozhodování, pohybové připravenosti a přiměřené obranné reakce.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Mladší školní věk představuje období, ve kterém dochází k významnému rozvoji motorických, kognitivních i sociálně-emočních funkcí dítěte. Tyto změny mají zásadní význam pro volbu metod, forem i obsahu výuky pohybových aktivit, včetně výuky sebeobrany. Podle Vágnerové (2012) je dítě v tomto období schopno lépe regulovat své chování, přijímat autoritu dospělého a řídit se stanovenými pravidly, avšak jeho schopnost realisticky odhadovat rizika je stále omezená.

Z hlediska pohybového vývoje je dítě mladšího školního věku schopno poměrně rychle osvojovat nové pohybové dovednosti díky rozvíjející se koordinaci pohybů. Rozvoj silových schopností je však stále limitován biologickou zralostí organismu, proto je vhodné zařazovat především přirozené pohybové činnosti, koordinační cvičení a techniky odpovídající věku dítěte (Krištofič, Válek a Perič, 2003; Srdínko, 1987).

Z hlediska emočního vývoje je toto období charakteristické zvýšenou citlivostí na neúspěch a silnou potřebou pocitu bezpečí. Vágnerová (2012) upozorňuje, že dítě sice dokáže lépe pracovat se svými emocemi než v předškolním věku, avšak v zátěžových situacích může reagovat impulzivně nebo úzkostně. Výuka sebeobrany by proto měla klást důraz na postupné zvykání si na zátěžové situace, kontrolu emocí a posilování sebedůvěry, nikoli na vyvolávání stresu nebo strachu.

Významným aspektem ontogeneze mladšího školního věku je také rozvoj sociálních dovedností. Dítě se učí fungovat ve skupině, respektovat pravidla a autoritu a zároveň si buduje vlastní identitu (Vágnerová, 1999). Sebeobrana pojatá pedagogicky může tento vývoj podporovat tím, že dítěti pomáhá uvědomit si vlastní hranice, respektovat hranice druhých a rozlišovat mezi agresivním chováním a legitimní obranou.

Pohybové učení v tomto věku by mělo být založeno především na názornosti, opakování a prožitku. (Krištofič a kol. ,2003) uvádějí, že stabilní osvojení pohybových dovedností je podmíněno systematickým nácvikem a pozitivní motivací. Tento princip je zásadní i pro výuku sebeobrany, která musí být koncipována jako dlouhodobý proces směřující k vytvoření automatizovaných, bezpečných a přiměřených reakcí.

Z ontogenetického hlediska tedy vyplývá, že výuka sebeobrany u dětí mladšího školního věku by měla být zaměřena především na rozpoznání rizikových situací, verbální obranu,

únikové strategie a jednoduché obranné pohyby. Cílem není fyzická konfrontace, ale posílení schopnosti dítěte chránit sebe samo přiměřeným způsobem, odpovídajícím jeho vývojovým možnostem (Vágnerová, 1999).

1.1 OSOBNÍ BEZPEČNOST DÍTĚTE

1.1.1 FÁZE KONFLIKTU A JEJICH VÝZNAM PRO VÝUKU DĚTSKÉ SEBEOBRANY

Schopnost rozpoznat vznikající rizikovou situaci souvisí také s úrovní kognitivního vývoje dítěte. V mladším školním věku dochází podle Vágnerové (1999) k rozvoji tzv. decentrace, díky níž dítě již není omezeno pouze vlastním pohledem na situaci, ale dokáže zohledňovat více faktorů současně. Dítě je schopné posuzovat skutečnost z různých hledisek, lépe chápat vztahy mezi událostmi a předvídat možné důsledky svého jednání. Tyto schopnosti vytvářejí důležitý předpoklad pro rozvoj situačního povědomí a efektivní prevenci rizikových situací ve výuce sebeobrany (Vágnerová, 1999).

První krok efektivní sebeobrany představuje schopnost rozpoznat vznikající rizikovou situaci. Janoušek (2022) rozděluje sebeobrannou situaci do tří navazujících fází: prekonfliktní, konfliktní a postkonfliktní. Každá z těchto fází klade na jedince odlišné požadavky a vyžaduje rozdílné strategie řešení.

Prekonfliktní fáze představuje období, ve kterém se konflikt teprve vytváří. Typické jsou verbální projevy, zastrašování nebo jiné signály naznačující možnost vzniku útoku. Právě v této fázi existuje největší prostor pro prevenci, vyhýbání se konfliktu a využití komunikačních strategií. Ve výuce dětí mladšího školního věku je proto vhodné rozvíjet schopnost vnímat okolí, rozpoznávat rizikové situace a adekvátně na ně reagovat (Janoušek, 2018). Schopnost rozpoznat potenciální nebezpečí je podmíněna také rozvojem logického myšlení a schopností posuzovat situaci z více hledisek, které se v mladším školním věku významně rozvíjejí (Vágnerová, 1999).

Rozvoj deeskalačních dovedností úzce souvisí se socializačním vývojem dítěte. V mladším školním věku si děti postupně osvojují pravidla komunikace, učí se spolupráci s vrstevníky a získávají zkušenosti s řešením sociálních situací. Vrstevnická skupina přitom představuje prostředí, ve kterém se dítě učí zvládat sociální interakce, spolupráci, solidaritu i tlumení agresivních projevů (Vágnerová, 1999). Tyto kompetence vytvářejí důležitý základ pro využívání deeskalačních strategií a nenásilné řešení konfliktů.

Konfliktní fáze představuje samotný incident nebo napadení. V případě dětí však není hlavním cílem zvládnutí fyzického střetu, ale především využití jednoduchých únikových strategií, přivolání pomoci a dodržení zásad osobní bezpečnosti. Praktický nácvik by měl odpovídat věku dítěte a respektovat jeho fyzické i psychické možnosti.

Postkonfliktní fáze nastává po ukončení incidentu. Zahrnuje zajištění bezpečí, vyhledání pomoci a informování odpovědných osob o vzniklé situaci. U dětí je důležité zdůrazňovat zejména schopnost obrátit se na rodiče, učitele nebo jiné důvěryhodné dospělé osoby a sdělit jim průběh události (Janoušek, 2022).

Vágnerová (1999) dále uvádí, že dítě mladšího školního věku postupně začíná lépe chápat chování druhých lidí, jejich potřeby a motivy. Rozvoj této sociálně-kognitivní složky umožňuje dítěti vhodněji vyhodnocovat mezilidské situace a volit přiměřené způsoby reakce. Z pohledu výuky sebeobrany tak podporuje využívání preventivních a deeskalačních strategií (Vágnerová, 1999).

1.1.2 PREVENCE A PRINCIP U–S–B

Moderní systémy sebeobrany zdůrazňují, že cílem sebeobrany není vítězství v boji, ale především zajištění vlastní bezpečnosti. Janoušek (2022) uvádí princip U–S–B (Uteč – Schovej se – Bojuj), který představuje základní strategii řešení krizových situací. Prioritou je vždy opuštění nebezpečného prostoru, případně nalezení bezpečného úkrytu. K aktivní obraně dochází až v situaci, kdy není možné nebezpečné místo opustit nebo se ukrýt.

Tento přístup je zvláště vhodný pro děti mladšího školního věku, protože odpovídá jejich fyzickým i psychickým možnostem. V období mladšího školního věku se rozvíjí schopnost decentrace a logického uvažování, díky nimž dítě dokáže lépe posoudit situaci z více hledisek a předvídat důsledky svého jednání (Vágnerová, 1999). Výuka sebeobrany by proto neměla být zaměřena primárně na zvládnutí fyzického střetu, ale především na rozpoznání rizika, správné rozhodování a využití únikových strategií. Dítě by mělo být vedeno k tomu, aby v případě ohrožení vyhledalo pomoc dospělé osoby, opustilo rizikové prostředí a dokázalo situaci vhodným způsobem oznámit.

Princip U–S–B zároveň úzce souvisí s rozvojem situačního povědomí, schopností vnímat okolí a vyhodnocovat potenciálně nebezpečné situace. Tyto dovednosti představují důležitou součást preventivní složky sebeobrany a měly by být zařazovány do výuky

prostřednictvím her, modelových situací a nácviku praktických scénářů (Janoušek, 2022). Součástí socializačního vývoje dítěte je také rozvoj role žáka a schopnosti řídit se pokyny dospělých autorit. Dítě se postupně učí rozlišovat situace, ve kterých je vhodné vyhledat pomoc dospělého, a přijímat odpovědnost za vlastní jednání (Vágnerová, 1999).

1.1.3 PSYCHOLOGICKÁ PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA KRIZOVÉ SITUACE

Součástí výuky sebeobrany by neměl být pouze nácvik pohybových dovedností, ale také rozvoj schopnosti zvládat stres a strach. Strach představuje přirozenou reakci organismu na potenciální ohrožení a může člověka motivovat k ochraně vlastního bezpečí, ale při vysoké intenzitě může vést také k omezení schopnosti jednat racionálně (Janoušek, 2022). Cílem výuky proto není strach potlačovat, ale učit děti rozpoznávat vlastní emoce a reagovat na ně přiměřeným způsobem. Součástí psychické připravenosti dítěte je také schopnost regulovat vlastní chování v souladu se společenskými normami. Podle Vágnerové (1999) se v mladším školním věku rozvíjí konvenční úroveň morálky, kdy dítě přijímá běžná pravidla chování jako vlastní regulativ a snaží se jednat způsobem, který je sociálně přijatelný. Tato schopnost může napomáhat bezpečnému rozhodování i v krizových situacích.

1.1.4 SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Sebepojetí představuje soubor představ, postojů a přesvědčení, které si jedinec vytváří o sobě samém. V průběhu mladšího školního věku dochází k významným změnám v tom, jak dítě vnímá vlastní osobu, své schopnosti, vlastnosti i postavení mezi ostatními lidmi. Podle Čačky (2000) je jáství organizačním jádrem osobnosti, jehož základními složkami jsou sebepoznávání, sebepojetí, sebehodnocení a seberealizace. Tyto složky se v průběhu vývoje postupně formují a vytvářejí relativně stabilní obraz vlastního „já“ (Čačka, 2000).

Významnou součástí vývoje dítěte mladšího školního věku je postupné sebepoznání. Děti mladšího školního věku si postupně vytvářejí realističtější představu o svých schopnostech a možnostech. Na počátku školní docházky bývají jejich představy o vlastních dovednostech často nepřesné nebo nadhodnocené, teprve s přibývajícím věkem získávají schopnost lépe rozlišovat své silné a slabé stránky. Důležitým úkolem dospělých je podporovat přiměřené sebepoznání, rozvoj sebedůvěry a současně předcházet vytváření negativního obrazu o sobě samém (Čačka, 2000).

Dalším významným faktorem jsou vrstevnické vztahy. Přijetí skupinou, postavení mezi vrstevníky a kvalita sociálních kontaktů výrazně ovlivňují způsob, jakým dítě vnímá samo

sebe. Hodnocení ze strany vrstevníků se stává stále důležitějším zdrojem informací o vlastní hodnotě a schopnostech. Kromě výkonu bývají mezi vrstevníky ceněny také sociální dovednosti, ochota spolupracovat, pomáhat druhým a respektovat pravidla skupiny (Čačka, 2000). Vágnerová (1996) upozorňuje, že vrstevnická skupina představuje důležité prostředí pro osvojování sociálních rolí, spolupráce a vzájemného hodnocení, které významně ovlivňuje utváření identity a sociálního sebepojetí dítěte.

Pro rozvoj zdravé osobnosti je důležité, aby si dítě vytvořilo přiměřené a realistické sebepojetí spojené s pozitivním sebehodnocením. Takové dítě si lépe uvědomuje své schopnosti i limity, dokáže přiměřeně reagovat na úspěch i neúspěch a s větší jistotou zvládá sociální situace. Rozvoj sebepojetí a sebehodnocení proto představuje významnou součást výchovného působení rodiny, školy i organizovaných volnočasových aktivit (Čačka, 2000).

Pro výuku dětské sebeobrany mají uvedené poznatky praktický význam zejména při organizaci modelových situací, práci ve dvojicích a poskytování pozitivní zpětné vazby. Dítě mladšího školního věku potřebuje při výuce zažívat úspěch, získávat přiměřenou sebedůvěru a učit se bezpečně reagovat v náročných situacích. Tyto principy byly zohledněny při návrhu metodiky popsané v praktické části práce.

1.2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

1.2.1 VÝZNAM VRSTEVNICKÉ SKUPINY

S nástupem do školy se vedle rodiny stává významným socializačním prostředím také vrstevnická skupina. Školní třída již nepředstavuje pouze prostor pro vzdělávání, ale také sociální útvar, ve kterém dítě uspokojuje své potřeby kontaktu, uznání a přijetí. Vztahy s vrstevníky postupně získávají na významu a podílejí se na formování sociálních dovedností i osobnosti dítěte (Čačka, 2000). Vliv vrstevnické skupiny se neprojevuje pouze v oblasti sociálních kontaktů, ale také v procesu socializace dítěte a osvojování sociálních rolí. Vágnerová (1996) upozorňuje, že školní věk je obdobím, kdy dítě získává vedle role žáka také roli spolužáka a vrstevníka. Prostřednictvím vrstevnické skupiny si osvojuje sociální role, učí se spolupráci, vzájemné komunikaci a navazování sociálních vztahů. Vrstevnická skupina zároveň představuje významné prostředí pro sdílení zkušeností, společné řešení problémů a osvojování sociálních norem.

V mladším školním věku dochází k postupnému vytváření skupinové struktury. Zatímco v prvních ročnících jsou vztahy mezi dětmi spíše nestabilní a založené na náhodných okolnostech, ve vyšších ročnících se začínají objevovat pevnější vazby, přátelství a skupinová identita. Dítě se postupně učí fungovat jako člen kolektivu, přijímat skupinové cíle a respektovat ostatní členy skupiny. Vrstevnická skupina poskytuje dítěti řadu zkušeností, které nelze plně získat v rodinném prostředí. Nabízí prostor pro spolupráci, soutěžení, řešení konfliktů i vzájemnou pomoc. Současně podporuje rozvoj samostatnosti a připravuje dítě na postupné osamostatňování (Čačka, 2000).

1.2.2 SOCIÁLNÍ PŘIJETÍ A POSTAVENÍ VE SKUPINĚ

Přijetí vrstevníky představuje v mladším školním věku významný zdroj psychické pohody a pozitivního sebehodnocení. Dítě se již nespoléhá pouze na hodnocení rodičů a učitelů, ale stále více vnímá také své postavení mezi spolužáky. Uznání vrstevníků se stává důležitým ukazatelem vlastní hodnoty a sociální úspěšnosti (Čačka, 2000).

Ve třídních kolektivech se postupně vytváří systém sociálních pozic. Některé děti získávají oblibu a přirozenou autoritu, jiné zůstávají na okraji skupiny nebo mají obtíže navazovat vztahy. Sociální status dítěte přitom nemusí souviset pouze se školním prospěchem, ale také s komunikačními schopnostmi, aktivitou, sportovními dovednostmi nebo dalšími vlastnostmi oceňovanými vrstevníky (Čačka, 2000).

Podle Vágnerové (1996) získává dítě ve školním věku významnou část zpětné vazby právě od vrstevníků. Přijetí skupinou, možnost navazovat přátelské vztahy a zaujmout určité postavení v kolektivu ovlivňují nejen sociální vývoj dítěte, ale také jeho identitu a celkové sebepojetí. Hodnocení vrstevníků se v tomto období stává stále významnějším zdrojem informací o vlastní hodnotě a schopnostech.

Nepříznivé postavení ve skupině může negativně ovlivňovat sebehodnocení dítěte a vést k pocitům méněcennosti, osamělosti nebo zvýšené agresivitě. Naopak pozitivní sociální přijetí podporuje zdravý rozvoj osobnosti a posiluje pocit vlastní kompetence (Čačka, 2000). Tento význam sociálního uznání zdůrazňuje také Erikson (1950), který mladší školní věk charakterizuje jako období konfliktu mezi snaživostí a méněcenností. Přijetí vrstevníky a úspěšné začlenění do kolektivu přispívají k rozvoji pocitu kompetence, zatímco opakované odmítání nebo sociální izolace mohou vést k pocitům méněcennosti.

1.2.3 SPOLUPRÁCE A RESPEKTOVÁNÍ SKUPINOVÝCH NOREM

V průběhu mladšího školního věku se dítě učí respektovat pravidla fungování skupiny a přizpůsobovat své chování požadavkům kolektivu. Ve vrstevnických skupinách vznikají vlastní normy, hodnoty a způsoby komunikace, které významně ovlivňují chování jednotlivých členů (Čačka, 2000).

Vágnerová (1996) uvádí, že součástí socializace školního dítěte je osvojování pravidel a norem chování, které regulují život ve školní třídě i dalších sociálních skupinách. Dítě se postupně učí přizpůsobovat své jednání očekáváním okolí a respektovat pravidla společného soužití. Dítě se postupně učí přizpůsobovat své jednání očekáváním okolí a respektovat pravidla společného soužití. Osvojování těchto norem napomáhá začlenění dítěte do kolektivu a rozvoji jeho sociálních kompetencí.

Společné aktivity vedou k rozvoji spolupráce, schopnosti domluvy a sdílení odpovědnosti. Dítě se učí přijímat různé role ve skupině, respektovat potřeby ostatních a hledat kompromisní řešení vznikajících konfliktů. Tyto zkušenosti představují důležitý předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí využitelných v běžném životě (Čačka, 2000).

Současně však může být tlak skupiny i negativní. Děti mají tendenci přizpůsobovat své chování skupinovým normám a usilovat o zachování svého postavení v kolektivu. Proto je důležité, aby výchovné působení podporovalo nejen spolupráci a sounáležitost, ale také schopnost samostatného rozhodování a odpovědnosti za vlastní jednání (Čačka, 2000). Význam rovnováhy mezi přizpůsobením se skupině a zachováním vlastní autonomie souvisí také s Eriksonovým pojetím mladšího školního věku jako období snaživosti a méněcennosti, v němž si dítě vytváří pocit kompetence a odpovědnosti za vlastní jednání (Erikson, 1950).

1.3 KOMUNIKACE A PREVENCE KONFLIKTU V DĚTSKÉ SEBEOBRANĚ

1.3.1 DEESKALACE KONFLIKTU V DĚTSKÉ SEBEOBRANĚ

Významnou součástí moderních systémů sebeobrany je schopnost předcházet fyzickému konfliktu prostřednictvím deeskalace. Deeskalace představuje soubor verbálních i neverbálních strategií, jejichž cílem je odradit potenciálního útočníka od útoku a vyřešit situaci bez použití fyzické síly (Janoušek, 2022).

Mezi základní předpoklady úspěšné deeskalace patří schopnost zachovat klid, komunikovat přiměřeným způsobem, vyhodnocovat vývoj situace a předvídat možné jednání druhé osoby. V kontextu výuky dětí mladšího školního věku lze tyto dovednosti rozvíjet zejména prostřednictvím modelových situací, her a nácviku vhodné komunikace v rizikových situacích.

Využívání deeskalačních strategií předpokládá určitou úroveň sociálních a komunikačních dovedností dítěte. V mladším školním věku dochází k rozvoji schopnosti spolupracovat s vrstevníky, respektovat pravidla a přizpůsobovat své chování požadavkům sociálního prostředí (Vágnerová, 1996; Čačka, 2000). Tyto schopnosti mohou přispívat k vhodnějšímu řešení konfliktních situací a k využívání nenásilných způsobů jejich zvládání.

V dětské sebeobraně představuje deeskalace jeden z nejdůležitějších nástrojů prevence konfliktů. Cílem není zvítězit nad protivníkem, ale předcházet situacím, které by mohly vést k fyzickému napadení. Schopnost vhodně reagovat na slovní útoky, provokace nebo nátlak může dítěti pomoci vyhnout se nebezpečné situaci bez použití fyzické obrany. Deeskalace tak podporuje bezpečné a odpovědné chování dítěte v každodenním životě.

1.3.2 KOMUNIKACE V DĚTSKÉ SEBEOBRANĚ

Komunikace představuje významnou součást sebeobrany, protože mnoho konfliktních situací vzniká a rozvíjí se prostřednictvím verbální interakce mezi jednotlivci. Vhodně zvolený způsob komunikace může přispět ke zmírnění napětí, zabránit eskalaci konfliktu nebo umožnit bezpečné opuštění rizikové situace. Výuka sebeobrany by proto neměla být zaměřena pouze na nácvik fyzických dovedností, ale také na rozvoj schopnosti přiměřeně reagovat v náročných sociálních situacích (Beránek, 2017).

V dětském věku má rozvoj komunikačních dovedností mimořádný význam. Děti by měly být vedeny k používání jasných a srozumitelných verbálních reakcí, schopnosti odmítnout nevhodné chování, vyjádřit nesouhlas a přivolat pomoc v případě ohrožení. Součástí výuky mohou být modelové situace zaměřené na asertivní komunikaci, řešení konfliktů a správné vyhodnocení sociálních situací. V období mladšího školního věku dochází k významnému rozvoji sociálních a komunikačních kompetencí. Dítě se učí lépe vyjadřovat své potřeby, respektovat pravidla komunikace a přizpůsobovat své chování různým sociálním situacím. Tyto schopnosti představují důležitý předpoklad pro zvládání konfliktních situací a bezpečné jednání v případě ohrožení (Vágnerová, 1999).

V kontextu dětské sebeobrany je důležité rozvíjet zejména schopnost jasně vyjadřovat nesouhlas, odmítnout nežádoucí kontakt, přivolat pomoc a efektivně komunikovat s dospělými osobami v případě ohrožení. Komunikační strategie by měly být součástí modelových situací a měly by být procvičovány společně s dalšími preventivními a sebeobrannými dovednostmi (Beránek, 2017).

1.3.3 KOMUNIKAČNÍ POSTOJ A BEZPEČNÁ VZDÁLENOST V SEBEOBRANĚ

Komunikační postoj představuje základní postavení těla, které umožňuje současně vést komunikaci a být připraven reagovat na případné ohrožení. V sebeobranné situaci by postoj neměl působit agresivně ani vyvolávat dojem připravenosti k útoku, zároveň však musí umožňovat rychlou obrannou reakci a poskytovat obránci taktickou výhodu (Beránek, 2017). Náchodský (1987) uvádí, že základní postoj musí splňovat několik podmínek. Především má umožňovat rychlé zahájení obranné akce, chránit citlivé části těla a současně zachovat dobrou stabilitu a možnost pohybu. Nevhodné je například držení rukou v kapsách nebo zaujmutí takového postavení, ze kterého je obtížné manévrovat a reagovat na jednání protivníka.

V dětské sebeobraně je vhodné využívat pojem „bezpečný postoj“, který je pro děti srozumitelnější než klasický bojový postoj. Děti se učí stát stabilně, sledovat okolí, komunikovat s potenciálně nebezpečnou osobou a současně si zachovat možnost rychlého úniku nebo přivolání pomoci. Důraz je kladen především na prevenci konfliktu a bezpečné řešení situace, nikoliv na přípravu k fyzickému střetu.

Nedílnou součástí komunikačního postoje je dodržování bezpečné vzdálenosti. Vzdálenost patří mezi základní faktory ovlivňující průběh sebeobranné situace a její správné udržování může významně přispět k úspěšnému zvládnutí konfliktu. Náchodský (1987) považuje vzdálenost za jeden z rozhodujících faktorů při zahájení a vedení sebeobranné akce. Dostatečný odstup poskytuje čas pro vyhodnocení situace, rozhodnutí o dalším postupu a případnou obrannou reakci. Naopak příliš malé přiblížení omezuje možnosti obrany a zvyšuje riziko bezprostředního napadení. Beránek (2017) zdůrazňuje, že správné postavení těla samo o sobě nestačí, pokud obránce umožní druhé osobě přiblížit se na vzdálenost, ze které může okamžitě zaútočit.

Součástí preventivního pojetí dětské sebeobrany je také nácvik bezpečného odstupu od neznámých osob a schopnost včas rozpoznat situace, které mohou představovat riziko. Dítě

by mělo být vedeno k uvědomování vlastního osobního prostoru a k jeho ochraně. Osvojení těchto dovedností přispívá k bezpečnějšímu řešení potenciálně rizikových situací a podporuje schopnost dítěte v případě potřeby bezpečně odejít nebo přivolat pomoc.

1.4 SITUAČNÍ UVĚDOMĚNÍ A ROZVOJ POZORNOSTI

Významnou součástí sebeobranné připravenosti je schopnost včas rozpoznat potenciálně rizikovou situaci. Včasné zachycení varovných signálů umožňuje jedinci reagovat ještě před vznikem přímého konfliktu a zvolit bezpečnější způsob řešení situace. Schopnost pozorovat okolí, vyhodnocovat dostupné informace a zaměřovat pozornost na podstatné podněty je označována jako situační uvědomění. Registrace důležitých informací z okolí je přitom pro obránce stejně významná jako samotné provedení obranných technik (Beránek, 2017).

U dětí mladšího školního věku představuje rozvoj pozornosti a všímavosti jeden ze základních preventivních prvků, protože umožňuje předcházet mnoha nebezpečným situacím ještě před nutností využití fyzických sebeobranných prostředků. Důležitým cílem výuky je naučit děti soustředit se na podstatné informace, včas identifikovat možné zdroje ohrožení a zvolit bezpečný způsob reakce.

Pozornost dítěte mladšího školního věku se postupně stává stabilnější a cílenější. Děti jsou schopny déle se soustředit na zadanou činnost, přesto však mohou být snadno ovlivněny rušivými podněty z okolí. Proto je vhodné schopnost zaměřené pozornosti systematicky rozvíjet prostřednictvím herních a modelových aktivit, které podporují vnímání okolního prostředí a orientaci v potenciálně rizikových situacích (Vágnerová, 1999).

1.4.1 MODELOVÉ SITUACE VE VÝUCE DĚTSKÉ SEBEOBRANY

Významnou metodou výuky sebeobrany jsou modelové situace založené na principu hraní rolí. Účastníci zde vystupují v předem definovaných rolích a řeší konkrétní problémovou situaci. Cílem není pouze osvojení techniky, ale také rozvoj rozhodovacích schopností, komunikace a adekvátní reakce v podmínkách blížících se reálnému prostředí (Janoušek, 2022). Situační (případové) metody jsou založeny na řešení problémových úloh, při kterých účastníci konfrontují své vědomosti, dovednosti, názory a postoje. Jejich cílem není pouze nalezení správného řešení, ale také rozvoj schopnosti rozhodovat se mezi více možnými variantami postupu (Kalhous, 2002).

Pro děti mladšího školního věku představují modelové situace vhodný prostředek propojení pohybového učení s rozvojem sociálních a bezpečnostních kompetencí. Umožňují nacvičovat reakce na oslovení cizí osobou, vyhledání pomoci, udržení bezpečné vzdálenosti nebo bezpečný únik z rizikové situace. Využití modelových situací umožňuje dětem bezpečně procvičovat rozhodování v podmínkách blížících se reálnému životu. Účastníci nejsou vedeni pouze k mechanickému opakování naučených postupů, ale také k samostatnému vyhodnocení situace a volbě vhodné reakce (Kalhous, 2002).

Vágnerová (1999) uvádí, že školní dítě postupně rozvíjí schopnost přizpůsobovat způsob komunikace různým sociálním situacím a odlišovat komunikaci s vrstevníky od komunikace s dospělými autoritami. Modelové situace poskytují dětem možnost tyto dovednosti bezpečně procvičovat a současně propojit získané poznatky s praktickou zkušeností.

1.5 ONTOGENETICKÁ A VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

1.5.1 VYMEZENÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Mladší školní věk představuje významné období ontogenetického vývoje dítěte, které je zpravidla vymezováno nástupem do základní školy přibližně mezi šestým a sedmým rokem života a trvá do období nástupu puberty, tedy přibližně do jedenáctého až dvanáctého roku věku. Přestože je toto období někdy označováno za relativně klidnou etapu vývoje, dochází v něm k řadě významných změn v oblasti tělesného, motorického, kognitivního, sociálního i morálního vývoje dítěte (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Nástup do školy představuje pro dítě významný životní mezník spojený s novými požadavky a očekáváními. Dítě se postupně učí respektovat pravidla, přizpůsobovat své chování požadavkům autorit, spolupracovat s vrstevníky a přebírat odpovědnost za vlastní jednání. Současně dochází k rozvoji schopnosti soustředění, systematického učení a osvojování nových poznatků. Vývoj v mladším školním věku probíhá plynule a zasahuje všechny složky osobnosti dítěte. Dochází ke zdokonalování pohybových schopností, rozvoji logického myšlení, postupnému osamostatňování a vytváření sociálních vztahů mimo rodinné prostředí. Dítě si zároveň začíná vytvářet realističtější představu o sobě samém a stále více porovnává své schopnosti a výkony s ostatními vrstevníky (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Znalost vývojových charakteristik mladšího školního věku je důležitým předpokladem pro plánování a realizaci výuky sebeobrany. Obsah, metody i organizace výuky by měly

odpovídat aktuální úrovni psychického, sociálního a motorického vývoje dítěte, aby byla výuka efektivní, bezpečná a přiměřená možnostem účastníků kurzu.

1.5.2 TĚLESNÝ A MOTORICKÝ VÝVOJ

Mladší školní věk představuje období významných změn v tělesném i motorickém vývoji dítěte. Na počátku školní docházky dochází k první výraznější proměně tělesné stavby. Postava dítěte se postupně protahuje, prodlužují se končetiny, trup ztrácí svůj typický dětský soudkovitý tvar a hrudník se zřetelněji odděluje od břicha. Tyto změny souvisejí s postupným dozráváním organismu a vytvářejí předpoklady pro zvládání školních i pohybových nároků. Významnou součástí školní zralosti je také rozvoj motoriky. Pohyby dítěte jsou lépe koordinované, přesnější a hospodárnější. Dítě dokáže účelněji využívat svou sílu a zvládá složitější pohybové úkoly. Současně dochází ke zdokonalování jemné motoriky, která se projevuje například při psaní, kreslení nebo manipulaci s drobnými předměty. V tomto období bývá již zřetelně vyhraněna dominantní ruka a dítě je schopno vykonávat pohyby s větší přesností a kontrolou (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Se vstupem do školy dochází k dalšímu zdokonalování pohybových dovedností získaných v předškolním období. Pohyby dítěte jsou koordinovanější, přesnější a efektivnější, což souvisí s růstem svalové síly i pokračujícím dozráváním nervové soustavy. Významnou roli přitom hraje myelinizace nervových vláken a lepší spolupráce jednotlivých mozkových struktur, které přispívají ke zvyšování celkové pohybové výkonnosti dítěte (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Mladší školní věk je označován jako období zvýšené motorické učenlivosti. Děti si snadno osvojují nové pohybové dovednosti, rychle reagují na ukázku pohybu a zvládají stále složitější pohybové úkoly. Významnou roli přitom hraje školní tělesná výchova a pravidelná pohybová aktivita (Kouba, 1995).

V průběhu mladšího školního věku přetrvává vysoká potřeba spontánního pohybu. Děti se ochotně zapojují do pohybových her a sportovních aktivit, které podporují jejich tělesný i motorický rozvoj. Pohyb se stává důležitou součástí každodenního života a vytváří podmínky pro osvojování nových dovedností a rozvoj pohybových schopností Toto období je zároveň považováno za významnou senzitivní fázi pro rozvoj koordinačních schopností. Výrazně se rozvíjí především obratnost, rovnováha, orientace v prostoru, rytmické schopnosti a schopnost přesně regulovat pohyb. Díky vysoké pohybové učenlivosti lze v

tomto věku tyto schopnosti rozvíjet velmi efektivně, což vytváří vhodné podmínky pro zvládání různorodých pohybových činností (Kouba, 1995).

Další důležitou součástí motorického vývoje je postupné upevňování laterality. V mladším školním věku se zpravidla stabilizuje preference jedné strany těla, zejména dominantní ruky a nohy. Vyhraněná lateralita přispívá k vyšší přesnosti pohybů, lepší koordinaci a efektivnějšímu osvojování nových pohybových dovedností (Kouba, 1995).

1.5.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

V období mladšího školního věku dochází k významným změnám v oblasti poznávacích procesů. Dítě začíná uvažovat logičtěji a systematičtěji než v předškolním období. Podle Piageta vstupuje do stadia konkrétních logických operací, které je charakteristické schopností respektovat základní zákony logiky a opírat své myšlení o konkrétní zkušenosti a reálné situace. Přestože se myšlení dítěte stává objektivnějším a přesnějším, stále zůstává úzce spojeno s konkrétní realitou a vlastní zkušeností (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Významnou změnou je rozvoj schopnosti decentrace, tedy schopnosti nahlížet situace z více hledisek současně. Dítě již není omezeno pouze vlastním pohledem na skutečnost, ale dokáže brát v úvahu více faktorů a jejich vzájemné vztahy. Díky tomu se jeho poznávání stává komplexnějším a přesnějším. Rozvíjí se také schopnost klasifikace, třídění a uspořádávání informací podle různých kritérií. Děti dokážou vytvářet kategorie, chápat vztahy mezi nimi a pracovat s nimi při řešení úloh (Langmeier & Krejčířová, 1998). Dalším významným rysem tohoto období je rozvoj schopnosti konzervace a reverzibility. Dítě si postupně uvědomuje, že podstata objektů a jevů zůstává zachována i tehdy, když se mění jejich vnější podoba. Současně se rozvíjí schopnost reverzibility, tedy pochopení, že některé procesy lze myšlenkově vrátit zpět do původního stavu. Tyto změny přispívají k lepšímu porozumění vztahům mezi příčinou a následkem a podporují logické usuzování (Langmeier & Krejčířová, 1998).

V průběhu mladšího školního věku se dále rozvíjí schopnost logického usuzování. Dítě lépe chápe vztahy mezi příčinou a následkem a dokáže při řešení problémů zohledňovat více faktorů současně. Díky tomu se stává jeho rozhodování promyšlenějším a méně závislým na bezprostředních dojmech (Langmeier & Krejčířová, 1998).

V mladším školním věku dochází také k rozvoji pozornosti, paměti a schopnosti řešit problémy. Dítě se dokáže soustředit po delší dobu, lépe vybírat důležité informace a systematicky postupovat při řešení úkolů. Vedle spontánního učení metodou pokusu a omylu začíná stále více využívat logické odvozování a předchozí zkušenosti. Významnou roli si zachovává také učení nápodobou, kdy dítě přebírá osvědčené postupy od dospělých nebo vrstevníků (Langmeier & Krejčířová, 1998).

V mladším školním věku se významně zvyšuje schopnost koncentrace pozornosti a cíleného učení. Dítě dokáže déle pracovat na zadaném úkolu, lépe kontroluje své chování a postupně si osvojuje strategie vedoucí k efektivnějšímu zapamatování a zpracování informací. Současně narůstá význam školního výkonu a zpětné vazby od dospělých, která se podílí na utváření sebehodnocení dítěte (Vágnerová, 1996).

S rozvojem poznávacích procesů souvisí také schopnost chápat časové souvislosti, plánovat jednoduché činnosti a lépe porozumět pravidlům. Dítě postupně získává realističtější pohled na svět i na sebe sama. Dokáže lépe odhadovat důsledky svého jednání a začíná si uvědomovat, že různí lidé mohou na stejnou situaci nahlížet odlišným způsobem. Tato schopnost podporuje rozvoj sociálního porozumění a usnadňuje adaptaci na školní i mimoškolní prostředí (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Rozvoj těchto poznávacích schopností představuje důležitý předpoklad pro správné vyhodnocení rizikových situací a volbu vhodné obranné strategie.

1.5.4 SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ

Mladší školní věk představuje významné období sociálního a emocionálního vývoje dítěte. Nástup do školy přináší nové požadavky, zkušenosti a sociální role, které významně ovlivňují další formování osobnosti. Škola se vedle rodiny stává důležitým socializačním prostředím, ve kterém dítě získává nové zkušenosti, rozvíjí sociální vztahy a učí se fungovat v širším kolektivu (Vágnerová, 1999).

Významnou změnou je přijetí role žáka a spolužáka. Dítě se učí respektovat autoritu učitele, plnit školní povinnosti a přizpůsobovat své chování požadavkům školního prostředí. Současně si osvojuje pravidla soužití ve skupině a získává zkušenosti s různými sociálními rolemi. Školní prostředí poskytuje dítěti příležitost k rozvoji komunikačních dovedností, spolupráce i schopnosti řešit běžné mezilidské konflikty (Vágnerová, 1999).

Sociální vývoj dítěte mladšího školního věku je charakterizován rozšiřováním sociálních vztahů mimo rodinu a rostoucím významem vrstevnických skupin. Školní třída představuje významné sociální prostředí, ve kterém dítě získává nové zkušenosti, učí se spolupráci, komunikaci a respektování pravidel skupiny. Zároveň zde dochází k vytváření sociálních rolí a postavení jednotlivců v kolektivu (Čačka, 2000).

S přibývajícím věkem narůstá význam vrstevnických vztahů. Ve druhém a třetím ročníku základní školy začínají vznikat stabilnější skupiny vrstevníků a vytváří se první výraznější sociální hierarchie. Děti si postupně osvojují skupinové normy a hodnoty, které mohou mít významný vliv na jejich chování. Přijetí vrstevníky se stává důležitým faktorem ovlivňujícím psychickou pohodu i sebehodnocení dítěte (Čačka, 2000). Vztahy se spolužáky a kamarády se stávají významným zdrojem sociální opory a ovlivňují postavení dítěte ve skupině i jeho celkovou spokojenost. Prostřednictvím kontaktu s vrstevníky se dítě učí spolupracovat, respektovat potřeby druhých a přijímat různé sociální role (Vágnerová, 1999).

Významné změny probíhají také v emocionální oblasti. Dítě si postupně vytváří realističtější obraz o sobě samém a rozvíjí své sebepojetí a sebehodnocení. To je ovlivňováno především školní úspěšností, hodnocením dospělých a vztahy s vrstevníky. Pozitivní zkušenosti podporují rozvoj sebevědomí a pocitu vlastní hodnoty, zatímco opakovaný neúspěch může vést ke vzniku nejistoty a pochybností o vlastních schopnostech (Vágnerová, 1999).

Důležitou součástí sociálního vývoje je utváření sebepojetí a sebehodnocení. Dítě si postupně vytváří realističtější představu o svých schopnostech, dovednostech a vlastnostech. Sebehodnocení je významně ovlivňováno reakcemi rodičů, učitelů i vrstevníků. Pozitivní přijetí a podpora přispívají ke zdravému sebevědomí, zatímco dlouhodobé negativní hodnocení nebo odmítání mohou vést ke vzniku pocitů méněcennosti a nejistoty (Čačka, 2000).

Vrstevnické skupiny poskytují dítěti prostor pro rozvoj sociálních kompetencí. Děti se v nich učí spolupracovat, řešit konflikty, respektovat názory druhých a prosazovat vlastní potřeby přijatelným způsobem. Zároveň zde uspokojují potřebu sounáležitosti a sociální opory. Význam vrstevníků dále narůstá zejména v období prepuberty, kdy se skupinové normy často stávají významnějším regulačním faktorem než názory dospělých (Čačka, 2000).

Součástí sociálního života školních dětí mohou být také konflikty a projevy agresivního chování. Chlapci častěji využívají fyzické formy agrese, zatímco u dívek bývá častější agrese verbální. Opakované odmítání vrstevníky nebo negativní postavení v kolektivu může vést k sociální izolaci, sníženému sebevědomí a dalším psychickým obtížím. Proto je důležitou součástí výchovného působení podpora spolupráce, respektu a nenásilného řešení konfliktů (Čačka, 2000).

Sociální a emocionální vývoj mladšího školáka vytváří důležitý základ pro rozvoj sociálních kompetencí, sebevědomí a schopnosti navazovat a udržovat mezilidské vztahy. Získané zkušenosti významně ovlivňují způsob, jakým dítě reaguje v různých sociálních situacích a jak se vyrovnává s novými požadavky a životními výzvami (Vágnerová, 1999).

1.5.5 MORÁLNÍ VÝVOJ

Morální vývoj dítěte mladšího školního věku úzce souvisí s rozvojem poznávacích schopností, sociálních zkušeností a postupným osvojováním společenských norem, pravidel a hodnot. Dítě si vytváří představy o tom, co je správné a nesprávné, a učí se regulovat vlastní chování v souladu s očekáváními svého okolí. Významnou roli v tomto procesu hrají rodiče, učitelé i vrstevníci, jejichž postoje a očekávání ovlivňují utváření morálních postojů dítěte (Vágnerová, 1999).

V průběhu mladšího školního věku dochází k postupnému zvnitřňování společenských norem. Dítě již nedodržuje pravidla pouze ze strachu před trestem nebo kvůli očekávané odměně, ale stále více chápe jejich význam a důsledky pro ostatní lidi. Současně se rozvíjí schopnost posuzovat vlastní jednání, přijímat odpovědnost za své chování a vytvářet si vnitřní kontrolní mechanismy. V důsledku toho se objevují pocity viny či studu v situacích, kdy dítě jedná v rozporu s přijatými normami (Vágnerová, 1999).

Charakter dítěte v tomto období ještě nepředstavuje plně vytvořenou strukturu osobnosti, ale spíše soubor osvojených postojů, hodnot a společenských norem, které se postupně stabilizují. Morální usuzování je stále do značné míry závislé na autoritách. Dítě přijímá pravidla a normy především proto, že jsou stanoveny rodiči, učiteli nebo jinými významnými osobami. Piaget tento stupeň označuje jako heteronomní morálku, kdy je správnost jednání posuzována zejména podle dodržování pravidel a následků chování. Teprve postupně dochází k rozvoji autonomní morálky, kdy dítě začíná chápat smysl pravidel a přijímá je jako vlastní vnitřní normy (Čačka, 2000).

Významným prvkem morálního vývoje je rozvoj prosociálního chování. Dítě se učí spolupracovat, pomáhat druhým a respektovat jejich potřeby. S tím souvisí i rozvoj empatie, která umožňuje porozumět emocím a prožívání druhých lidí. Nejvyšší formou prosociálního jednání je altruismus, tedy pomoc druhému bez očekávání vlastního prospěchu. Díky rozvoji empatie a prosociálního chování se zvyšuje schopnost ohleduplnosti, spolupráce a vzájemné pomoci (Čačka, 2000).

Podle Kohlberga se děti mladšího školního věku zpravidla nacházejí na konvenční úrovni morálního vývoje, která je charakteristická snahou naplnit očekávání okolí, respektovat autority a získat sociální uznání. Správné jednání je proto často spojováno s dodržováním pravidel a společensky přijímaných norem (Čačka, 2000).

Morální vývoj mladšího školáka představuje důležitý předpoklad pro rozvoj odpovědného chování, respektování pravidel a zvládání sociálních situací. Postupné osvojování morálních hodnot, rozvoj svědomí a schopnosti sebekontroly vytvářejí základ pro společensky přijatelné jednání v každodenním životě.

1.5.6 VÝZNAM VÝVOJOVÝCH SPECIFIK PRO VÝUKU SEBEOBRANY

Vývojové zvláštnosti mladšího školního věku významně ovlivňují způsob výuky sebeobrany. Vzhledem k vysoké pohybové učenlivosti, potřebě pohybové aktivity a oblibě herních činností je vhodné využívat především herní formy výuky, modelové situace a cvičení zaměřená na rozvoj koordinace pohybů, obratnosti a správných pohybových návyků (Beránek, 2017).

Při výuce sebeobrany je třeba zohledňovat nejen tělesné a pohybové předpoklady dítěte, ale také jeho psychickou a sociální vyspělost. Výuka by měla podporovat rozvoj celé osobnosti, včetně schopnosti spolupráce, respektu k pravidlům, zvládání náročných situací a odpovědného rozhodování. Sebeobrana tak nepředstavuje pouze osvojování technických dovedností, ale současně významný výchovný prostředek (Srdínko, 1987).

Etika a jasně stanovená pravidla chování přispívají k ukázněnosti žáků, bezpečnosti výuky a prevenci úrazů. Osvojování zásad respektu, slušného chování a vzájemné úcty je důležitou součástí pohybových aktivit zaměřených na bojové sporty i sebeobranu (Srdínko, 1987).

Významnou součástí vývoje dítěte mladšího školního věku je také pravidelná pohybová aktivita. Ta podporuje zdravý tělesný i psychický vývoj, přispívá ke zvyšování tělesné

zdatnosti a současně vytváří předpoklady pro aktivní životní styl v pozdějším věku (Frömel, 1999). Školní věk je zároveň obdobím vhodným pro rozvoj koordinačních a rychlostních schopností, které tvoří důležitý základ pro zvládání pohybově náročnějších činností a osvojování nových dovedností. Při plánování výuky sebeobrany je proto vhodné respektovat zájmy a preference dětí a využívat takové pohybové činnosti, které odpovídají jejich vývojové úrovni a současně podporují jejich motivaci k pohybu. Pozitivní zkušenosti získané prostřednictvím pohybových aktivit mohou významně ovlivnit vztah dítěte ke sportu, pohybu i zdravému životnímu stylu v pozdějším věku (Frömel, 1999).

Vývojové zvláštnosti mladšího školního věku tak vytvářejí příznivé podmínky pro zařazení sebeobrany do pohybového vzdělávání dětí. Vhodně zvolené metody a formy výuky mohou přispět nejen k osvojení základních sebeobranných dovedností, ale také k rozvoji pohybových schopností, sociálních kompetencí a odpovědného chování v rizikových situacích.

1.6 DIDAKTICKÉ A ORGANIZAČNÍ ASPEKTY VÝUKY DĚTSKÉ SEBEOBRANY

Výuka sebeobrany představuje komplexní proces, který zahrnuje osvojování technických dovedností, rozvoj pohybových schopností, situačního rozhodování i komunikačních kompetencí. Úspěšné zvládnutí sebeobranné situace závisí na propojení těchto složek a jejich využití v konkrétních podmínkách.

Tyto dovednosti je vhodné ve výuce rozvíjet souběžně. Efektivní reakce v sebeobranné situaci nezávisí pouze na správném rozhodnutí, ale také na schopnosti toto rozhodnutí realizovat prostřednictvím odpovídajícího pohybu. Nedílnou součástí výuky je proto rozvoj pohybových schopností, zejména síly, rychlosti a koordinace, které vytvářejí předpoklady pro efektivní provedení sebeobranných technik (Srdínko, 1987). Součástí výuky je také kvalitní rozcvičení, které připravuje organismus na následnou zátěž a přispívá k bezpečnému průběhu nácviku (Beránek, 2017).

Z didaktického hlediska je důležité, aby výuka probíhala systematicky a respektovala princip postupného osvojování dovedností. V počátečních fázích výuky jsou nové techniky nacvičovány v jednoduchých a předvídatelných podmínkách, nejčastěji ve dvojicích. Teprve po zvládnutí základního provedení lze postupně zvyšovat náročnost prostřednictvím změn prostředí, rychlosti provedení nebo zařazováním modelových situací, které se více přibližují

reálným podmínkám (Beránek, 2017). Důležitou součástí procesu učení je opakování, které umožňuje postupnou automatizaci pohybových dovedností. Automatizované reakce mohou být následně efektivně využity v reálných situacích, kde je čas na rozhodování omezený. K osvojení technik přispívá také odpovídající úroveň pohybových schopností, zejména síly, rychlosti a koordinace (Srdínko, 1987).

V podmínkách výuky dětí mladšího školního věku je nutné uvedené principy přizpůsobit jejich vývojovým zvláštnostem. Důraz by měl být kladen především na bezpečnost, přiměřenost zátěže, hravou formu výuky a rozvoj základních pohybových i sociálních dovedností. Vhodné je využívání herních činností a modelových situací, které podporují nejen pohybový rozvoj, ale také schopnost komunikovat, spolupracovat a řešit konfliktní situace přiměřeným způsobem (Janoušek, 2022).

1.6.1 VÝCHOVNÝ VÝZNAM SEBEOBRANNÝCH AKTIVIT

Sebeobranné a bojové aktivity nepřispívají pouze k rozvoji pohybových dovedností, ale mají také významný výchovný rozměr. Podle Srdínka (1987) není sportovní příprava zaměřena pouze na zvyšování tělesné výkonnosti, ale také na formování osobnosti jedince. Součástí tréninkového procesu je vedle tělesné, technické a taktické přípravy také příprava psychologická, jejímž cílem je rozvoj morálních, volních a rozumových schopností sportovce.

V oblasti rozumového rozvoje je důležité systematické osvojování nových poznatků, rozvoj paměti a odpovědný přístup k plnění školních i sportovních povinností. Tyto schopnosti vytvářejí předpoklady pro úspěšné zvládání náročnějších úkolů nejen ve sportu, ale také v běžném životě. Významnou součástí sportovní přípravy je rovněž morální výchova, která zahrnuje respekt k ostatním lidem, ochotu spolupracovat, pomáhat druhým a dodržovat pravidla. Rozvíjeny jsou také volní vlastnosti, zejména vytrvalost, odpovědnost a schopnost překonávat překážky i v období zvýšené námahy nebo únavy (Srdínko, 1987).

Tyto principy lze vztáhnout také na výuku sebeobrany u dětí mladšího školního věku. Cílem kurzu sebeobrany by nemělo být pouze osvojení obranných dovedností, ale rovněž podpora rozvoje sebekontroly, odpovědnosti, respektu k druhým lidem a zdravých životních návyků. Prostřednictvím nácviku sebeobranných situací, dodržování pravidel a spolupráce s ostatními účastníky si děti osvojují sociálně žádoucí formy chování a učí se zvládat náročné situace přiměřeným způsobem.

Výchovný význam sebeobranných aktivit spočívá také v rozvoji sebevědomí, sebekázně a schopnosti nést odpovědnost za vlastní jednání. Sebeobrana tak představuje nejen prostředek ochrany zdraví a bezpečnosti, ale také významný nástroj všestranného rozvoje osobnosti dítěte (Srdínko, 1987).

Výchovné působení sebeobrany lze zároveň chápat z pohledu afektivní oblasti vzdělávání, která je zaměřena na utváření postojů, hodnot a sociálně žádoucích forem chování. Podle Kalhouse a kol. (2002) je taxonomie afektivních cílů založena na postupném zvnitřňování (internalizaci) hodnot a postojů jedince. Afektivní cíle mají významnou úlohu při formování hodnotové orientace žáků a jejich postojů k určitým činnostem, pravidlům a sociálním situacím.

Jedním ze stupňů tohoto procesu je ocenění hodnoty, které představuje takovou úroveň internalizace, kdy se určitá skutečnost stává pro jedince vnitřní hodnotou a začíná významně ovlivňovat jeho jednání (Kalhous a kol., 2002). V kontextu výuky sebeobrany se může jednat například o rozvoj odpovědného přístupu k vlastní bezpečnosti, respektu k ostatním účastníkům nebo odmítání agresivního řešení konfliktů. Právě postupné osvojování těchto hodnot představuje jeden z hlavních výchovných přínosů sebeobranných aktivit u dětí mladšího školního věku.

1.6.2 ETIKA A BEZPEČNOST VÝUKY SEBEOBRANY

Vedle rozvoje pohybových dovedností představují etické zásady a bezpečnost základní pilíře výuky sebeobrany. Součástí výuky by proto měl být také rozvoj morálních a etických hodnot účastníků. Beránek (2017) upozorňuje, že samotná technika může být využita jak v souladu s principy sebeobrany, tak i k útočným účelům.

Podle Kalhouse a kol. (2002) patří mezi základní didaktické zásady výuky zásada uvědomělosti a aktivity, podle níž mají být žáci vedeni nejen k mechanickému osvojování dovedností, ale také k pochopení jejich významu a schopnosti využít je v odpovídajících situacích. Ve výuce sebeobrany to znamená, že děti by měly rozumět nejen tomu, jak techniku správně provést, ale také kdy je její použití oprávněné a jaké může mít důsledky pro všechny zúčastněné.

Důležitou součástí sportovní přípravy je také dodržování pravidel chování a vzájemného respektu. Srdínko (1987) označuje etiketu juda za soubor pravidel upravujících chování při

tréninku i soutěžích. Současně upozorňuje, že etiketa neplní pouze formální funkci, ale významně přispívá k bezpečnosti sportovní činnosti i k výchově sportovců. Dodržování těchto pravidel podporuje ukázněnost účastníků, vzájemný respekt a vytváří bezpečné prostředí pro osvojování nových dovedností. Bezpečnost představuje jeden z nejdůležitějších principů výuky sebeobrany. Přestože nelze riziko úrazu zcela eliminovat, vhodná organizace výuky, jasně stanovená pravidla a postupné zvyšování náročnosti cvičení významně přispívají ke snížení pravděpodobnosti zranění (Beránek, 2017). S tím souvisí také zásada přiměřenosti, podle níž má být učivo přizpůsobeno věku, zkušenostem a schopnostem žáků tak, aby jednotlivé dovednosti na sebe logicky navazovaly (Kalhous a kol., 2002). Před zahájením praktické části výuky je proto nezbytné účastníky seznámit s pravidly bezpečného chování, způsobem provádění jednotlivých technik i zásadami vzájemného respektu při cvičení ve dvojicích.

V dětské sebeobraně by měl být kladen důraz především na bezpečný nácvik základních technik, správné provádění pádů, prostorovou orientaci a respektování pokynů instruktora. Děti by měly být vedeny k ohleduplnosti vůči ostatním účastníkům, odpovědnému chování během cvičení a schopnosti přerušit aktivitu v okamžiku, kdy by mohlo dojít k ohrožení bezpečnosti. Bezpečné a pozitivní prostředí podporuje nejen ochranu zdraví, ale také efektivní učení, rozvoj vzájemné důvěry a celkové výchovné působení kurzu (Srdínko, 1987; Beránek, 2017).

1.6.3 OSOBNOST A KOMPETENCE INSTRUKTORA SEBEOBRANY

Kvalita výuky sebeobrany je významně ovlivněna osobností a odbornou připraveností instruktora. Samotná technická znalost bojových nebo sebeobranných technik není pro efektivní vedení výuky dostačující. Instruktor svým osobním příkladem podporuje bezpečné a motivující prostředí (Beránek, 2017).

Instruktor by měl disponovat nejen odbornými znalostmi a praktickými zkušenostmi, ale také schopností předávat učivo srozumitelným způsobem a respektovat individuální možnosti účastníků. Zejména při práci s dětmi je nezbytné přizpůsobovat náročnost cvičení jejich věku, zkušenostem i aktuálním schopnostem. Důraz by měl být kladen na bezpečnost, pozitivní motivaci a postupné osvojování nových dovedností. Beránek (2017) zároveň upozorňuje, že odborná úroveň instruktora musí být doplněna pedagogickým nadáním a

zkušenostmi, protože úspěšnost výuky nezávisí pouze na jeho technické vyspělosti, ale také na schopnosti vzdělávat a motivovat své svěřence.

Pedagogická komunikace představuje jeden ze základních prostředků výchovného působení instruktora. Podle Kalhouse a kol. (2002) by měl učitel dbát na srozumitelnost, přiměřenost a přesnost svého projevu, přičemž významnou roli hraje nejen obsah sdělení, ale také intenzita hlasu, tempo řeči, tón hlasu a vhodné využívání pauz. Pedagogická komunikace by měla být založena na respektu k osobnosti žáka, empatii a autentickém přístupu učitele. Důležitá je schopnost vcítit se do situace žáka, projevovat o něj zájem a vést komunikaci konkrétně a srozumitelně. Komunikace přitom není tvořena pouze slovy, ale také jednáním pedagoga. Chování učitele, jeho přístup k žákům a způsob řešení situací významně ovlivňují klima skupiny a mohou být pro žáky důležitým vzorem (Kalhous a kol., 2002).

Součástí práce instruktora je také vědomé stanovování výukových cílů, které nepředstavují pouze plán činnosti učitele, ale plní rovněž významnou motivační a regulační funkci v činnosti žáků. Současně napomáhají při volbě vhodných metod výuky i způsobů hodnocení (Kalhous a kol., 2002). Při realizaci afektivních cílů pak významně záleží na osobnosti učitele. Jeho osobní příklad, pedagogický takt, morální kvality i odborná zdatnost výrazně ovlivňují utváření postojů a hodnot žáků (Kalhous a kol., 2002). Tyto předpoklady jsou zvláště důležité ve výuce dětské sebeobrany, kde instruktor nepůsobí pouze jako odborník na techniky, ale také jako významný výchovný vzor.

1.6.4 SPECIFIKA PRÁCE S DĚTMI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Při plánování a realizaci výuky sebeobrany je nezbytné respektovat individuální možnosti, zkušenosti a aktuální úroveň pohybových dovedností účastníků. Beránek (2017) upozorňuje, že začátečníci často nedisponují dostatečně rozvinutými základními pohybovými schopnostmi a mohou mít obtíže s koordinací pohybů, pády nebo cvičením s vlastní vahou. Náročnost výuky by proto měla být zvyšována postupně a jednotlivé činnosti přizpůsobovány schopnostem účastníků.

Tyto zásady jsou zvláště důležité při práci s dětmi mladšího školního věku. Instruktor by měl využívat jednoduché a přiměřené pohybové úkoly, dbát na bezpečnost a vytvářet prostředí podporující pozitivní motivaci. Postupné osvojování dovedností umožňuje dětem získávat sebedůvěru, zažívat úspěch a současně minimalizovat riziko neúspěchu nebo zranění.

Při práci s dětmi je významná také vhodná komunikace. Podle Kalhouse a kol. (2002) nejsou u mladších školních dětí ještě plně rozvinuty verbální komunikační dovednosti, a proto jsou citlivější na neverbální projevy. Mimika, gesta, držení těla nebo oční kontakt významně ovlivňují porozumění sdělení i vzájemné vztahy mezi účastníky. Oční kontakt přitom představuje jeden z nejvýznamnějších prostředků neverbální komunikace, protože poskytuje informace o psychickém stavu, míře soustředění i vzájemném vztahu komunikujících osob (Kalhous a kol., 2002).

Ve výuce sebeobrany je proto vhodné věnovat pozornost nejen verbálním instrukcím, ale také neverbálním projevům instruktora i samotných dětí. Schopnost rozpoznávat neverbální signály může přispívat k lepšímu porozumění, efektivnější komunikaci i prevenci rizikových situací během výuky. Kalhous a kol. (2002) dále upozorňují, že žáci se od sebe významně liší úrovní myšlení, chápání, zájmy, osobními zkušenostmi i charakterovými vlastnostmi. Učitel by měl tyto individuální rozdíly respektovat a organizovat výuku tak, aby měl každý žák možnost zažít úspěch a rozvíjet se podle svých možností.

Při stanovování výukových cílů je vhodné zahrnout nejen oblast kognitivní, ale také afektivní a psychomotorickou, protože rozvoj dítěte probíhá ve všech těchto dimenzích současně (Kalhous a kol., 2002). Stanovené cíle by měly být dostatečně podnětné, ale současně reálně dosažitelné s ohledem na aktuální úroveň vývoje většiny žáků. V případě afektivních cílů je zároveň třeba počítat s tím, že jejich osvojování probíhá u každého dítěte individuálním tempem. Přechod mezi jednotlivými úrovněmi afektivních cílů není u všech žáků stejně rychlý ani stejně přímočarý, což by měl instruktor při plánování i hodnocení výuky zohlednit (Kalhous a kol., 2002).

1.6.5 ORGANIZACE NÁCVIKU V KURZU SEBEOBRANY

Organizace výuky představuje uspořádání vyučovacího procesu, způsob organizace činnosti učitele i účastníků a vytváří podmínky pro dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Vhodně zvolená organizační forma ovlivňuje efektivitu osvojování dovedností, možnosti poskytování zpětné vazby i míru aktivního zapojení účastníků do výuky (Kalhous a kol., 2002).

Při plánování výuky je důležité vytvářet podmínky pro praktické využívání získaných poznatků. Škola by měla vést žáky k tomu, aby dokázali nové vědomosti a dovednosti uplatňovat v běžných životních situacích (Kalhous a kol., 2002). Ve výuce sebeobrany to

znamená zaměřovat nácvik na situace, se kterými se děti mohou reálně setkat, a podporovat jejich schopnost vhodně reagovat.

Součástí plánování je také přizpůsobení výukových cílů možnostem jednotlivých účastníků. Specifické cíle je vhodné diferencovat podle jejich schopností a aktuální úrovně dovedností tak, aby byly dosažitelné pro všechny děti a zároveň představovaly přiměřenou výzvu (Kalhous a kol., 2002). Organizace výuky by současně měla podporovat dlouhodobé vytváření žádoucích hodnot a postojů. Jak uvádějí Kalhous a kol. (2002), formování hodnotového systému představuje dlouhodobý proces, kterého nelze dosáhnout jednorázovou výukovou jednotkou, ale vyžaduje soustavné a systematické pedagogické působení.

1.6.6 NÁCVIK VE DVOJICÍCH

Nejčastější organizační formou výuky sebeobranných technik je práce ve dvojicích. Účastníci si střídají role obránce a útočníka a opakovaně procvičují předvedené techniky. Úkolem instruktora je průběžně sledovat průběh cvičení, poskytovat zpětnou vazbu a opravovat případné chyby při provádění technik (Beránek, 2017).

V tradiční terminologii bojových umění bývá cvičící označován jako *tori* a jeho partner jako *uke*. V moderním pojetí sebeobrany lze tyto role chápat jako obránce a útočníka. Smyslem práce ve dvojicích není vzájemné soupeření, ale spolupráce vedoucí k bezpečnému osvojování a postupnému zdokonalování technik. Útočník proto přizpůsobuje intenzitu svého útoku schopnostem obránce a pomáhá vytvářet bezpečné podmínky pro nácvik (Beránek, 2017).

V dětském kurzu sebeobrany je vhodné klást důraz především na vzájemnou spolupráci, respekt k partnerovi a dodržování pravidel bezpečného chování během cvičení. Dvojice by měly být sestavovány s ohledem na věk, tělesné předpoklady i zkušenosti jednotlivých účastníků. Párová práce představuje jednu ze základních organizačních forem výuky. Umožňuje aktivní zapojení všech účastníků, poskytuje dostatek příležitostí k opakování a procvičování osvojovaných dovedností a současně podporuje rozvoj spolupráce, vzájemné komunikace i poskytování zpětné vazby mezi partnery (Kalhous a kol., 2002).

1.6.7 MODEL ŘADY

Model řady představuje další fázi osvojování sebeobranných dovedností. Účastníci jsou rozděleni do dvojic stojících proti sobě ve dvou řadách. Instruktor řídí průběh nácviku slovními pokyny a současně sleduje výkon celé skupiny. Tento způsob organizace umožňuje vysoký počet opakování jednotlivých technik a rychlé poskytování zpětné vazby (Beránek, 2017).

Hlavní předností modelu řady je možnost procvičovat stejnou techniku za stejných podmínek u všech účastníků současně. Instruktor tak snadněji odhaluje chyby v provedení a může pružně reagovat na potřeby skupiny. V dětském kurzu sebeobrany je tento model vhodný zejména při nácviku jednoduchých obranných reakcí, úniků z úchopů nebo osvojování základních bezpečnostních návyků. Podle Kalhouse a kol. (2002) umožňují skupinové organizační formy efektivní řízení většího počtu účastníků a vytvářejí podmínky pro časté opakování nacvičovaných činností. Zároveň usnadňují průběžné sledování výkonu celé skupiny a operativní poskytování zpětné vazby ze strany instruktora.

1.6.8 MODEL UPEVNĚNÍ

Po zvládnutí základního nácviku lze zařadit model upevnění. Jeden cvičenec se nachází uprostřed prostoru a postupně reaguje na útoky více partnerů. Cílem tohoto modelu není vytvářet plně realistickou bojovou situaci, ale umožnit obránci využít již osvojené dovednosti v proměnlivých podmínkách a pod mírným psychickým tlakem (Beránek, 2017).

Model upevnění rozvíjí schopnost rychlého rozhodování, soustředění a přenosu naučených technik do situací, které nejsou předem přesně stanoveny. V kurzu sebeobrany pro děti je vhodné využívat pouze zjednodušené varianty s důrazem na bezpečnost, herní prvky a přiměřenou náročnost odpovídající věku i zkušenostem účastníků. Kalhous a kol. (2002) uvádějí, že skupinové a kooperativní formy výuky podporují nejen osvojování dovedností, ale také rozvoj samostatného rozhodování, komunikace a spolupráce při řešení úkolů. Učení v proměnlivých podmínkách zároveň napomáhá lepšímu přenosu získaných dovedností do praktických situací.

Model upevnění lze současně chápat jako jednu z inscenačních metod výuky, které využívají simulaci předem připravených situací prostřednictvím hraní rolí. Účastníci tak aktivně prožívají modelové situace, vyjadřují vlastní postoje a hledají vhodné strategie jejich řešení (Kalhous a kol., 2002).

Takto vedený nácvik podporuje hlubší porozumění osvojovaným poznatkům a jejich praktické využití. Jak uvádějí Kalhous a kol. (2002), uvědoměle osvojené poznatky dokáže žák nejen vysvětlit, ale také aplikovat v praxi. Aktivita žáků přitom zahrnuje nejen složku poznávací, ale také citovou a volní.

1.6.9 STRUKTURA TRÉNINKOVÉ JEDNOTKY V SEBEOBRANĚ

Tréninková jednotka sebeobrany by měla být sestavena tak, aby rozvíjela nejen pohybové dovednosti účastníků, ale také jejich znalosti, postoje a bezpečnostní návyky. Výuka sebeobrany zpravidla zahrnuje vzdělávací složku zaměřenou na prevenci rizikových situací, praktický nácvik sebeobranných dovedností i rozvoj pohybových schopností, jako jsou síla, koordinace, obratnost nebo rovnováha. Součástí výuky mohou být také aktivity podporující sebekontrolu, koncentraci a odpovědné jednání (Beránek, 2017).

Jedna tréninková jednotka bývá zpravidla rozdělena do tří základních částí. Přípravná část slouží k aktivaci organismu a přípravě na následující zatížení. Hlavní část je zaměřena na osvojování a procvičování konkrétních dovedností a jejich využití v modelových situacích. V závěrečné části dochází ke zklidnění organismu, reflexi průběhu výuky a upevnění získaných poznatků (Beránek, 2017).

Při práci s dětmi mladšího školního věku je vhodné jednotlivé části doplňovat herními aktivitami odpovídajícími věku účastníků. Ty podporují motivaci, aktivní zapojení dětí a současně přispívají k rozvoji pohybových i sociálních dovedností.

Struktura výukové jednotky by měla respektovat logickou návaznost jednotlivých fází učení. Podle Kalhouse a kol. (2002) zahrnuje úvodní část motivaci a organizaci činnosti, následuje osvojování nových poznatků nebo dovedností, jejich procvičování a upevňování a závěrečná reflexe získaných zkušeností.

Na osvojování dovedností navazují vhodně zvolené vyučovací metody. Hraní rolí podporuje aktivní zapojení účastníků do procesu učení a umožňuje propojit teoretické poznatky s praktickým jednáním v simulovaných situacích (Kalhous a kol., 2002). Důležitou součástí výuky je také efektivní pedagogická komunikace. Učitel by měl nejen jasně sdělovat pokyny, ale současně aktivně naslouchat a vnímat neverbální projevy žáků, aby mohl své pedagogické působení přizpůsobovat jejich potřebám. Výuka by měla být doplňována názornými ukázkami a praktickými příklady, protože smyslové vnímání významně

podporuje poznávací proces. Učivo je zároveň vhodné uspořádat logicky a přiměřeně věku i schopnostem žáků tak, aby jednotlivé poznatky na sebe navazovaly. Teprve na základě jasně stanovených výukových cílů může učitel smysluplně volit obsah učiva, vyučovací metody, organizační formy i způsob hodnocení (Kalhous a kol., 2002).

Z hlediska rozvoje pohybových dovedností je vhodné respektovat postupnost psychomotorických cílů. Ty lze chápat jako proces, který vede od napodobování přes praktické procvičování a zpřesňování pohybů až ke koordinaci a automatizaci osvojovaných dovedností (Kalhous a kol., 2002).

1.7 POHYBOVÁ PŘÍPRAVA V DĚTSKÉ SEBEOBRANĚ

1.7.1 TĚLESNÁ PŘÍPRAVA

Podle Srdínka (1987) představuje tělesná příprava jednu z nejdůležitějších složek sportovního tréninku mládeže. Jejím hlavním cílem je podpora zdravého tělesného vývoje a současně rozvoj základních pohybových schopností, mezi které patří síla, rychlost, vytrvalost a kloubní pohyblivost. Součástí tělesné přípravy je také osvojování nových pohybových dovedností, které přispívají ke zlepšení koordinace pohybů i celkové pohybové zdatnosti jedince. Prostřednictvím systematické tělesné přípravy si dítě vytváří předpoklady pro zvládnutí specifických pohybových dovedností a technik využívaných v sebeobraně (Srdínko, 1987).

Dostatečná úroveň tělesné přípravy vytváří předpoklady pro efektivnější osvojování nových pohybových dovedností a jejich bezpečné využití při nácviku sebeobranných situací. Osvojení základních pohybových návyků zároveň usnadňuje zvládnutí technických prvků sebeobrany i dalších specializovaných činností (Srdínko, 1987). Součástí tělesné přípravy je rovněž rozvoj koordinačních schopností, které významně usnadňují osvojování nových pohybových dovedností a přispívají k jejich přesnému a bezpečnému provedení (Čelikovský et al., 1990).

Tělesná příprava dětí musí respektovat specifika vyvíjejícího se organismu. Tréninkové postupy určené dospělým nelze mechanicky přenášet na děti, protože jejich tělesný i psychický vývoj probíhá postupně a individuálním tempem (Dovalil, 1988). Při plánování sportovní přípravy je proto vhodné zohledňovat nejen kalendářní věk dítěte, ale také jeho biologickou vyspělost, která může významně ovlivnit pohybové schopnosti i schopnost

zvládat tréninkovou zátěž. Děti stejného kalendářního věku mohou vykazovat značné rozdíly v tělesném vývoji i sportovní výkonnosti, a proto by měl být trénink přizpůsobován individuálním možnostem každého jedince (Dovalil, 1988).

1.7.2 POHYBOVÉ SCHOPNOSTI VÝZNAMNÉ PRO DĚTSKOU SEBEOBRANU

Rozvoj pohybových schopností úzce souvisí s věkovými zvláštnostmi dítěte. Jednotlivé pohybové schopnosti dozrávají v různých obdobích ontogenetického vývoje, a proto je vhodné jejich rozvoj plánovat s ohledem na senzitivní období i aktuální úroveň biologické a pohybové vyspělosti dítěte (Dovalil, 1988). V dětské sebeobraně mají zásadní význam zejména silové, rychlostní, vytrvalostní a koordinační schopnosti, jejichž cílený a přiměřený rozvoj vytváří předpoklady pro bezpečné zvládání sebeobranných dovedností i efektivní řešení modelových krizových situací.

1.7.3 SÍLA

Síla představuje jednu ze základních pohybových schopností člověka a je definována jako schopnost překonávat vnější odpor nebo mu odolávat prostřednictvím svalové činnosti. V pohybových aktivitách zaměřených na dětskou sebeobranu představuje významný předpoklad pro účinné provedení obranných technik, udržení stability těla a zvládání kontaktu s protivníkem. Současně však Srdínko (1987) upozorňuje, že samotná síla není rozhodujícím faktorem pohybového výkonu a její rozvoj musí probíhat v souvislosti s ostatními pohybovými schopnostmi.

Podle Čelikovského et al. (1990) tvoří silové schopnosti komplex vzájemně propojených vlastností, které se uplatňují v závislosti na charakteru pohybového úkolu. Autoři rozlišují statické a dynamické silové schopnosti, přičemž dynamická síla zahrnuje také výbušnou, rychlostní a vytrvalostní složku. Jednotlivé formy síly se v praxi zpravidla nevyskytují izolovaně, ale společně vytvářejí předpoklady pro efektivní provedení pohybu.

Čelikovský et al. (1990) dále upozorňují, že úroveň silových schopností je významně ovlivněna věkem, biologickým zráním i tělesným vývojem dítěte. Z tohoto důvodu je nezbytné přizpůsobit rozvoj síly individuálním možnostem každého jedince.

Autor rozlišuje několik druhů síly podle charakteru svalové činnosti. Významnou roli hraje především síla dynamická, která se projevuje při pohybu a je spojena se změnou délky svalu. Vedle ní se uplatňuje také síla statická, při níž sval vyvíjí napětí bez viditelného

pohybu. V dětské sebeobraně se oba typy síly vzájemně doplňují a podílejí se na účinném provedení obranných technik i udržení stabilní polohy těla (Srdínko, 1987).

Z hlediska pohybového výkonu je důležitá také výbušná síla, tedy schopnost vyvinout vysokou sílu v co nejkratším čase. Právě tato schopnost umožňuje rychlé zahájení obranné reakce a účinné provedení technik. Vedle ní se uplatňuje silová vytrvalost, která umožňuje opakované vykonávání silových činností po delší dobu bez výrazného poklesu výkonu. Obě složky představují důležitou součást pohybové přípravy v dětské sebeobraně a měly by být rozvíjeny dlouhodobě a přiměřeně věku dítěte (Srdínko, 1987).

Rozvoj síly musí odpovídat věku a individuálním možnostem cvičence. U dětí a mládeže doporučuje autor využívat především přirozená cvičení, při nichž je jako odpor využívána vlastní hmotnost těla nebo spolupracující partner. Vhodné jsou například šplhy, lezení, přetahování, cvičení ve dvojicích nebo různé pohybové hry rozvíjející silové schopnosti přirozenou formou. Důraz je kladen především na všestranný rozvoj pohybového aparátu a správné technické provedení jednotlivých cvičení (Srdínko, 1987).

Součástí silové přípravy by mělo být také rovnoměrné zatěžování jednotlivých svalových skupin. Jednostranné zaměření na určité partie může vést ke svalovým dysbalancím a negativně ovlivnit držení těla i pohybový výkon. Proto je vhodné zařazovat pestrou škálu cvičení zaměřených na rozvoj celkové síly organismu a podporu harmonického tělesného vývoje (Srdínko, 1987).

Pravidelně rozvíjená síla vytváří předpoklady nejen pro úspěšné zvládání sebeobranných technik, ale také pro bezpečné provádění dalších pohybových činností. Ve spojení s obratností, rychlostí a vytrvalostí tvoří základ všestranné pohybové připravenosti dítěte a významně přispívá k jeho celkovému rozvoji (Srdínko, 1987).

V dětském věku není cílem rozvoj maximální síly, ale především harmonický rozvoj pohybového aparátu. Přednost by měla mít přirozená cvičení s vlastní hmotností a všestranné zatěžování organismu odpovídající věku dítěte (Dovalil, 1988).

1.7.4 RYCHLOST

Rychlost představuje schopnost vykonat pohyb nebo pohybovou činnost v co nejkratším čase. Podle Srdínka (1987) patří mezi základní pohybové schopnosti a významně ovlivňuje úspěšnost pohybového výkonu. V dětské sebeobraně se rychlost uplatňuje především při

včasném rozpoznání rizikové situace, rychlé obranné reakci a bezpečném provedení sebeobranných technik. Její význam spočívá zejména ve schopnosti pohotově reagovat na vzniklou situaci.

Srdínko (1987) rozlišuje několik forem rychlosti. Mezi nejdůležitější patří reakční rychlost, tedy schopnost reagovat na určitý podnět, a rychlost pohybu, která se projevuje při samotném provádění pohybové činnosti. V dětské sebeobraně se reakční rychlost i rychlost pohybu vzájemně doplňují, protože dítě musí nejprve rozpoznat vzniklou situaci a následně na ni co nejrychleji odpovídajícím způsobem reagovat.

Čelikovský et al. (1990) charakterizují rychlostní schopnosti jako jednu ze základních pohybových schopností člověka. Definují je jako schopnost provést pohyb nebo realizovat pohybový úkol v co nejkratším časovém úseku. Současně upozorňují, že rychlostní schopnosti nejsou jednotnou vlastností, ale tvoří komplex dílčích schopností, mezi které patří zejména reakční rychlostní schopnost a akční (realizační) rychlostní schopnost. Jejich úroveň závisí na charakteru vykonávané činnosti i podmínkách, ve kterých je pohyb realizován (Čelikovský et al., 1990).

Čelikovský et al. (1990) uvádějí, že rychlostní schopnosti procházejí v průběhu ontogeneze výrazným vývojem. Největší přirozené přírůstky rychlostních schopností lze pozorovat především mezi sedmým a čtrnáctým rokem věku, kdy je organismus pro jejich rozvoj zvláště vnímavý. Proto autoři doporučují zařazovat rozvoj rychlosti již v dětském věku prostřednictvím vhodně zvolených pohybových činností.

Rozvoj rychlosti je podmíněn především činností nervové soustavy a schopností svalů vykonávat pohyb s vysokou intenzitou. Z tohoto důvodu je vhodné zařazovat rychlostní cvičení v době, kdy není organismus unavený. Srdínko (1987) doporučuje krátkodobá cvičení prováděná maximální rychlostí, mezi nimiž je zařazen dostatečný odpočinek umožňující plné zotavení organismu.

K rozvoji rychlosti lze využívat různé formy běžeckých cvičení, reakčních her, sprintů, startů z různých poloh nebo pohybových úkolů vyžadujících okamžitou reakci na signál. V dětské sebeobraně jsou tato cvičení využívána k rozvoji pohotovosti, rychlé změny směru pohybu a bezpečného provedení obranných technik. Pravidelné zařazování těchto činností přispívá ke zlepšení reakční schopnosti i celkové pohybové připravenosti dítěte (Srdínko, 1987).

Srdínko (1987) upozorňuje, že rozvoj rychlosti by měl být realizován systematicky a s ohledem na věk i úroveň sportovce. Zvláště v dětském věku představuje senzitivní období pro rozvoj rychlostních schopností, které lze efektivně podporovat prostřednictvím herních a soutěživých forem cvičení. Právě pestrost a přiměřenost zatížení jsou důležitými předpoklady úspěšného rozvoje této pohybové schopnosti.

Období přibližně mezi desátým a třináctým rokem života představuje velmi příznivé období pro rozvoj rychlostních schopností. V tomto věku je nervová soustava mimořádně tvárná a děti si rychlostní dovednosti osvojují velmi efektivně (Dovalil, 1988).

Rozvoj rychlosti by měl být založen na krátkých, dynamických činnostech s dostatečným odpočinkem a měl by být realizován především hravou formou odpovídající věku dítěte (Dovalil, 1988).

1.7.5 VYTRVALOST

Vytrvalost je pohybová schopnost, která umožňuje vykonávat pohybovou činnost po delší dobu bez výrazného poklesu výkonu. Podle Srdínka (1987) představuje důležitou součást pohybové přípravy, protože umožňuje udržet požadovanou úroveň výkonu během pohybových aktivit. Dostatečně rozvinutá vytrvalost současně podporuje odolnost organismu vůči únavě a přispívá k rychlejší regeneraci po zatížení. V dětské sebeobraně vytváří předpoklady pro udržení pozornosti, opakované provádění obranných činností a zvládání delší pohybové zátěže.

Srdínko (1987) rozlišuje obecnou a speciální vytrvalost. Obecná vytrvalost vytváří základní předpoklady pro zvládání dlouhodobé pohybové činnosti a je rozvíjena prostřednictvím různorodých pohybových aktivit. Speciální vytrvalost je naopak úzce spojena s požadavky konkrétní činnosti a rozvíjí schopnost dlouhodobě vykonávat pohyby charakteristické pro danou disciplínu. V dětské sebeobraně se obě složky vzájemně doplňují a společně přispívají k celkové pohybové připravenosti dítěte (Srdínko, 1987). Rozvoj vytrvalosti by měl být realizován systematicky a přiměřeně věku dítěte. V dětském věku je vhodné využívat především pestré pohybové aktivity, sportovní hry a další činnosti podporující dlouhodobou pohybovou aktivitu přirozenou a motivující formou. Cílem není dosažení maximální výkonnosti, ale vytvoření dostatečného základu pro další pohybový rozvoj (Srdínko, 1987).

Čelikovský et al. (1990) řadí vytrvalostní schopnosti mezi základní pohybové schopnosti člověka, které se významně podílejí na úrovni tělesné připravenosti a motorické výkonnosti. Vytrvalostní schopnosti chápou jako předpoklad pro dlouhodobé provádění pohybové činnosti, přičemž jejich projevy mohou mít podobu opakovaných pohybů, činností stálé intenzity nebo dlouhodobého překonávání odporu. Autoři dále rozlišují vytrvalost lokální a globální a podle délky zatížení vymezují vytrvalost rychlostní, krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou (Čelikovský et al., 1990).

Čelikovský et al. (1990) uvádějí, že k výrazným přírůstkům vytrvalostní výkonnosti dochází již v období mladšího školního věku. Přibližně do dvanáctého roku života nejsou rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vývoji vytrvalosti výrazné. Autoři zároveň upozorňují, že systematické rozvíjení vytrvalostních schopností je vhodné již v období mladšího i staršího školního věku a při racionálním řízení rozvoje je mladý organismus schopen vytrvalostní zatížení dobře snášet bez negativních důsledků (Čelikovský et al., 1990).

Dětský organismus lépe toleruje zatížení aerobního charakteru než dlouhodobou intenzivní anaerobní práci. Vytrvalostní aktivity by proto měly být přiměřené věku dítěte, zaměřené především na přirozený pohyb a realizované hravou formou. V dětské sebeobraně přispívá odpovídající úroveň vytrvalosti nejen ke zvládání delší pohybové aktivity, ale také k udržení soustředění, správného technického provedení obranných dovedností a celkové pohybové připravenosti dítěte (Dovalil, 1988).

1.7.6 OBRATNOST

Obratnost představuje schopnost přesně řešit složité časoprostorové pohybové úkoly a je založena na účinném řízení a regulaci pohybu, čímž významně ovlivňuje kvalitu prováděných pohybových činností (Čelikovský et al., 1990).

Podle Srdínka (1987) je obratnost schopnost pohotově, účelně a s minimální námahou reagovat na nové nebo neočekávané pohybové situace. Jedná se o významnou pohybovou schopnost, která umožňuje rychlé přizpůsobení pohybu měnícím se podmínkám a efektivní řešení pohybových úkolů. Autor rozlišuje obratnost všeobecnou, která tvoří základ pro osvojování různých pohybových činností, a obratnost speciální, která je spojena s požadavky konkrétní pohybové činnosti nebo sportovní disciplíny (Srdínko, 1987).

V dětské sebeobraně se obratnost projevuje především při koordinaci obranných pohybů, změnách směru, udržení rovnováhy i při rychlém přizpůsobení se nečekaným situacím. Významnou roli hraje schopnost orientovat se v prostoru, reagovat na pohyb protivníka a plynule měnit jednotlivé obranné činnosti podle vývoje situace. Dobře rozvinutá obratnost umožňuje dítěti bezpečněji a efektivněji zvládat nácvik obranných dovedností.

Čelikovský et al. (1990) uvádějí, že mezi základní složky obratnosti patří kinestetická diferenciační schopnost, rovnovážná schopnost, rytmická schopnost, orientační schopnost a schopnost správného časování pohybu. Tyto složky společně umožňují přesné, rychlé a účelné řešení pohybových situací.

Srdínko (1987) upozorňuje, že obratnost hraje významnou roli také při osvojování nových pohybových dovedností. Jedinci s vyšší úrovní obratnosti se zpravidla rychleji učí nové pohyby, snadněji zvládají složitější pohybové úkoly a efektivněji využívají již osvojené dovednosti při řešení různých situací. Rozvoj obratnosti by měl být zaměřen na osvojování nových pohybů a zdokonalování koordinace pohybových činností. Srdínko (1987) doporučuje zařazovat akrobatická cvičení, cvičení se švihadlem, překážkové dráhy, pohybové hry nebo cvičení ve dvojicích, která rozvíjejí koordinaci, rovnováhu, orientaci v prostoru a schopnost reagovat na měnící se situace. V dětské sebeobraně mají tato cvičení význam zejména pro nácvik správného pohybu, rychlou změnu směru a pohotovou reakci na podněty.

Součástí rozvoje obratnosti by mělo být také postupné zvyšování náročnosti pohybových úkolů a zařazování cvičení v různých podmínkách. Pravidelně rozvíjená obratnost přispívá nejen ke zlepšení pohybové výkonnosti, ale také k bezpečnějšímu zvládání každodenních situací. V dětské sebeobraně představuje jeden ze základních předpokladů pro účinné provedení obranných dovedností a rychlou adaptaci na měnící se podmínky (Srdínko, 1987).

Mladší školní věk je považován za jedno z nejvhodnějších období pro osvojování nových pohybových dovedností a rozvoj obratnosti. V tomto období děti rychle vytvářejí nové pohybové stereotypy a snadno se učí novým pohybům (Dovalil, 1988). Rozvoj obratnosti by měl být založen na postupném zvyšování obtížnosti pohybových úloh, opakovaném procvičování různých pohybových situací a cíleném rozvoji senzomotorických funkcí.

Významnou roli přitom hraje pestrost cvičení, dostatečná motivace a přiměřenost zatížení věku dítěte (Čelikovský et al., 1990).

1.7.7 KLOUBNÍ POHYBLIVOST

Kloubní pohyblivost představuje schopnost vykonávat pohyby ve velkém rozsahu. Její úroveň závisí především na pružnosti svalů, šlach a kloubních vazů, ale také na anatomické stavbě jednotlivých kloubů. Rozlišujeme pohyblivost aktivní, která je prováděna vlastní svalovou činností, a pohyblivost pasivní, při níž je pohyb vykonáván za pomoci vnější síly, například partnera (Srdínko, 1987).

Úroveň kloubní pohyblivosti je ovlivněna stavem pohybového aparátu a významně souvisí s věkem i celkovým tělesným vývojem dítěte. Cílený rozvoj pohyblivosti podporuje správné provedení pohybových dovedností, zvyšuje efektivitu pohybu a současně přispívá k prevenci zranění (Čelikovský et al., 1990).

V dětské sebeobraně představuje dostatečná úroveň kloubní pohyblivosti jeden ze základních předpokladů pro správné provedení obranných technik. Umožňuje snadnější osvojování nových pohybových dovedností, lepší koordinaci pohybů i bezpečnější provádění jednotlivých technik. Zvýšenou pozornost je vhodné věnovat zejména pohyblivosti páteře, kyčelních a ramenních kloubů, jejichž omezený rozsah pohybu může negativně ovlivnit kvalitu provedení obranných činností (Srdínko, 1987). Srdínko (1987) doporučuje pravidelně kontrolovat úroveň kloubní pohyblivosti prostřednictvím jednoduchých testovacích cvičení zaměřených na rozsah pohybu jednotlivých částí těla. Získané výsledky mohou sloužit jako ukazatel aktuální úrovně pohyblivosti i jako podklad pro plánování dalšího pohybového rozvoje.

Rozvoj kloubní pohyblivosti vyžaduje dlouhodobou a systematickou práci. Podle Srdínka (1987) lze při pravidelném každodenním cvičení očekávat zlepšení přibližně během dvou až tří měsíců. Efektivní je zejména pravidelné zařazování protahovacích cvičení, která mohou být prováděna samostatně, s využitím jednoduchých pomůcek nebo za pomoci partnera. Vhodná jsou rovněž cvičení inspirovaná jógou a další aktivity zaměřené na pomalé, kontrolované provádění pohybů.

Pro udržení dosažené úrovně pohyblivosti je nezbytné pravidelné opakování protahovacích cvičení i po dosažení požadovaného rozsahu pohybu. Přerušení pravidelného protahování

vede podle autora k postupné ztrátě získané úrovně pohyblivosti a návratu k původnímu stavu (Srdínko, 1987).

Rozvoj pohyblivosti je vhodné podporovat již od dětského věku prostřednictvím přirozených pohybových aktivit a cvičení odpovídajících věku i individuálním možnostem dítěte. Pravidelná péče o kloubní pohyblivost vytváří předpoklady pro správné osvojování dalších pohybových dovedností, bezpečné provádění obranných technik a celkový harmonický rozvoj pohybového aparátu (Dovalil, 1988).

1.7.8 DIAGNOSTIKA A HODNOCENÍ POHYBOVÝCH PŘEDPOKLADŮ DĚTÍ

Pravidelná kontrola účinnosti tréninkového procesu představuje důležitou součást sportovní přípravy. Podle Srdínka (1987) umožňuje průběžné testování sledovat, zda zvolený tréninkový program vede k očekávanému rozvoji pohybových schopností a dovedností. Autor doporučuje hodnotit jednotlivé složky tělesné připravenosti samostatně a následně vytvořit celkový obraz o úrovni pohybových předpokladů jedince. Čelikovský et al. (1990) uvádějí, že při hodnocení pohybových schopností lze využít testy zaměřené na jednotlivé složky motorické výkonnosti. V případě obratnosti se jedná například o testy přesnosti pohybu, rychlosti provedení, schopnosti osvojit si nové pohybové úkoly nebo orientace v prostoru. Výsledky testování poskytují informace o aktuální úrovni pohybových předpokladů a vytvářejí podklady pro plánování dalšího rozvoje dítěte.

Význam diagnostiky spočívá také v možnosti opakovaného sledování změn pohybové výkonnosti v průběhu času. Pravidelné testování umožňuje objektivně hodnotit účinnost zvoleného tréninkového programu a sledovat individuální pokrok dítěte (Čelikovský et al., 1990). Srdínko (1987) uvádí, že mezi základní sledované oblasti patří pohyblivost, obratnost, rychlost, síla a vytrvalost. Výsledky těchto testů neslouží pouze ke zhodnocení aktuální výkonnosti, ale také jako podklad pro plánování dalšího tréninkového procesu a úpravu jeho obsahu podle individuálních potřeb sportovce.

V prostředí dětské sebeobrany není hlavním cílem diagnostiky dosahování vrcholných sportovních výkonů, ale především poznání aktuální úrovně pohybových předpokladů dítěte. Získané informace umožňují lépe přizpůsobit obsah výuky individuálním možnostem jednotlivých dětí, odhalit jejich silné stránky i oblasti vyžadující větší pozornost a zvolit vhodné metody dalšího rozvoje. Diagnostika zároveň plní významnou motivační funkci, protože dětem poskytuje zpětnou vazbu o jejich vlastním pokroku. Dovalil (1988)

zdůrazňuje, že hodnocení pohybových schopností dětí by mělo sloužit především jako prostředek pro plánování další pohybové přípravy a sledování individuálního rozvoje, nikoliv pouze ke vzájemnému porovnávání výkonů. Při práci s dětmi by proto mělo být hodnocení využíváno zejména jako nástroj podpory jejich pohybového rozvoje a motivace k pravidelné pohybové aktivitě.

1.7.9 ROZCVIČENÍ A DECHOVÁ CVIČENÍ

Rozcvičení představuje nedílnou součást každé tréninkové jednotky. Jeho hlavním úkolem je připravit organismus na následnou pohybovou zátěž a vytvořit optimální podmínky pro bezpečné a efektivní provádění dalších cvičení. Podle Srdínka (1987) by kvalitní rozcvičení mělo předcházet každému tréninku a svým obsahem odpovídat charakteru navazující pohybové činnosti.

Součástí rozcvičení je postupná aktivace pohybového aparátu, nervosvalového systému a senzomotorických funkcí, které se významně podílejí na kvalitě následného pohybového výkonu (Čelikovský et al., 1990). Současně dochází ke zvýšení tělesné teploty, aktivaci krevního oběhu a dýchací soustavy i přípravě svalových skupin, které budou v hlavní části tréninku nejvíce zatěžovány. Významnou součástí jsou také cvičení zaměřená na rozvoj koordinace, kloubní pohyblivosti a aktivaci nervové soustavy (Srdínko, 1987).

V dětské sebeobraně plní rozcvičení kromě fyziologické přípravy také významnou psychologickou funkci. Pomáhá dětem naladit se na průběh výuky, soustředit pozornost na připravované činnosti a současně snižuje riziko vzniku zranění (Beránek, 2017). Vhodné jsou zejména pohybové hry, jednoduché běžecké aktivity nebo cvičení rozvíjející koordinaci, rovnováhu, orientaci v prostoru a mobilitu kloubů.

Významnou součást přípravy mohou představovat také dechová cvičení. Ta napomáhají regulaci fyzické i psychické zátěže, podporují koncentraci a přispívají k lepšímu zvládání stresových situací. Správná práce s dechem zároveň podporuje koordinaci pohybů a usnadňuje osvojování nových pohybových dovedností (Beránek, 2017).

Jednoduchá dechová cvičení lze zařazovat na začátku i na konci tréninkové jednotky. U dětí mladšího školního věku je vhodné realizovat je především hravou formou a propojit je s relaxačními aktivitami nebo krátkou reflexí průběhu výuky.

Kvalitně vedené rozcvičení společně s vhodně zařazenými dechovými cvičeními přispívá nejen k bezpečnému průběhu tréninku, ale také ke zvýšení efektivity osvojování nových pohybových dovedností a celkové připravenosti dítěte na pohybovou zátěž (Srdínko, 1987; Beránek, 2017). Pohybová příprava dětí by měla být vždy pestrá, motivující a přiměřená jejich věku, přičemž rozcvičení představuje její nezbytnou součást (Dovalil, 1988).

1.7.10 PÁDOVÁ TECHNIKA JAKO SOUČÁST DĚTSKÉ SEBEOBRANY

Pádová technika představuje jednu ze základních pohybových dovedností využívaných v judu i dalších bojových sportech. Jejím hlavním cílem je minimalizovat riziko zranění při kontaktu těla se zemí. Srdínko (1987) považuje nácvik pádů za jeden z nejdůležitějších úkolů začínajícího sportovce, protože správně osvojená technika zvyšuje bezpečnost nejen při sportovní činnosti, ale také v běžném životě.

Autor zdůrazňuje, že pádové techniky by měly být osvojovány postupně – od jednodušších poloh k náročnějším. Výuka zpravidla začíná pády ze sedu, pokračuje přes pády z dřepu a následně ze stoje. Takový postup umožňuje vytvořit správné pohybové stereotypy, současně snižuje obavy dětí z pádu a podporuje bezpečné zvládnutí jednotlivých technik (Srdínko, 1987).

Mezi základní zásady správného pádu patří ochrana hlavy a krční páteře, přitažení brady k hrudníku, rozložení energie dopadu na větší plochu těla a aktivní úder paží do podložky. Dodržování těchto principů významně zmírňuje sílu nárazu a snižuje pravděpodobnost vzniku zranění (Srdínko, 1987).

Nácvik pádových technik rozvíjí kromě samotné techniky také rovnovážné schopnosti, prostorovou orientaci a schopnost reagovat na změny polohy těla. Tyto schopnosti patří mezi významné předpoklady bezpečného zvládání pohybových situací a efektivního řízení pohybu (Čelikovský et al., 1990).

V dětské sebeobraně představuje nácvik pádů významný preventivní prvek, který pomáhá dětem bezpečně reagovat při ztrátě rovnováhy, správně dopadat a snižovat riziko úrazů při sportu i běžných pohybových aktivitách (Srdínko, 1987).

1.7.11 DRUHY PÁDOVÝCH TECHNIK

V dětské sebeobraně se při nácviku bezpečného dopadu využívají především pády vzad, stranou a vpřed. Každý z těchto pádů má své specifické technické požadavky, jejichž

společným cílem je bezpečné rozložení energie dopadu, ochrana hlavy a páteře a minimalizace rizika poranění (Srdínko, 1987).

1.7.12 ZÁKLADNÍ POSTAVENÍ A POHYBY

Srdínko (1987) zdůrazňuje, že zvládnutí základních postavení a pohybů představuje nezbytný předpoklad pro osvojování složitějších pohybových dovedností. Tyto pohybové základy je nutné rozvíjet systematicky a dbát přitom na správné technické provedení. Osvojení základních postojů a pohybů přispívá k lepší kontrole vlastního těla, rozvoji koordinace a vytváří předpoklady pro bezpečné zvládnutí dalších obranných technik.

Mezi základní polohy patří například stoj spojný, stoj rozkročný, klek sedmo, sed, sed roznožný, překážkový sed, vzpor klečmo, vzpor ležmo nebo dřep spojný. Charakteristickým znakem těchto postavení je důraz na správné držení těla, stabilitu a aktivní zapojení svalstva. Při jejich provádění je kladen důraz na vzpřímené držení trupu, správnou polohu hlavy a rovnoměrné rozložení tělesné hmotnosti (Srdínko, 1987).

Autor dále upozorňuje, že podcenění významu základních pohybových cvičení může ztěžovat osvojování složitějších pohybových dovedností. Snaha o rychlé zvládnutí náročnějších technik bez dostatečně rozvinuté kontroly vlastního těla vede často k méně efektivnímu učení i vyššímu riziku chyb v provedení. Z tohoto důvodu by měl být nácvik základních postavení a pohybů nedílnou součástí pohybové přípravy dětí (Srdínko, 1987).

Správné zvládnutí základních postojů a pohybů vyžaduje dobrou orientaci v prostoru, schopnost přesně vnímat polohu vlastního těla a vhodně načasovat jednotlivé pohyby. Tyto schopnosti úzce souvisejí s rozvojem koordinace pohybů a prostorové orientace, které představují významné předpoklady pro efektivní řízení pohybu (Čelikovský et al., 1990).

V dětské sebeobraně tvoří správné zvládnutí základních postojů a pohybů jeden ze základních předpokladů bezpečného a efektivního nácviku obranných technik. Děti si postupně osvojují správné držení těla, stabilitu, koordinaci pohybů a schopnost přecházet mezi jednotlivými polohami. Tyto dovednosti následně usnadňují nácvik složitějších technik a přispívají k celkové pohybové připravenosti dítěte (Srdínko, 1987).

2 CÍLE, ÚKOLY PRÁCE, METODY, HARMONOGRAM

2.1 CÍL PRÁCE

Cílem diplomové práce je vytvořit metodiku výuky sebeobrany pro děti mladšího školního věku zaměřenou na prevenci ohrožujících situací a podporu všestranného rozvoje.

2.1.1 ÚKOLY PRÁCE

1. Analyzovat teoretická východiska související s ontogenetickým vývojem dítěte mladšího školního věku.
2. Vymezit vymezit základní uzlové body, které je potřeba zařadit do nácviku, které je nutné respektovat při výuce sebeobrany u dětí mladšího školního věku.
3. Navrhnout strukturu a obsah metodiky výuky sebeobrany odpovídající vývojovým zvláštnostem dětí mladšího školního věku.
4. Vytvořit obsah ucelených metodických lekcí v rámci pětiměsíčního bloku sebeobranných lekcí metodických postupů, cvičení a modelových situací zaměřených na rozpoznání rizika, verbální obranu, únikové strategie a jednoduché obranné dovednosti.

2.1.2 METODY

Diplomová práce má metodický charakter. Jejím cílem není experimentální ověřování hypotéz, ale tvorba a popis metodiky výuky sebeobrany pro děti mladšího školního věku, vycházející z odborných poznatků a praktických zkušeností autora z dlouhodobé trenérské praxe.

a) Design práce

Práce je koncipována jako metodická práce s prvky aplikační praxe. Teoretická část je založena na analýze a syntéze odborných zdrojů z oblasti pedagogiky, didaktiky pohybových aktivit, osobní bezpečnosti a výuky sebeobrany. Na základě těchto poznatků je vytvořena metodika výuky sebeobrany přizpůsobená potřebám a možnostem dětí mladšího školního věku.

Praktická část práce spočívá v návrhu a realizaci metodických postupů v rámci dlouhodobě vedeného zájmového kroužku sebeobrany pro děti mladšího školního věku. Metodika je ověřována v běžných podmínkách výuky.

b) Soubor

Soubor tvoří děti mladšího školního věku, které se účastní zájmového kroužku sebeobrany vedeného autorem práce. Skupina je heterogenní z hlediska věku i předchozích pohybových zkušeností, což odpovídá běžnému složení zájmových pohybových kroužků. Metodika je koncipována tak, aby byla použitelná pro běžnou populaci dětí této věkové kategorie a umožňovala individuální přizpůsobení výuky.

c) Metody a techniky práce

Základními metodami použitými v práci jsou:

- analýza odborné literatury zaměřené na didaktiku pohybových aktivit, osobní bezpečnost a výuku sebeobrany,
- syntéza teoretických poznatků a jejich aplikace do návrhu metodiky,
- didaktická analýza pohybových činností vhodných pro výuku sebeobrany u dětí mladšího školního věku,
- praktická aplikace navržené metodiky v rámci výuky sebeobrany.

V rámci výuky jsou využívány zejména názorné, prožitkové a situační metody, které podporují rozvoj sebedůvěry, orientaci v modelových situacích a schopnost adekvátní reakce na potenciálně ohrožující situace.

d) Způsob vyhodnocení

Využitelnost navržené metodiky je posuzována na základě jejího dlouhodobého praktického uplatnění v kroužku sebeobrany, se zaměřením na:

- přiměřenost metodiky věku a možnostem dětí,
- bezpečnost a plynulost výuky,
- srozumitelnost a proveditelnost jednotlivých cvičení,
- schopnost dětí orientovat se v modelových situacích a reagovat přiměřeným způsobem.

Vyhodnocení má kvalitativní charakter a slouží k ilustraci praktické použitelnosti navržené metodiky v běžné výuce, nikoli k experimentálnímu dokazování její účinnosti.

2.1.3 HARMONOGRAM ŘEŠENÍ

únor 2025	Převzetí zadání diplomové práce, vymezení základního zaměření práce a předběžná orientace v problematice výuky sebeobrany u dětí mladšího školního věku.
březen – červen 2025	Průběžná orientační práce s odbornými zdroji a základní mapování literatury k tématu osobní bezpečnosti a výuky sebeobrany.
červenec –srpen 2025	Namátkové studium odborných zdrojů a předběžná příprava teoretických východisek práce.
září – listopad 2025	Systematické studium odborné literatury, analýza a syntéza teoretických poznatků. Zpracování teoretické části diplomové práce.
prosinec 2025 – leden 2026	Návrh a zahájení realizace pětiměsíčního konceptu kurzu sebeobrany pro děti mladšího školního věku. Tvorba metodických řad a metodických karet.
únor – duben 2026	Pokračování praktické realizace metodiky, její průběžná úprava a reflexe na základě výuky v kroužku sebeobrany.
květen 2026	Vyhodnocení praktické části, finalizace metodických materiálů a zpracování závěrečné části diplomové práce.
červen 2026	Celková finalizace diplomové práce, formální úpravy a příprava k odevzdání.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 CHARAKTERISTIKA KURZU SEBEOBRANY

Praktická část diplomové práce byla realizována v rámci pravidelného zájmového kroužku Narama – Sebeobrana děti, který probíhá v prostorách Západočeské univerzity v Plzni. Kroužek dlouhodobě vedu jako jeden z hlavních trenérů a je určen dětem mladšího školního věku se zájmem o pohybové aktivity, osobní bezpečnost a sebeobranu.

Pro účely diplomové práce byla metodika ověřována během druhého pololetí školního roku 2025/2026, tedy v období od 19. února do 11. června 2026. Přestože jsem výuku vedl po celý školní rok, první pololetí bylo v rámci diplomové práce věnováno především studiu odborné literatury, analýze teoretických poznatků a tvorbě metodiky. Praktická realizace a ověřování navržených metodických postupů proto probíhaly až ve druhém pololetí.

Výuka probíhala pravidelně jednou týdně, vždy ve čtvrtek od 17.00 do 18.00 hodin, přičemž délka jedné lekce činila 60 minut. Celkem bylo realizováno 15 výukových lekcí, z nichž poslední dvě proběhly ve venkovním prostředí. Tyto lekce byly zaměřeny především na modelové situace z běžného života, praktické ověření získaných dovedností a závěrečnou reflexi celého kurzu.

Skupinu tvořily děti mladšího školního věku přibližně ve věku 6 až 11 let. Průměrná účast na jednotlivých lekcích činila přibližně 12 dětí. Docházka byla individuální – některé děti navštěvovaly kroužek pravidelně a účastnily se téměř všech lekcí, zatímco jiné z důvodu školních, rodinných nebo zdravotních povinností docházely méně často.

Soubor byl heterogenní nejen z hlediska věku, ale také předchozích zkušeností. Část dětí navštěvovala kroužek již několik let, zatímco jiné se připojily až na začátku druhého pololetí. Výuka však probíhala společně pro všechny účastníky. Pouze v některých cvičeních byly zkušenějším dětem nabídnuty náročnější varianty nebo modifikace již známých dovedností, zatímco noví účastníci se zaměřovali na jejich základní osvojení. Tento přístup umožňoval zachovat jednotnou organizaci lekce a současně respektovat individuální úroveň pohybových zkušeností dětí, což odpovídá doporučením pro práci s dětmi mladšího školního věku (Dovalil, 1988).

Na realizaci výuky jsem se podílel společně s dalšími trenéry a praktikanty. Jejich spolupráce umožňovala efektivní organizaci jednotlivých stanovišť, individuální korekci prováděných cvičení a bezpečné vedení výuky při rozdělení dětí do menších skupin.

Navržená metodika vychází z předpokladu, že dětská sebeobrana představuje komplexní systém rozvoje dítěte, jehož cílem není pouze nácvik obranných technik, ale především rozvoj bezpečného chování, pohybových dovedností a schopnosti adekvátně reagovat v rizikových situacích.

3.2 ZÁKLADNÍ PRINCIPY NAVRŽENÉ METODIKY

3.2.1 RESPEKTOVÁNÍ VÝVOJOVÝCH ZVLÁŠTNOSTÍ DÍTĚTE

Navržená metodika vychází z vývojových zvláštností dětí mladšího školního věku a respektuje jejich pohybové, psychické i sociální potřeby. Při plánování jednotlivých lekcí jsem vycházel z poznatků uvedených v teoretické části práce, podle nichž je toto období charakteristické vysokou schopností osvojovat si nové pohybové dovednosti, současně však omezenější schopností dlouhodobého soustředění a potřebou častého střídání činností (Dovalil, 1988; Vágnerová, 1999).

Jednotlivé lekce byly proto sestaveny tak, aby se pravidelně střídaly činnosti s odlišným charakterem. Po technicky náročnějších úkolech následovaly krátké pohybové hry, soutěže nebo koordinační cvičení, která dětem umožnila krátkou aktivní změnu činnosti a současně udržovala jejich motivaci. Tento způsob organizace výuky se během realizace kurzu osvědčil zejména u mladších účastníků, kteří obtížněji udržovali pozornost při dlouhodobém statickém nácviku jednotlivých technik. Při výuce jsem kladl důraz především na názorné předvedení jednotlivých dovedností, jejich postupné osvojování a dostatek opakování. Nové pohybové úkoly byly dětem vysvětlovány jednoduchými a srozumitelnými pokyny, které byly bezprostředně doplněny praktickou ukázkou. Vzhledem k věkovému složení skupiny jsem se snažil omezovat dlouhé slovní vysvětlování a většinu času věnovat vlastnímu pohybovému nácviku.

Respektování vývojových zvláštností se promítalo také do taktické přípravy. Probírané modelové situace byly voleny s ohledem na zkušenosti jednotlivých dětí. Starší účastníci například řešili situace spojené se samostatnou cestou do školy nebo využíváním veřejné dopravy, zatímco u mladších dětí byla větší pozornost věnována bezpečnému chování při

hrách venku, kontaktu s cizími osobami nebo přivolání pomoci. Výuka tak odpovídala nejen věku dětí, ale také situacím, se kterými se mohou reálně setkávat v běžném životě.

3.2.2 POSTUP OD JEDNODUCHÉHO KE SLOŽITĚJŠÍMU

Jedním ze základních principů navržené metodiky bylo dodržování zásady postupnosti. Jednotlivé sebeobranné dovednosti byly zařazovány tak, aby na sebe logicky navazovaly a odpovídaly aktuálním pohybovým schopnostem i zkušenostem dětí. Tento princip vychází z didaktických zásad výuky i z metodických doporučení pro nácvik pohybových dovedností, podle nichž by měl výukový proces postupovat od jednodušších činností ke složitějším a od známého k novému (Beránek, 2017).

Typickým příkladem tohoto principu byl nácvik pádových technik. Výuka byla zahájena pády z nízkých poloh, nejprve ze sedu a následně z dřepu, aby si děti osvojily správnou techniku dopadu a odstranily přirozený strach z pádu. Po zvládnutí těchto základních forem byly postupně zařazovány pády ze stoje a jejich využití při jednoduchých úpolových hrách a cvičeních. Tento metodický postup odpovídá doporučením Srdínka (1987), který zdůrazňuje význam postupného nácviku pádů od jednodušších forem ke složitějším.

Stejný princip byl uplatňován i při výuce ostatních sebeobranných dovedností. Nejprve byly jednotlivé techniky nacvičovány samostatně v jednoduchých podmínkách, následně byly spojovány do kratších kombinací a teprve po jejich zvládnutí byly zařazovány do modelových situací. Obtížnost výuky se tak nezvyšovala pouze z hlediska technického provedení, ale také s ohledem na schopnost dětí rozhodovat se a reagovat v různých situacích. Postupné zvyšování náročnosti umožňovalo dětem osvojovat si nové dovednosti přirozeným způsobem, posilovalo jejich sebedůvěru a současně přispívalo k bezpečnému průběhu výuky. Díky tomu si děti vytvářely pevné pohybové základy, na které bylo možné v dalších lekcích systematicky navazovat.

3.2.3 PROPOJENÍ POHYBOVÉ A TAKTICKÉ PŘÍPRAVY

Jedním z hlavních principů navržené metodiky bylo propojení pohybové a taktické přípravy. Výuka nebyla zaměřena pouze na osvojování sebeobranných technik, ale také na rozvoj schopnosti předcházet rizikovým situacím, správně je rozpoznat a zvolit vhodný způsob jejich řešení. Tento přístup vychází z předpokladu, že cílem dětské sebeobrany není naučit děti bojovat, ale připravit je na bezpečné zvládání situací, se kterými se mohou setkat v běžném životě.

Pohybová příprava tvořila základ každé lekce a zahrnovala rozvoj pohybových schopností, gymnastických dovedností a sebeobranných technik. Na ni navazovala krátká taktická část, během které děti společně diskutovaly o různých situacích z každodenního života. Cílem nebylo naučit děti univerzální postup, ale vést je k přemýšlení o možných rizicích, hledání vhodných řešení a uvědomění si, že nejlepší obranou je často nebezpečné situaci včas předejít.

Témata taktické přípravy vycházela z věku a zkušeností účastníků. Společně jsme například řešili bezpečnou cestu do školy, kontakt s cizími osobami, přivolání pomoci, využití mobilního telefonu v krizové situaci nebo možnosti využití běžně dostupných předmětů k vytvoření bezpečného odstupu od útočníka. Starší děti diskutovaly také o situacích spojených se samostatným cestováním nebo pohybem ve veřejném prostoru, zatímco u mladších účastníků byla větší pozornost věnována základním pravidlům bezpečného chování.

Na závěr kurzu byly získané poznatky ověřovány prostřednictvím modelových situací realizovaných ve venkovním prostředí. Děti měly možnost využít osvojené dovednosti v prostředí, které se více podobalo běžným životním situacím než tělocvična. Praktické ověřování ukázalo, že většina účastníků dokázala správně rozpoznat rizikovou situaci, navrhnout vhodný způsob řešení a využít poznatky získané během předchozích lekcí.

Propojení pohybové a taktické přípravy se během realizace metodiky osvědčilo jako účinný způsob výuky. Děti postupně získávaly nejen nové pohybové dovednosti, ale také větší jistotu při rozhodování, lepší orientaci v rizikových situacích a hlubší porozumění principům osobní bezpečnosti. Výuka tak směřovala k rozvoji komplexních kompetencí využitelných nejen při sebeobraně, ale i v běžném životě.

3.2.4 INDIVIDUALIZACE VÝUKY

Navržená metodika respektovala individuální rozdíly mezi jednotlivými účastníky kurzu. Skupina byla heterogenní nejen z hlediska věku, ale také pohybových zkušeností, tělesné zdatnosti a předchozí účasti v kroužku. Cílem proto nebylo vytvářet oddělené skupiny podle výkonnosti, ale umožnit společnou výuku všech dětí při zachování přiměřené náročnosti jednotlivých cvičení.

Jedním z hlavních způsobů individualizace bylo vhodné sestavování dvojic při nácviku sebeobranných technik. Děti byly podle možností rozdělovány především s ohledem na věk, tělesnou hmotnost, pohybovou úroveň a v některých případech také pohlaví. Takové uspořádání přispívalo k bezpečnosti výuky, usnadňovalo osvojování nových dovedností a současně vytvářelo vyrovnanější podmínky pro spolupráci ve dvojicích. Přestože výuka probíhala společně pro všechny účastníky, v některých případech byly zkušenějším dětem nabídnuty náročnější varianty již známých cvičení nebo větší prostor pro samostatné řešení pohybových úkolů. Nově příchozí děti se naopak soustředily především na správné zvládnutí základního provedení jednotlivých technik. Tento způsob práce umožňoval zachovat jednotnou organizaci lekce a současně respektovat individuální úroveň pohybových zkušeností jednotlivých dětí.

Individualizace se uplatňovala také v taktické přípravě. Probírané modelové situace byly přizpůsobovány zkušenostem účastníků a situacím, se kterými se mohou setkávat v běžném životě. Starší děti například řešily bezpečné cestování veřejnou dopravou nebo samostatnou cestu domů, zatímco u mladších dětí byla větší pozornost věnována základním pravidlům bezpečného chování, kontaktu s cizími osobami a přivolání pomoci. Díky tomu byla výuka pro děti srozumitelnější a lépe odpovídala jejich každodenním zkušenostem.

Uplatňování individuálního přístupu se během realizace metodiky osvědčilo jako důležitý předpoklad bezpečné a efektivní výuky. Přestože děti pracovaly ve společné skupině, bylo možné vhodnou organizací cvičení a přizpůsobením náročnosti vytvořit podmínky, které podporovaly rozvoj všech účastníků bez ohledu na jejich věk nebo předchozí zkušenosti.

3.2.5 BEZPEČNOST JAKO ZÁKLADNÍ PRINCIP VÝUKY

Bezpečnost představuje jeden ze základních didaktických principů výuky pohybových aktivit a měla by být respektována při plánování, organizaci i samotné realizaci výuky (Beránek, 2017). Tento princip byl jedním z hlavních východisek také při tvorbě navržené metodiky dětské sebeobrany. Při výuce jsem vycházel z předpokladu, že děti si mohou nové pohybové dovednosti osvojovat pouze v prostředí, ve kterém se cítí bezpečně a mohou se plně soustředit na samotný nácvik. Bezpečnost proto měla přednost před rychlostí osvojování jednotlivých technik i jejich technickou náročností.

Jednotlivé sebeobranné dovednosti byly zařazovány postupně a jejich obtížnost byla zvyšována až po zvládnutí základního provedení. Při nácviku byly využívány žíněnky, duchny a další ochranné pomůcky, které snižovaly riziko vzniku zranění. Kontaktní cvičení probíhala pod neustálým dohledem trenérů a důraz byl kladen především na správné technické provedení, vzájemný respekt a ohleduplnost mezi dětmi.

Bezpečnost byla zohledňována také při organizaci výuky. Dvojice byly sestavovány s ohledem na věk, tělesnou hmotnost a pohybové zkušenosti účastníků, což přispívalo k bezpečnějšímu průběhu nácviku. V případě složitějších technik nebo nových cvičení byla nejprve provedena názorná ukázka, po které následoval společný nácvik pod vedením trenéra. Samostatné provádění bylo zařazováno až ve chvíli, kdy děti správně porozuměly principu daného pohybu.

Princip bezpečnosti se promítal také do taktické přípravy. Dětem bylo opakovaně zdůrazňováno, že cílem sebeobrany není vyhledávání konfliktů ani jejich fyzické řešení. Naopak byly vedeny k tomu, aby se rizikovým situacím pokud možno vyhýbaly, dokázaly je včas rozpoznat a v případě ohrožení zvolily nejbezpečnější možné řešení. Použití sebeobranných technik bylo prezentováno jako krajní možnost, která přichází na řadu pouze tehdy, pokud již není možné konfliktu předejít nebo z něj bezpečně odejít.

Důsledné dodržování těchto zásad vytvářelo prostředí, ve kterém si děti mohly nové dovednosti osvojovat bez zbytečných obav. Současně přispívalo k budování vzájemné důvěry mezi účastníky, rozvoji odpovědného chování a vytváření správných návyků pro bezpečný průběh výuky.

3.2.6 MOTIVACE A UDRŽENÍ POZORNOSTI DĚTÍ

Navržená metodika vycházela z předpokladu, že u dětí mladšího školního věku je udržení pozornosti a motivace jedním z klíčových předpokladů úspěšné výuky. Z tohoto důvodu byly jednotlivé lekce sestaveny tak, aby podporovaly aktivní zapojení všech účastníků a vytvářely pozitivní vztah k pohybovým aktivitám i samotné sebeobraně.

Motivační princip se uplatňoval především v hlavní části výuky. Během nácviku sebeobranných technik byly mezi jednotlivé bloky technického cvičení pravidelně zařazovány krátké pohybové hry nebo dynamická cvičení. Jejich cílem nebylo nahradit

technický nácvik, ale obnovit pozornost dětí, zvýšit jejich motivaci a vytvořit prostor pro následné pokračování výuky.

Během realizace metodiky se ukázalo, že zejména mladší děti obtížně udržují soustředění při dlouhodobém opakování jedné techniky. Krátké pohybové aktivity zařazované mezi jednotlivé bloky nácviku pomáhaly udržet jejich zájem o výuku a po jejich skončení byly děti opět schopny lépe se soustředit na správné provedení techniky. Tento způsob organizace hlavní části se v průběhu kurzu osvědčil jako účinný prostředek pro udržení pozornosti i celkové aktivity dětí.

Motivaci podporovala také pestrost jednotlivých lekcí a pravidelné obměňování využívaných cvičení. Přestože každá lekce sledovala předem stanovené cíle, jednotlivé aktivity byly průběžně obměňovány tak, aby si výuka zachovala dynamický charakter a byla pro děti dlouhodobě atraktivní. Pozitivní atmosféra, přiměřená náročnost úkolů a možnost aktivního zapojení všech účastníků přispívaly k tomu, že děti měly o výuku dlouhodobý zájem a pravidelně se zapojovaly do nabízených aktivit.

3.3 STRUKTURA VÝUKOVÉ LEKCE

Strukturu výukové lekce jsem navrhl s ohledem na didaktické zásady výuky dětí mladšího školního věku. Jednotlivé části lekce na sebe logicky navazovaly a respektovaly potřebu střídání činností, přiměřenosti zatížení i věkové zvláštnosti účastníků. Při tvorbě metodiky jsem vycházel z didaktických zásad organizace pohybové výuky popsaných Beránkem (2017) a z principu přiměřenosti věku a vývojovým možnostem dítěte, který zdůrazňuje Dovalil (1988).

Každá výuková lekce trvala 60 minut a byla rozdělena do čtyř základních částí – rozcvičení (8–10 minut), hlavní část (30 minut), taktická příprava (5–7 minut) a závěrečná část (přibližně 15 minut). Toto členění umožňovalo plynulý přechod od obecné pohybové přípravy k nácviku sebeobranných dovedností, následnému rozvoji rozhodovacích schopností v modelových situacích a závěrečnému všestrannému pohybovému rozvoji.

Rozcvičení bylo zaměřeno především na přípravu organismu na následnou pohybovou zátěž. Současně plnilo významnou motivační funkci a díky pravidelnému střídání pomůcek i cvičení přispívalo k pestrosti výuky a udržení pozornosti dětí. V jednotlivých lekcích byly využívány například švihadla, obruče, kometky, gymbally, míčky, ringo kroužky nebo

balanční pomůcky. Cílem nebylo pouze zahřátí organismu, ale také rozvoj základních pohybových schopností, koordinace a obratnosti přirozenou a hravou formou.

Hlavní část představovala stěžejní část výuky. Děti byly rozděleny do dvou skupin, které se po přibližně patnácti minutách vystřídaly. Jedna skupina se věnovala nácviku sebeobranných dovedností, zatímco druhá absolvovala doplňkovou pohybovou přípravu zaměřenou na gymnastiku, koordinaci, psychomotoriku, úpolové hry nebo rozvoj základních pohybových schopností. V průběhu nácviku sebeobranných technik byly záměrně zařazovány krátké pohybové hry nebo dynamická cvičení. Toto střídání činností se v praxi ukázalo jako vhodné zejména u mladších dětí, kterým pomáhalo udržet pozornost, motivaci i kvalitu prováděných technik během celé hlavní části lekce.

Na hlavní část navazovala krátká taktická příprava v délce přibližně pěti až sedmi minut. Jejím cílem bylo rozvíjet schopnost dětí rozpoznávat rizikové situace a osvojovat si zásady bezpečného chování v běžném životě. Diskutována byla například problematika šikany, bezpečný pohyb po městě, rozpoznání podezřelého chování cizích osob, správná reakce při pocitu, že je dítě sledováno, bezpečné využití mobilního telefonu nebo krizová komunikace s rodiči. Součástí této části byly také jednoduché modelové situace a praktické úkoly podporující rozhodování dětí v reálných situacích. Podrobnější popis využitých aktivit je uveden v samostatné kapitole věnované taktické přípravě.

Závěrečná část byla zaměřena na další rozvoj pohybových schopností prostřednictvím parkourových drah, gymnastických stanovišť nebo psychomotorických cvičení. Jednotlivé překážkové dráhy byly sestavovány s ohledem na věk dětí, počet přítomných lektorů a praktikantů i možnosti bezpečného zajištění jednotlivých stanovišť. Čím více pedagogického doprovodu bylo k dispozici, tím náročnější a pestřejší mohly být zařazené prvky vyžadující dopomoc. Do drah byly pravidelně začleňovány také již osvojené pádové techniky, nejčastěji pád vzad, jejichž opakované zařazování přispívalo k upevnění správných pohybových návyků přirozenou formou.

Takto navržená struktura výukové lekce umožňovala systematicky rozvíjet nejen sebeobranné dovednosti, ale také pohybové schopnosti, rozhodovací procesy a zásady bezpečného chování. Současně respektovala potřebu střídání různých typů činností, která je pro děti mladšího školního věku významným předpokladem dlouhodobého udržení motivace a efektivního učení (Beránek, 2017; Dovalil, 1988).

3.3.1 OBSAH PĚTIMĚSÍČNÍ METODIKY

Při tvorbě navržené metodiky jsem vycházel především z poznatků uvedených v teoretické části této diplomové práce, zejména z oblasti vývojové psychologie, didaktiky tělesné výchovy, pedagogiky a metodiky dětské sebeobrany. Tyto teoretické poznatky byly doplněny o praktické zkušenosti získané při dlouhodobém vedení kroužku sebeobrany pro děti mladšího školního věku. Současně metodika navazuje také na bakalářskou práci Principy sebeobrany a modifikace technik pro děti mladšího školního věku, která byla zaměřena především na výběr, modifikaci a metodiku nácviku jednotlivých sebeobranných technik přizpůsobených dětem mladšího školního věku. Diplomová práce na tyto poznatky navazuje, avšak rozšiřuje je o jejich systematické uspořádání do ucelené pětiměsíční metodiky výuky. Z tohoto důvodu nejsou jednotlivé techniky v následujícím textu podrobně rozebírány, ale důraz je kladen na jejich vzájemnou návaznost, organizaci výuky a propojení s taktickou přípravou a modelovými situacemi.

3.3.2 ORGANIZACE VÝUKY

Metodika byla realizována v tělocvičně Západočeské univerzity v Plzni (Klatovská třída 51) v rámci pravidelného zájmového kroužku sebeobrany pro děti mladšího školního věku. Výuka probíhala jednou týdně v rozsahu 60 minut a byla vedena dvěma až třemi hlavními trenéry. V průběhu semestru se na výuce podíleli také studenti vykonávající pedagogickou praxi, jejichž počet se pohyboval zpravidla mezi jedním až čtyřmi praktikanty. S blížícím se koncem akademického roku se jejich účast postupně snižovala, což bylo zohledněno při organizaci jednotlivých lekcí.

Při tvorbě metodiky jsem vycházel z předpokladu, že by měla být snadno využitelná i v běžných podmínkách zájmových sportovních kroužků. Organizace výuky proto byla navržena tak, aby bylo možné všechny plánované aktivity bezpečně realizovat již se dvěma trenéry. Přítomnost většího počtu praktikantů umožňovala především rozšíření závěrečné části lekce o náročnější gymnastická nebo parkourová stanoviště vyžadující dopomoc. V případě menšího počtu pedagogického doprovodu byla organizace těchto aktivit upravena tak, aby byla zachována bezpečnost všech účastníků, aniž by došlo ke snížení kvality výuky.

Po celou dobu realizace metodiky byla zachována jednotná organizační struktura lekcí, která dětem poskytovala přehledné prostředí a usnadňovala orientaci v průběhu výuky. Současně docházelo k průběžné obměně používaných pomůcek, pohybových her,

modelových situací i konkrétních cvičení. Díky tomu si výuka zachovávala pestrý charakter, podporovala motivaci dětí a zároveň umožňovala opakování klíčových dovedností v různých podmínkách.

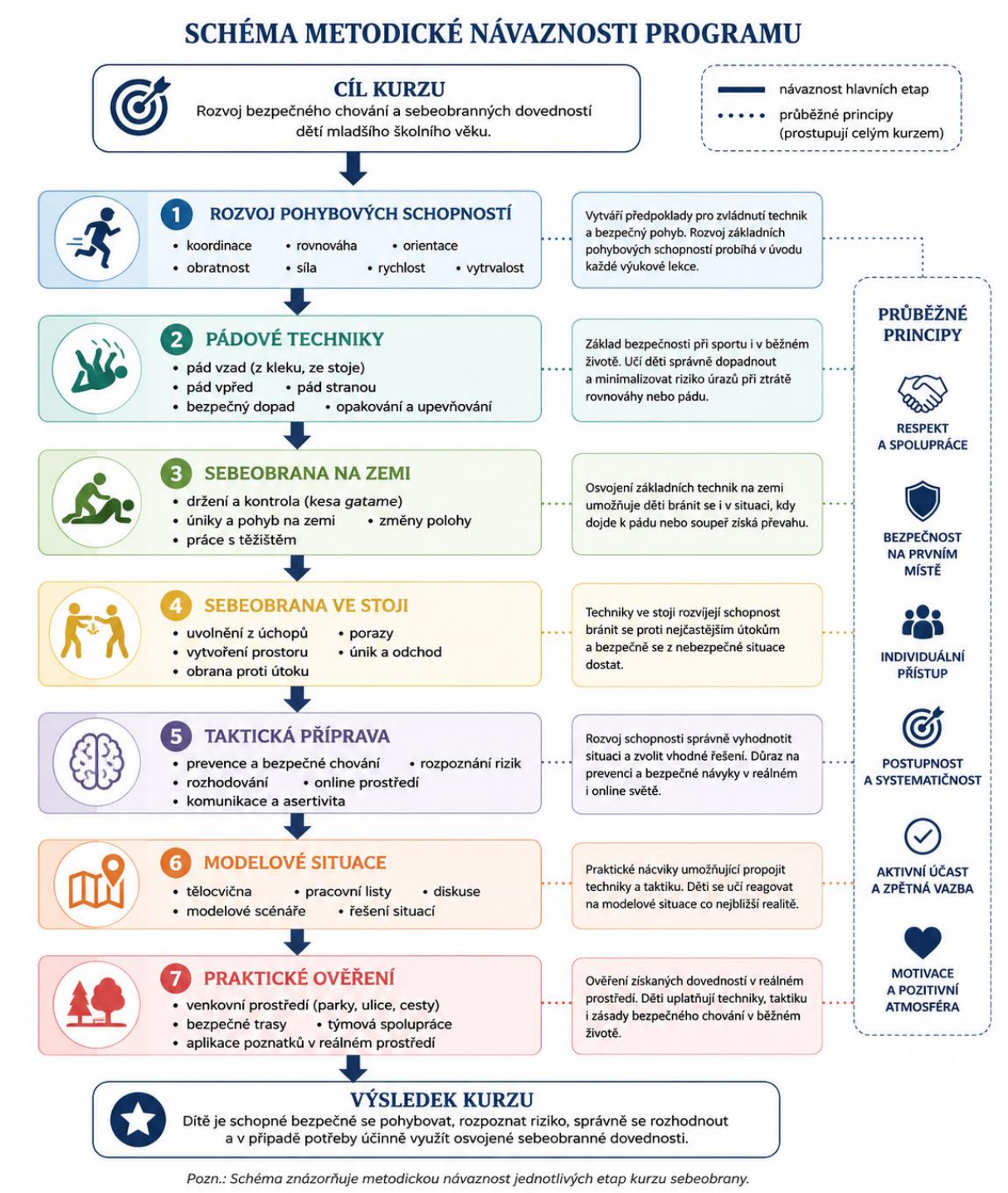
Organizace výuky byla od počátku navržena tak, aby podporovala nejen osvojování sebeobranných dovedností, ale také všestranný pohybový rozvoj, spolupráci mezi dětmi a vytváření správných návyků bezpečného chování. Významnou součástí metodiky bylo propojení pohybové přípravy, sebeobranných technik a taktické přípravy, díky čemuž děti nezískávaly pouze nové pohybové dovednosti, ale současně se učily správně vyhodnocovat rizikové situace, předcházet konfliktům a využívat získané poznatky v běžném životě. Tato vzájemná provázanost představovala jeden ze základních principů celé navržené metodiky.

3.4 METODICKÁ NÁVAZNOST VÝUKY V PRŮBĚHU PĚTIMĚSÍČNÍHO PROGRAMU

Při tvorbě metodiky nebyly jednotlivé lekce sestavovány samostatně, ale jako vzájemně navazující celek. Obsah hlavní části i taktické přípravy byl rozvržen tak, aby docházelo k postupnému osvojování pohybových dovedností, sebeobranných technik i zásad bezpečného chování. Návaznost jednotlivých etap metodiky znázorňuje obrázek 1.

Schéma a tematický plán

Schéma zachycuje logickou návaznost jednotlivých etap metodiky od rozvoje základních pohybových schopností přes nácvik sebeobranných technik až po jejich využití v modelových situacích a praktickém ověření. Současně znázorňuje didaktické principy, které byly uplatňovány průběžně během celého programu. Konkrétní časové rozvržení jednotlivých lekcí a jejich tematické zaměření je uvedeno v tabulce (obrázek 2).



Obrázek 1- Schéma metodické návaznosti

Zdroj: vlastní zpracování.

PRAXE SEBEOBRANA ČTVRTEK 17,00-18,00

DATUM	ROZCVIČENÍ	HLAVNÍ ČÁST GYMNASTICKÁ	HLAVNÍ ČÁST KOORDINAČNÍ
19.2.2026	kometky	G- atletické skoky // S – kladina a rovnováha	štafety
26.2.2026	Neposedné míčky	S.- Pády, údery lapy// G. – průprava rotační a odrazová	dráha koord.
5.3.2026	**JARNÍ PRÁZDNINY**	**JARNÍ PRÁZDNINY**	**JARNÍ PRÁZDNINY**
12.3.2026	koberečky	S. – sebeobranné techniky na zemi// G. - trampolína	Stanoviště – rovnováha, skoky,
19.3.2026	Švihadlo	S.- pády // S. – házení, chytání	Stanoviště s danými prvky z hlavní části
26.3.2026	Noviny	G. – hrazda // S. – úpolové hry na zemi	Štafety a dráhy,
2.4.2026	VELIKONOCE	VELIKONOCE	VELIKONOCE
9.4.2026	ringo kroužky	Úpoly – úpolové hry v postoji// G. - trampolína	stanoviště
16.4.2026	obruče	S – strhy, porazy// S – florbal	Dráha
23.4.2026	Noviny	Úpoly – G. -	Štafety a dráhy,
30.4.2026	Co chcete	S – škrcení zezadzu ve stoji// S –údery a postřeh	Dráha Parkour
7.5.2026	gymball	G. – hrazda // S. – sebeobranné techniky v postoji-vytrhávání úchopů	Dráha
14.5.2026	kometky	S – psychomotorika// S – osoto gari/ouci gari	Parkour
21.5.2026	míčky	G - rovnováha, skoky// S sebeobranné techniky v postoji	Stanoviště
28.5.2026	švihadlo	G – posílení rukou a středu těla	Štafety a dráhy,
4.5.2026	Neposedné míčky	G. – salta, přemety// S – pády, porazy	Parkourová dráha
11.6.2026	Cvičení venku-park Homolka		
18.6.2026	Závěrečná stopovačka		

Obrázek 2 - Tematický plán

Zdroj: vlastní zpracování

3.4.1 RUŠNÁ ČÁST

Rušná část byla zaměřena na celkovou přípravu organismu na následné pohybové zatížení a vycházela z obecných didaktických zásad tělesné výchovy. Neobsahovala specifická sebeobranná cvičení, ale vytvářela vhodné podmínky pro bezpečný průběh hlavní části lekce.

Jednotlivé lekce byly založeny na využití různých pomůcek, které se pravidelně střídaly. V průběhu pololetí byly využívány například kometky, obruče, švihadla, gymbally, míče, koberečky nebo ringo kroužky. Cílem této obměny bylo zachovat pestrost výuky a současně rozvíjet různorodé pohybové dovednosti dětí.

Přípravu i realizaci rušné části zajišťovali převážně studenti bakalářského studia tělesné výchovy v rámci pedagogické praxe. Jednotlivé přípravy předem konzultovali s trenéry, kteří stanovovali tematické zaměření lekce a průběžně dohlíželi na bezpečnost i správné provedení jednotlivých cvičení. Pokud byla příprava kvalitně zpracována, praktikanti vedli tuto část lekce samostatně a zpětná vazba probíhala zpravidla až po skončení výuky.



Obrázek 3 - Rozcvičení na konci rušné části

Zdroj: vlastní

3.4.2 HLAVNÍ ČÁST:

Pádové techniky

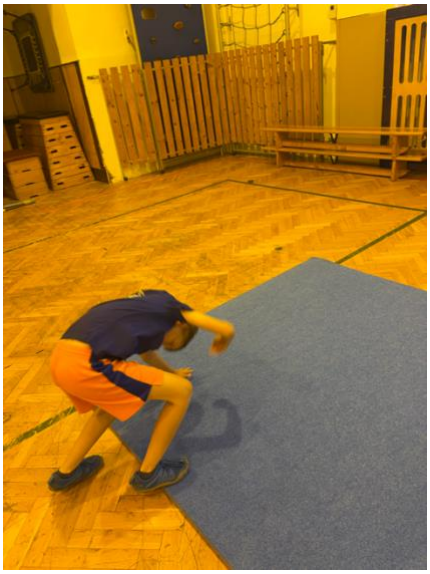
Prvním tematickým blokem hlavní části metodiky byl nácvik pádových technik. Po úvodní seznamovací lekci, která byla zaměřena především na pohybové aktivity a adaptaci nově

příchozích dětí, byl zařazen nácvik pádu vzad ze sedu. Tato varianta představovala nejjednodušší a současně nejbezpečnější způsob seznámení dětí se základními principy bezpečného pádu. Důraz byl kladen především na správné přitažení brady k hrudníku, vhodné postavení horních končetin při tlumení dopadu a celkovou koordinaci pohybu.

Po zvládnutí základní varianty byly v dalších lekcích postupně zařazovány pády vzad z kleku, pád do strany ze sedu a později také přímý pád vpřed z kleku. V závěrečné fázi programu děti nacvičovaly pád vpřed i ze středních a vyšších poloh. Obtížnost jednotlivých cvičení byla zvyšována postupně, aby děti získávaly jistotu při provedení techniky a současně bylo minimalizováno riziko zranění. Již osvojené pádové techniky byly následně pravidelně zařazovány do úpolových her, reakčních cvičení i překážkových drah, díky čemuž docházelo k jejich průběžnému opakování a upevňování.



Obrázek 4 - Pád vzad z nakloněné roviny



Obrázek 5 - Pád vpřed z vysoké polohy

zdroj: vlastní

Metodický komentář

Zařazení pádových technik na začátek programu bylo zvoleno záměrně. Schopnost bezpečně reagovat při pádu představuje základní pohybovou dovednost, která vytváří předpoklady pro nácvik dalších sebeobranných technik, zejména strhů, porazů a jednoduchých hodů zařazených v pozdější fázi metodiky. Současně mají pádové techniky

význam i mimo oblast sebeobrany, protože učí děti správně reagovat při uklouznutí, zakopnutí nebo nečekaném strčení během běžných denních činností.

Postup od nejjednodušších poloh k náročnějším variantám umožňoval dětem osvojovat si správnou techniku bez zbytečného stresu a současně respektoval zásadu postupnosti popsanou v předchozích kapitolách práce. Průběžné zařazování pádů do úpolových her a pohybových drah pak napomáhalo jejich automatizaci v přirozeném pohybu, což bylo jedním z hlavních cílů navržené metodiky.

Sebeobranné techniky na zemi

Po osvojení základních pádových technik byly do výuky postupně zařazovány sebeobranné techniky na zemi. Cílem této etapy bylo seznámit děti se základními principy pohybu při kontaktu se soupeřem, naučit je orientaci v pozicích na zemi a osvojit si jednoduché způsoby obrany a úniku.

První zařazenou technikou bylo základní judistické držení *kesa gatame*, které děti nacvičovaly nejprve ve statických podmínkách s důrazem na správné postavení těla, rozložení hmotnosti a kontrolu soupeře. Na tuto techniku navazoval nácvik jednoduchého úniku pomocí kolébky, při kterém se děti učily využívat pohyb celého těla namísto hrubé síly. Součástí výuky byl také nácvik pohybu na zádech proti stojícímu soupeři. Děti si osvojovaly správnou práci dolních končetin, udržování bezpečné vzdálenosti a neustálé natočení těla směrem k útočníkovi tak, aby minimalizovaly možnost zalehnutí.

Získané dovednosti byly následně upevňovány prostřednictvím úpolových her. Ty vytvářely přirozené situace, ve kterých děti využívaly již osvojené techniky bez nutnosti přesného opakování předem stanoveného pohybového vzoru. Mezi využívané aktivity patřilo například přetlačování ve dvojicích nebo navazování držení po jednoduchém souboji o rovnováhu, kdy děti bezprostředně přecházely do techniky *kesa gatame*.

V průběhu této etapy byly podle potřeby zařazovány také krátké pohybové hry a dynamická cvičení. Jejich cílem bylo obnovit pozornost dětí, zvýšit jejich motivaci a vytvořit prostor pro následné pokračování technického nácviku.

Zařazení sebeobranných technik na zemi bezprostředně po nácviku pádů bylo zvoleno záměrně. Cvičení na zemi představovala pro děti bezpečnější prostředí než techniky ve stoji

a umožňovala jim osvojit si základní principy kontaktu se soupeřem bez rizika pádů z větší výšky. Současně rozvíjela prostorovou orientaci, koordinaci pohybů a schopnost využívat správnou techniku místo silového řešení situace.

Významným přínosem této etapy bylo také propojení technického nácviku s herními aktivitami. Děti si nové dovednosti osvojovaly v přirozených pohybových situacích, což podporovalo jejich lepší zapamatování, schopnost rychle reagovat na změny situace i následné využití technik při dalších částech metodiky.



Obrázek 6 - Úpolová hra na zemi

zdroj: vlastní

Metodický komentář

Zařazení sebeobranných technik na zemi bezprostředně po zvládnutí základních pádových technik bylo zvoleno záměrně. Děti si již osvojily bezpečný kontakt s podložkou, což umožnilo navázat nácvikem technik, při kterých dochází ke kontaktu se soupeřem, aniž by bylo nutné řešit současně ztrátu rovnováhy nebo pády z větší výšky. Cvičení na zemi tak představovala bezpečný přechod mezi základní pohybovou průpravou a pozdějším nácvikem technik ve stoji.

Výběr jednotlivých technik byl podřízen především jejich jednoduchosti a praktickému využití. Držení *kesa gatame* seznamovalo děti se základními principy kontroly soupeře, zatímco únik pomocí kolébky rozvíjel schopnost řešit nevýhodnou situaci vhodným pohybem celého těla namísto využití síly. Stejně tak nácvik pohybu na zádech vedl děti k

udržování bezpečné vzdálenosti od útočníka a správnému natočení těla, což představuje důležitý předpoklad pro následnou obranu.

Součástí této etapy byly také úpolové hry, které umožňovaly převádět nově osvojené techniky do přirozeného pohybu. Jejich zařazení mělo nejen motivační charakter, ale především podporovalo rozhodování, orientaci v prostoru a schopnost reagovat na měnící se situaci. Děti si díky nim upevňovaly získané dovednosti přirozenou formou a současně se připravovaly na náročnější techniky zařazené v dalších etapách metodiky.

Sebeobranné techniky ve stoji

Po zvládnutí základních technik na zemi byla výuka postupně rozšířena o sebeobranné techniky ve stoji. Cílem této etapy bylo seznámit děti s jednoduchými způsoby obrany proti fyzickému kontaktu útočníka a současně rozvíjet koordinaci pohybů, správné načasování reakce a spolupráci ve dvojicích.

První zařazené techniky vycházely především ze základních strhů a porazů, které byly nacvičovány na velkých duchnách. Děti se seznamovaly například s technikou *o uchi gari* nebo jednoduchým strhem za oblast pod kolenem. Nácvik probíhal ve dvojicích pod neustálým dohledem trenérů a důraz byl kladen především na bezpečné provedení techniky, správnou spolupráci partnerů a kontrolovaný pád.

V další fázi byly zařazovány techniky obrany proti úchopům zápěstí. Děti nacvičovaly různé způsoby vyproštění podle směru uchopení a postupně si osvojovaly princip využití pohybu a načasování namísto překonávání odporu silou. Součástí výuky byla také obrana proti jednoduchému škrcení, při které se děti seznamovaly se základními možnostmi uvolnění a bezpečného úniku z kontaktu.

Na závěr programu byly zařazeny jednodušší techniky hodů, zejména *osoto gari*, které navazovaly na dříve osvojené pádové techniky i práci s rovnováhou soupeře. Současně docházelo ke zdokonalování již nacvičených technik prostřednictvím různých modelových situací, při nichž děti reagovaly na nepravidelné způsoby uchopení nebo změny výchozí polohy.



Obrázek 7 - Úpolová hra v postoji s pomůckami

zdroj: vlastní

Metodický komentář

Techniky ve stoji byly zařazeny až po zvládnutí pádových technik a základního pohybu na zemi. Tento postup umožnil dětem získat dostatečnou jistotu při kontaktu se soupeřem a vytvořil bezpečné podmínky pro nácvik náročnějších pohybových dovedností. Zároveň bylo možné navázat na již osvojené principy rovnováhy, koordinace a správného pohybu těla.

Výběr technik vycházel především z jejich jednoduchosti, bezpečnosti a využitelnosti v běžných rizikových situacích. Nebylo cílem osvojit si větší množství sportovních technik, ale naučit děti základním principům uvolnění z úchopu, narušení rovnováhy útočníka a vytvoření prostoru pro bezpečný únik. Postupné zvyšování obtížnosti umožnilo dětem osvojovat si nové dovednosti přiměřeným tempem a současně upevňovat techniky získané v předchozích etapách programu.

Cílem těchto technik nebylo dítě připravit na fyzický střet s útočníkem, ale umožnit mu vytvořit dostatečný prostor pro bezpečný únik a přivolání pomoci.

3.4.3 TAKTICKÁ ČÁST

Základy bezpečného chování a první reakce na ohrožení

Taktická příprava byla pravidelnou součástí každé výukové lekce a probíhala zpravidla v rozsahu pěti až sedmi minut. Jejím cílem nebylo pouze předávání informací, ale především

rozvoj schopnosti dětí správně rozpoznávat rizikové situace, přemýšlet o možných způsobech jejich řešení a osvojovat si zásady bezpečného chování odpovídající jejich věku. Jednotlivá témata na sebe během celého pětiměsíčního programu navazovala a postupně vytvářela ucelený systém prevence rizikových situací.

Úvodní část programu byla zaměřena na vytvoření základních návyků bezpečného chování. V první lekci byly děti seznámeny s obsahem celého pololetního programu a společně diskutovaly o situacích, se kterými se mohou setkat ve škole, na ulici nebo při cestě domů. Následující lekce byly věnovány především první reakci při fyzickém kontaktu s útočníkem. Děti si prakticky vyzkoušely hlasité přivolání pomoci, křik a jednoduché způsoby upozornění okolí na vzniklou situaci. Současně byla diskutována problematika školních batohů a osobních věcí. Děti byly vedeny k tomu, aby v případě ohrožení upřednostnily vlastní bezpečnost před ochranou majetku a v krajní situaci batoh bez váhání pustily a soustředily se na co nejrychlejší únik.

Postupně byly zařazovány také základní zásady bezpečného pohybu ve veřejném prostoru. Děti se učily vybírat známé a frekventované trasy, upřednostňovat osvětlené komunikace před zkratkami vedoucími opuštěnými místy a uvědomovat si význam okolního prostředí při rozhodování o dalším postupu. Důraz byl kladen také na vnímání svého okolí, omezení používání mobilního telefonu během chůze a schopnost průběžně vyhodnocovat možné únikové cesty nebo přítomnost dalších osob.

Zařazení těchto témat na začátek programu bylo zvoleno záměrně. Dříve než se děti seznamovaly s konkrétními sebeobrannými technikami, bylo důležité vytvořit správné návyky vedoucí k prevenci rizikových situací. Od počátku výuky byl zdůrazňován princip, že nejúčinnější sebeobranou je konfliktu pokud možno předcházet, včas rozpoznat nebezpečí a zvolit bezpečné řešení. Fyzická obrana byla dětem představována až jako krajní možnost v situaci, kdy již nebylo možné konfliktu uniknout nebo jej jiným způsobem vyřešit.



Obrázek 8 - Taktická příprava kurzu sebeobrany

zdroj: vlastní

Rozpoznávání rizikových situací a bezpečný pohyb ve veřejném prostoru

Po osvojení základních zásad bezpečného chování byla taktická příprava postupně rozšířena o témata zaměřená na rozpoznávání rizikových situací a bezpečný pohyb ve veřejném prostoru. Cílem této etapy bylo rozvíjet u dětí schopnost aktivně vnímat své okolí, předvídat možné nebezpečí a přijímat taková rozhodnutí, která minimalizují riziko vzniku konfliktu.

Významná pozornost byla věnována výběru bezpečné trasy při pohybu po městě. Děti byly vedeny k tomu, aby při cestě domů nebo do školy upřednostňovaly známé a frekventované komunikace před opuštěnými zkratkami, i když by byly časově kratší. Součástí diskuse byla také problematika pohybu se zapnutou navigací, která může doporučit cestu méně bezpečnými lokalitami. Děti se učily posuzovat nejen délku trasy, ale především její bezpečnost s ohledem na osvětlení, pohyb dalších osob nebo možnost přivolání pomoci.

Další témata byla zaměřena na rozpoznávání potenciálně rizikových situací v běžném životě. Diskutována byla například nebezpečí spojená s otevřenými dveřmi nebo zavazadlovým prostorem zaparkovaných vozidel, zvýšená opatrnost při odemykání vstupních dveří domu nebo bytu či rizika spojená s používáním mobilního telefonu během chůze. Děti byly vedeny k tomu, aby průběžně sledovaly své okolí, vnímaly pohyb osob ve své blízkosti a přemýšlely o možnostech bezpečného úniku v případě ohrožení.

Součástí této etapy bylo také rozpoznávání podezřelého chování osob. Důraz nebyl kladen na hodnocení vzhledu člověka, ale především na sledování jeho chování, způsobu komunikace a okolností, ve kterých ke kontaktu dochází. Děti se učily rozpoznávat situace, které mohou působit neobvykle nebo vzbuzovat pocit nejistoty, a společně hledaly vhodné způsoby, jak na ně bezpečně reagovat.

Zařazení tohoto tematického bloku navazovalo na předchozí etapu zaměřenou na základní pravidla bezpečného chování. Jakmile děti pochopily význam prevence a první reakce na ohrožení, bylo možné rozvíjet jejich schopnost samostatně vyhodnocovat okolní prostředí a předcházet rizikovým situacím ještě předtím, než ke konfliktu vůbec dojde. Cílem nebylo vyvolávat u dětí strach z pohybu ve veřejném prostoru, ale rozvíjet jejich přiměřenou obezřetnost, všímavost a schopnost zodpovědně se rozhodovat v běžných životních situacích.

Řešení konkrétních rizikových situací

Po osvojení základních zásad bezpečného pohybu byla taktická příprava rozšířena o témata zaměřená na řešení konkrétních rizikových situací, se kterými se děti mohou setkat v běžném životě. Jednotlivé lekce byly vedeny formou společné diskuse doplněné modelovými příklady, při nichž děti samostatně navrhovaly možná řešení a následně je společně hodnotily.

Jedním z probíraných témat byla situace, kdy dítě osloví neznámý člověk se žádostí o pomoc. Děti se učily rozlišovat běžné mezilidské situace od těch, které mohou představovat určité riziko. Byly vedeny k tomu, aby v případě nejistoty zachovaly bezpečnou vzdálenost, odmítly odejít s cizí osobou a zvolily vhodný způsob ukončení komunikace, například odkazem na čekající rodiče nebo doporučením obrátit se na jiného dospělého.

Další část byla věnována možnostem využití běžně dostupných předmětů při krajním řešení krizové situace. Děti byly seznamovány například s možností využití svazku klíčů, mobilního telefonu nebo jiných pevných předmětů, které mohou posloužit k vytvoření prostoru pro únik. Současně byl opakovaně zdůrazňován princip přiměřenosti a skutečnost, že použití těchto prostředků přichází v úvahu pouze tehdy, pokud již není možné konfliktu uniknout jiným způsobem.

Významná část této etapy byla zaměřena také na postup při mimořádných událostech. Děti si opakovaly tísňová telefonní čísla jednotlivých složek integrovaného záchranného systému, seznamovaly se s aplikací Záchranka a diskutovaly o správném postupu při situaci, kdy se stanou svědky úrazu nebo jiné mimořádné události. Součástí výuky byla také diskuse o rizikových místech ve městě, bezpečném přecházení komunikací a dalších situacích, se kterými se mohou během každodenního pohybu setkat.

Zařazení tohoto tematického bloku navazovalo na předchozí etapu zaměřenou na rozpoznávání rizikových situací. Poté, co se děti naučily potenciální nebezpečí včas rozpoznat, bylo cílem rozvíjet jejich schopnost zvolit vhodnou reakci odpovídající konkrétní situaci. Důraz byl kladen především na klidné rozhodování, využití preventivních opatření a hledání bezpečného řešení. Fyzická obrana byla i nadále prezentována pouze jako krajní možnost, která nastupuje až ve chvíli, kdy již nelze situaci vyřešit únikem nebo přivoláním pomoci.

Sociální rizika a bezpečné chování v online prostředí

V závěrečné fázi taktické přípravy byla pozornost zaměřena na rizikové situace, se kterými se děti mohou setkat nejen ve veřejném prostoru, ale také ve škole a v online prostředí. Cílem této etapy bylo rozšířit dosavadní poznatky o problematiku mezilidských vztahů, bezpečného používání digitálních technologií a správného řešení situací, které se mohou stát součástí každodenního života dětí.

Jedním z hlavních témat byla bezpečnost na internetu a sociálních sítích. Děti byly vedeny k tomu, aby nepřijímaly žádosti o přátelství od neznámých osob, nereagovaly na podezřelé zprávy a vždy konzultovaly neobvyklé situace s rodiči nebo jiným důvěryhodným dospělým. Diskutována byla také možnost falešných uživatelských účtů, které mohou zneužívat identitu známých osob. Důraz byl kladen na ověřování kontaktů a na skutečnost, že výměna kontaktů by měla probíhat především při osobním setkání.

Další významnou oblastí byla problematika šikany. Nejprve byly dětem vysvětleny rozdíly mezi běžným škádlením a šikanou, následně byly společně rozebírány konkrétní modelové situace vycházející ze školního prostředí. Děti byly vedeny k tomu, aby dokázaly rozpoznat první varovné signály šikany, nebály se o problému mluvit a věděly, na koho se mohou

obrátit. Součástí výuky bylo také zdůraznění odpovědnosti nejen oběti, ale i přihlížejících spolužáků, kteří mohou významně přispět k včasnému řešení celé situace.

Na rozdíl od rizikových situací ve veřejném prostoru bylo dětem opakovaně vysvětlováno, že šikana vyžaduje odlišný způsob řešení. Zatímco při kontaktu s neznámým útočníkem je prioritou vytvoření bezpečné vzdálenosti a co nejrychlejší odchod z místa, ve školním prostředí je nezbytné vzniklou situaci oznámit učiteli, rodičům nebo jiné důvěryhodné dospělé osobě. Děti byly vedeny k tomu, aby se nesnažily řešit dlouhodobou šikanu vlastními silami.

Zařazení této etapy do závěrečné části programu bylo zvoleno záměrně. V předchozích lekcích si děti osvojily základní principy osobní bezpečnosti a řešení rizikových situací ve veřejném prostoru. Na tyto poznatky bylo možné navázat rozšířením o problematiku mezilidských vztahů a online komunikace, která představuje stále významnější součást života dětí mladšího školního věku. Cílem nebylo děti vystrašit nebo je odrazovat od používání moderních technologií, ale rozvíjet jejich schopnost kriticky uvažovat, bezpečně se rozhodovat a v případě nejistoty vyhledat pomoc dospělé osoby.

Praktické ověření získaných dovedností v modelových situacích

Závěrečná etapa taktické přípravy byla zaměřena na praktické ověření znalostí a dovedností získaných během celého pětiměsíčního programu. Cílem již nebylo seznamovat děti s novými tématy, ale vytvořit situace, ve kterých musely samostatně využívat poznatky získané v předchozích lekcích a rozhodovat se obdobně jako v běžném životě.

První část této etapy proběhla ještě v tělocvičně, kde děti pracovaly s tematickými mapkami zobrazujícími reálné lokality města Plzně. Jejich úkolem bylo navrhnout bezpečnou trasu vedoucí k rodiči a současně se vyhnout místům označeným jako potenciálně riziková. Mapky představovaly modelové situace inspirované prostředím Borského parku, Mikulášského náměstí nebo okolí zimního stadionu. Po jejich vypracování následovala společná diskuse, při níž děti zdůvodňovaly svá rozhodnutí a společně hodnotily možné výhody i rizika jednotlivých tras. Tato aktivita současně představovala přípravu na následnou venkovní výuku.

Na získané zkušenosti navazovala první venkovní lekce realizovaná v lokalitě Homolka. Děti zde řešily modelové situace vycházející z témat probíraných během celého programu. Vyhledávaly bezpečnou cestu k určenému cíli, rozhodovaly o vhodné trase s ohledem na možné riziko kontaktu s útočníkem a řešily situace, při nichž bylo nutné využít již osvojené techniky vyproštění z úchopu nebo správně zvolit bezpečný směr úniku. Jednotlivé úkoly byly koncipovány tak, aby děti musely samostatně přemýšlet, komunikovat mezi sebou a zdůvodňovat svá rozhodnutí.

Závěrečná venkovní lekce proběhla v prostoru Borského parku. Děti pracovaly s připravenou mapou, podle které plánovaly bezpečnou trasu a následně ji samostatně procházely přímo v terénu. Součástí trasy byly také pohybové úkoly a průběžné ověřování znalostí získaných během předchozích lekcí. V závěru programu starší účastníci předávali vybrané sebeobranné dovednosti mladším dětem navštěvujícím přípravný kroužek. Společně procvičovali základní techniky vyproštění z úchopu a odpovídali na otázky zaměřené na bezpečný pohyb ve veřejném prostoru a správné řešení rizikových situací. Tato aktivita poskytla prostor nejen k opakování získaných znalostí, ale také k ověření jejich porozumění prostřednictvím vysvětlování ostatním.

Zařazení praktického ověření až do závěru programu bylo zvoleno záměrně. Jednotlivé modelové situace vyžadovaly propojení poznatků získaných během celé metodiky, a proto bylo nezbytné, aby děti nejprve zvládly základní principy bezpečného chování, osvojily si sebeobranné techniky i zásady taktické přípravy. Postupný přechod od řešení modelových situací na pracovních listech přes praktické úkoly ve venkovním prostředí až po samostatnou orientaci podle mapy představoval přirozené vyvrcholení celého programu.

Praktická realizace závěrečných aktivit ukázala, že většina dětí dokázala správně identifikovat riziková místa, zvolit bezpečnější variantu řešení a své rozhodnutí logicky zdůvodnit. Při následné společné reflexi děti samostatně připomínaly zásady bezpečného chování probírané v předchozích lekcích a prokazovaly, že si osvojily nejen jednotlivé sebeobranné techniky, ale především způsob uvažování vedoucí k předcházení rizikovým situacím. Tím byl naplněn jeden z hlavních cílů navržené metodiky – vést děti k tomu, aby dokázaly včas rozpoznat nebezpečí, zvolit bezpečný postup a fyzickou obranu využít pouze v případě, kdy již není možné situaci řešit jiným způsobem.

Zařazení pracovních listů před venkovní výukou se ukázalo jako vhodný metodický postup. Děti si nejprve mohly bezpečně vyzkoušet rozhodování nad modelovými situacemi v prostředí tělocvičny a teprve následně své poznatky aplikovaly při praktických úkolech ve venkovním prostředí. Díky tomu působila následná práce v terénu přirozeněji a děti při řešení situací projevovaly větší jistotu.

3.4.4 ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Závěrečná část byla zaměřena na všestranný pohybový rozvoj dětí prostřednictvím překážkových drah, gymnastických stanovišť a koordinačních cvičení. Cílem nebylo navazovat na obsah hlavní části lekce, ale rozvíjet pohybové schopnosti důležité pro celkový motorický vývoj dítěte, zejména koordinaci, rovnováhu, obratnost a přiměřenou sílu.

Při sestavování drah byl kladen důraz na pestrost jednotlivých stanovišť a jejich logickou návaznost. Jednotlivé prvky byly řazeny tak, aby nedocházelo k jednostrannému zatěžování stejných svalových skupin a střídaly se činnosti vyžadující sílu, rovnováhu, koordinaci i gymnastické dovednosti. Přibližně v každé druhé lekci byl do dráhy zařazen také pád vzad, který děti opakovaly přirozenou formou v rámci pohybové činnosti.

Organizace závěrečné části byla flexibilně přizpůsobována aktuálním personálním podmínkám. Náročnost jednotlivých stanovišť odpovídala možnostem pedagogického zajištění tak, aby byla vždy zachována bezpečnost účastníků i plynulost výuky.



Obrázek 9 - Překážka gymnastické dráhy



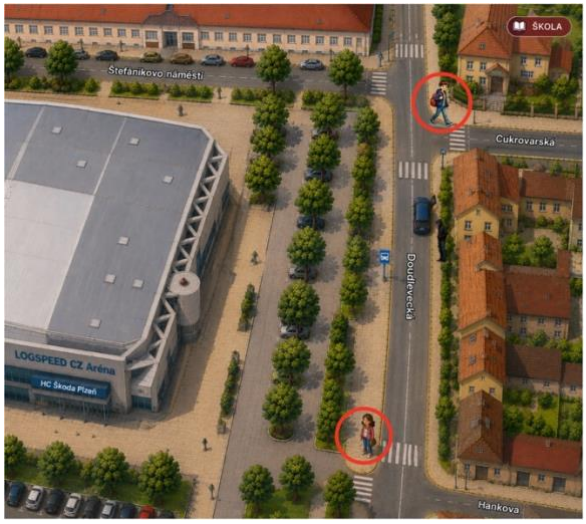
Obrázek 10 - Stanoviště gymnastické dráhy

zdroj: vlastní

3.5 REFLEXE PRAKTICKÉHO OVĚŘENÍ METODIKY V MODELOVÝCH SITUACÍCH

První ověření metodiky proběhlo již během poslední lekce v tělocvičně, kdy děti samostatně vyplňovaly připravenou mapu bezpečné cesty k rodiči. Úkolem bylo zvolit trasu vedoucí z bodu A do bodu B s vyhnutím se rizikovým místům. Aktivita se zúčastnilo osm dětí a všechny zvolily bezpečnou trasu bez nutnosti pomoci ze strany lektorů. Některé děti sice vybraly delší cestu, než bylo nezbytné, avšak vzhledem k tomu, že splňovala hlavní cíl aktivity – bezpečné vyhnutí se nebezpečí – byla považována za správné řešení. Výsledky této aktivity

ukázaly, že děti dokázaly aplikovat zásady bezpečného pohybu, které byly během kurzu opakovaně procvičovány.

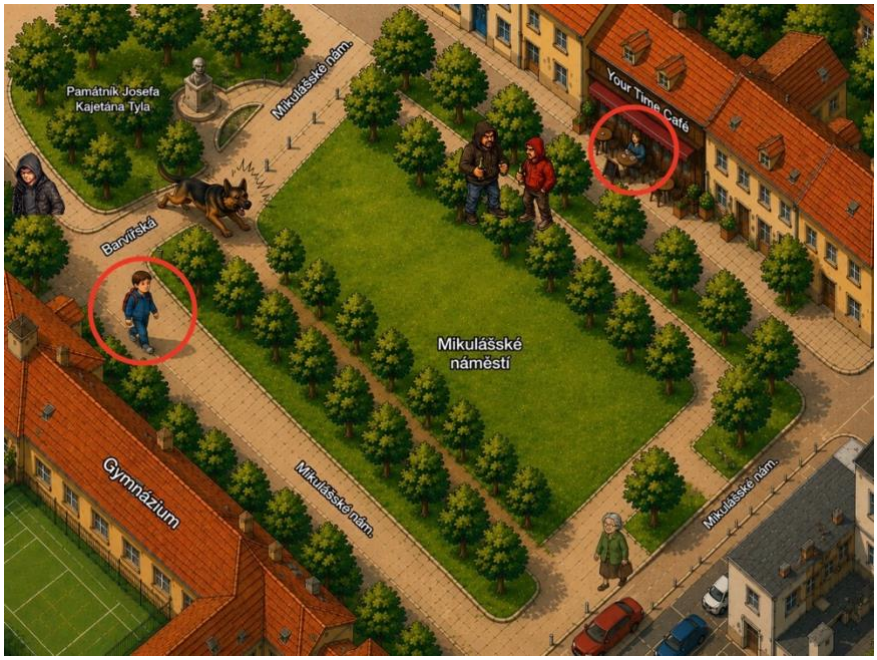


Obrázek 11 - Zjednodušená mapa okolí hokejového stadionu



Obrázek 12 - Zjednodušená mapa Borského parku

zdroj: vlastní



Obrázek 13 - Zjednodušená mapa Mikulášského náměstí

zdroj: vlastní

První modelová situace realizovaná ve venkovním prostředí byla zaměřena na výběr bezpečné trasy k rodiči v situaci, kdy děti předem věděly o přítomnosti útočníka ukrytého za stromem. Všichni účastníci zvolili bezpečné řešení, přičemž jednotlivé trasy se lišily.

Aktivita potvrdila, že děti pochopily princip vyhýbání se rizikovým místům. Jako nevýhoda se však ukázalo skupinové provedení úkolu. Některé děti pouze následovaly trasu vytvořenou spolužáky, čímž nebylo možné jednoznačně posoudit jejich samostatné rozhodování. Do budoucna by proto bylo vhodnější zařazovat tuto aktivitu individuálně nebo ve dvojicích.



Obrázek 15 - Nečekané přepadení, vytrhnutí z úchopu



Obrázek 14 - Nečekané přepadení, modelová situace

zdroj: vlastní

Druhá modelová situace simulovala nečekané napadení. Děti měly za úkol oběhnout strom, za kterým byl ukrytý lektor představující útočníka. Po uchopení dítě okamžitě provedlo nacvičený únik z úchopu a pokračovalo do bezpečí. Všechny děti techniku zvládly správně. Postupem času se však vytvořila řada čekajících dětí, které mohly sledovat průběh situace před sebou. Tím se postupně vytrácel moment překvapení a část dětí mohla reagovat na základě předchozí zkušenosti ostatních. Vhodným řešením by bylo zvětšit rozestupy mezi dětmi a lépe koordinovat jejich pouštění na stanoviště jednotlivými lektory.

Třetí modelová situace byla zaměřena na rozhodování při pohybu v neznámém prostředí. Děti věděly, že se v prostoru nachází útočník, ale nevěděly, za kterým stromem se ukrývá. Před zahájením aktivity společně diskutovaly, podle jakých znaků lze odhadnout vhodné místo k ukrytí člověka. Většina dětí následně správně volila trasu kolem stromů s úzkými kmeny, za nimiž by se útočník nemohl efektivně schovat. Pouze dvě z devíti dětí tuto

strategii nedodržely a byly zachyceny. Aktivita se ukázala jako velmi jednoduchá na organizaci, přitom účinně rozvíjela schopnost dětí přemýšlet nad bezpečným pohybem v reálném prostředí. Z tohoto důvodu bych ji doporučil zachovat i při další realizaci kurzu.

Poslední část praktického ověření proběhla v Borském parku. Děti byly rozděleny do čtyř skupin, ve kterých nejprve samostatně navrhly bezpečnou trasu podle připravené mapy a následně ji přímo v terénu vedly. Všechny skupiny úkol splnily správně a podle vlastních map úspěšně dorazily do cíle. Na závěr lekce děti předávaly získané zkušenosti mladším účastníkům navazujícího kroužku. Vysvětlovaly jim základní techniky vytržení z úchopu a následně společně diskutovaly o zásadách bezpečného pohybu a vhodném chování při konfliktních situacích. Bylo patrné, že některé děti dokázaly techniky vysvětlit velmi přirozeně, zatímco jiné zpočátku hledaly vhodná slova. Po krátké podpoře ze strany lektorů však většina z nich zvládla techniky i jejich vysvětlení úspěšně předat mladším dětem.



Obrázek 17 - Zjednodušená mapa Borského parku



Obrázek 16 - Vyplňování mapy na začátku závěrečné lekce

Součástí závěrečné reflexe bylo také opakování základních zásad bezpečného chování. Dětem byly kladeny otázky zaměřené na bezpečný pohyb na ulici, řešení rizikových situací i správnou reakci při kontaktu s cizí osobou. Reflexe byla záměrně vedena tak, aby děti měly pocit, že svými odpověďmi učí mladší předškolní skupinu. Tento přístup se ukázal jako velmi vhodný, protože děti aktivně odpovídaly, vzájemně se doplňovaly a dokázaly většinu zásad nejen správně pojmenovat, ale také je vlastními slovy vysvětlit. Aktivita současně poskytla

lektorům přirozenou zpětnou vazbu o tom, které poznatky si děti během pětiměsíční metodiky skutečně osvojily.

3.6 LIMITY NAVRŽENÉ METODIKY

Přestože navržená metodika byla během pětiměsíční realizace úspěšně ověřena v podmínkách pravidelného zájmového kroužku, je třeba zohlednit několik omezení, která mohou ovlivňovat možnosti jejího využití a zobecnitelnost získaných poznatků.

Prvním limitem je skutečnost, že metodika byla ověřována pouze v rámci jednoho zájmového kroužku při Západočeské univerzitě v Plzni. Přestože se výuky účastnily děti různého věku i pohybových zkušeností, nelze předpokládat, že průběh a výsledky realizace budou totožné v jiných podmínkách nebo u odlišných skupin dětí.

Dalším omezením byla heterogennost skupiny. Účastníci se lišili nejen věkem, ale také délkou předchozí návštěvy kroužku, úrovní pohybových dovedností i pravidelností docházky. Z tohoto důvodu bylo nutné některé aktivity individuálně upravovat a přizpůsobovat aktuálním možnostem jednotlivých dětí.

Metodika byla realizována během pěti měsíců, což představuje dostatečný čas pro ověření navrženého postupu, nikoli však pro posouzení dlouhodobého přetrvávání získaných dovedností nebo jejich přenosu do běžného života po delším časovém období.

Součástí práce rovněž nebylo kvantitativní měření účinnosti metodiky prostřednictvím standardizovaných testů nebo dotazníků. Vyhodnocení bylo založeno především na průběžném pedagogickém pozorování, reflexi jednotlivých lekcí a praktickém ověřování získaných dovedností v modelových situacích. Cílem práce však nebylo statisticky prokazovat účinnost navrženého programu, ale vytvořit a metodicky ověřit ucelený koncept kurzu sebeobrany pro děti mladšího školního věku.

Uvedené limity však nesnižují praktickou využitelnost navržené metodiky. Naopak představují podnět pro její další ověřování v různých podmínkách a s dalšími skupinami dětí mladšího školního věku.

3.7 METODICKÉ KARTY

Metodické karty představují praktický výstup této diplomové práce a navazují na metodiku kurzu sebeobrany popsanou v předchozích kapitolách. Jejich cílem je nabídnout přehledný a snadno využitelný materiál pro trenéry, pedagogy i další osoby pracující s dětmi mladšího školního věku.

Každá metodická karta shrnuje jednu etapu metodiky a obsahuje základní informace o jejím zařazení do kurzu, doporučené časové dotaci, vhodném věku účastníků a hlavním cíli daného bloku. Součástí karet je dále stručný popis obsahu výuky, metodický postup, nejčastější metodické chyby, bezpečnostní doporučení a návaznost na další části programu. Pro lepší názornost jsou jednotlivé karty doplněny fotografiemi z realizace kurzu, které zachycují organizaci výuky i průběh vybraných aktivit.

Podrobný popis jednotlivých sebeobranných technik není součástí této práce. Tyto techniky byly zpracovány v bakalářské práci zaměřené na modifikaci sebeobranných technik pro děti mladšího školního věku. V této diplomové práci je proto pozornost zaměřena především na metodické uspořádání výuky, organizaci jednotlivých etap kurzu a jejich praktické využití při vedení lekcí.

Jednotlivé metodické karty na sebe logicky navazují a respektují princip postupného zvyšování náročnosti. Výuka začíná osvojováním základních pohybových dovedností, pokračuje nácvikem sebeobranných technik a jejich využitím v taktických situacích a vrcholí aplikací získaných dovedností v modelových situacích a reálném prostředí.

Metodické karty slouží jako praktická pomůcka pro realizaci kurzu a představují shrnutí metodických postupů, které se během jeho realizace osvědčily.

3.7.1 BLOK PÁDOVÝCH TECHNIK



Obrázek 18 - Metodická karta, Pádové techniky

zdroj: vlastní zpracování

3.7.2 BLOK SEBEOBRANNÝCH TECHNIK NA ZEMI



Obrázek 19 - Metodická karta, Sebeobranné techniky na zemi

zdroj: vlastní zpracování

3.7.3 BLOK SEBEOBRANNÝCH TECHNIK V POSTOJI A ÚNIK Z ÚCHOPŮ

3. ETAPA METODIKY | SEBEOBRANA V POSTOJI A ÚNIK Z ÚCHOPŮ | METODICKÁ KARTA č. 3

SEBEOBRANNÉ TECHNIKY V POSTOJI A ÚNIK Z ÚCHOPŮ

Zařazení v metodice
7.–12. lekce
(2. 4. – 23. 4. 2026)

Časová dotace
4 výukové lekce
+ průběžné opakování

Vhodný věk
6–12 let

Hlavní cíl
Naučit děti bezpečně se uvolnit z úchopu útočníka, vytvořit prostor a uniknout.

CÍL BLOKU

Osvojit si základní techniky úniku z různých druhů úchopů a sevření v postoji.
Děti se učí reagovat okamžitě, využít sílu útočníka ve svůj prospěch, uvolnit se a bezpečně utéct. Důraz je kladen na princip páky, správný směr pohybu, rychlost reakce a hlasový projev.

OBSAH BLOKU

- údery na lapy – základní technika
- správný kryt a postoj
- výtrhy z úchopu zápěstí (jednou rukou)
- výtrhy z úchopu zápěstí (oběma rukama)
- únik ze sevření (zepředu a zezadu)
- judistické techniky: O uchi gari, Osoto gari
- propojení technik s okamžitým útěkem

ORGANIZACE NÁCVIKU



Obr. 1 Nácvik výtrhu z úchopu zápěstí a vytvoření prostoru pro únik.



Obr. 2 Nácvik úderů na lapy – rozvoj úderové techniky a správného postoje.

METODICKÝ POSTUP

1. **Ukázka techniky**
   Trenér předvede techniku, vysvětlí princip, směr pohybu a nejčastější chyby.
2. **Nácvik bez odporu**
   Děti si techniku vyzkouší pomalu, bez síly, s důrazem na správné provedení.
3. **Různé varianty úchopů**
   Trenér mění způsob držení (zápěstí, oblečení, sevření), děti hledají nejvhodnější řešení.
4. **Mírný odpor**
   Postupné přidávání odporu podle zvládnutí techniky a jistoty dětí.
5. **Útěk po provedení techniky**
   Každá technika je okamžitě zakončena únikem na bezpečné místo.

NEJČASTĚJŠÍ CHYBY

- tahání proti síle útočníka
- pozdní reakce
- zastavení po vytržení místo útěku
- špatný směr pohybu
- používání zbytečné hrubé síly
- nízký kryt a nedostatečný postoj

BEZPEČNOST

- odpor přidáváme postupně
- techniky nacvičujeme kontrolovaně
- hody provádíme pouze na žíněnkách
- dostatečné rozestupy mezi dvojicemi
- trenér průběžně koriguje techniku
- při nácviku úderů používáme lapy a chrániče

METODICKÉ DOPORUČENÍ

- vysvětlovat princip páky, ne síly
- často měnit dvojice a typy úchopů
- techniky ihned spojovat s útěkem a křikem
- využívat herní formy a modelové situace
- průběžně opakovat a zařazovat do dalších bloků

NÁVAZNOST V METODICE

Pády → Techniky na zemi → **Techniky v postoji a únik z úchopů** → Taktická příprava → Modelové situace

Techniky úniku z úchopů tvoří most mezi sebeobranou na zemi a taktickou přípravou. Děti se učí nejen uvolnit se, ale především využít vzniklou příležitost k rychlému odchodu do bezpečí.

METODICKÁ POZNÁMKA: Podrobný technický popis jednotlivých výtrhů, úniků a judistických technik je uveden v bakalářské práci autora (Klíma, 2022). Tato metodická karta se zaměřuje na metodickou organizaci výuky, návaznost cvičení a zkušenosti získané během pětiměsíční realizace metodiky.

Obrázek 20 - Metodická karta, Sebeobranné techniky v postoji

zdroj: vlastní zpracování

3.7.4 BLOK TAKTICKÉ PŘÍPRAVY



Obrázek 21 - Metodická karta, Taktická příprava

zdroj: vlastní zpracování

3.7.5 BLOK APLIKACE V REÁLNÝCH SITUACÍCH



Obrázek 22 - Metodická karta, Aplikace v reálných situacích

zdroj: vlastní zpracování

3.8 DISKUSE

Diplomová práce byla zaměřena na vytvoření a praktické ověření metodiky kurzu sebeobrany pro děti mladšího školního věku. Hlavním cílem bylo navrhnout metodiku, která nebude zaměřena pouze na nácvik jednotlivých sebeobranných technik, ale bude rozvíjet také schopnost dětí předcházet rizikovým situacím, správně je vyhodnocovat a volit bezpečné způsoby jejich řešení. Praktická realizace metodiky ukázala, že propojení pohybové přípravy, nácviku sebeobranných technik, taktické přípravy a modelových situací představuje vhodný způsob výuky dětí této věkové kategorie.

Za jeden z největších přínosů navržené metodiky považuji systematickou návaznost jednotlivých tematických bloků. Výuka byla od počátku vedena podle principu postupného zvyšování náročnosti. Děti si nejprve osvojovaly základní pohybové dovednosti, zejména pádové techniky, které následně využívaly při nácviku technik na zemi a v postoji. Teprve po zvládnutí těchto základů byly získané dovednosti aplikovány v modelových situacích a ve venkovním prostředí. Tento postup odpovídá didaktické zásadě postupnosti a přiměřenosti, která je považována za jeden ze základních principů pohybového vzdělávání (Beránek, 2017).

Za velmi přínosné považuji také pravidelné zařazování taktické přípravy. Ve většině kurzů sebeobrany bývá hlavní důraz kladen na nácvik fyzických technik, zatímco v navržené metodice byla stejná pozornost věnována také prevenci rizikových situací. Děti se postupně učily rozpoznávat nebezpečné situace, orientovat se v prostoru, správně komunikovat s neznámými osobami, přivolat pomoc nebo řešit situace související se šikanou či bezpečností na internetu. Praktické ověření ukázalo, že děti dokázaly tyto poznatky využívat nejen při řízených diskusích, ale také při řešení modelových situací ve venkovním prostředí.

Jako velmi přínosné se ukázalo propojení metodiky s praktickými aktivitami mimo tělocvičnu. Přenesení výuky do reálného prostředí umožnilo dětem využít získané znalosti v situacích, které se více blížily běžnému životu. Zvláště práce s mapami bezpečných tras a modelové situace v Borském parku vedly děti k samostatnému rozhodování a hledání bezpečných řešení. Současně se ukázalo, že právě tyto aktivity patřily mezi nejvíce motivační části celého programu.

Praktická realizace metodiky současně odhalila několik oblastí, které by bylo vhodné při další realizaci upravit. U některých modelových situací probíhal nácvik skupinově, což umožňovalo části dětí sledovat řešení ostatních a následně je pouze napodobit. V budoucnu by proto bylo vhodnější zařazovat podobné úkoly individuálně nebo v menších skupinách, aby bylo možné lépe posoudit samostatné rozhodování jednotlivých účastníků. Organizační zkušenosti byly získány také při modelových situacích s překvapivým napadením, kde se postupně vytrácel moment překvapení vlivem vytváření fronty čekajících dětí. Tento nedostatek lze poměrně snadno odstranit lepší organizací stanovišť a koordinací práce lektorů.

Určitým limitem realizace byla také heterogennost skupiny. Kurzu se účastnily děti ve věku od šesti do dvanácti let s rozdílnou pohybovou úrovní i různou délkou předchozí účasti v kroužku. Bylo proto nutné průběžně přizpůsobovat obtížnost některých aktivit jednotlivým dětem. Na druhou stranu právě tato různorodost odpovídá běžným podmínkám zájmových kroužků a zvyšuje možnosti praktického využití navržené metodiky.

Při tvorbě metodiky jsem vycházel z odborných poznatků zabývajících se dětskou sebeobranou, pedagogikou a didaktikou tělesné výchovy. Navržená metodika respektuje doporučení týkající se přiměřenosti obsahu věku dítěte, postupného osvojování pohybových dovedností i preventivního charakteru dětské sebeobrany. Současně však rozšiřuje běžně popisované přístupy o systematické zařazení taktické přípravy, práce s mapami bezpečných tras a modelových situací v reálném prostředí. Tyto části považuji za hlavní přínos vytvořené metodiky.

Zkušenosti získané během realizace ukázaly, že navrženou metodiku lze využít nejen v kroužcích sebeobrany, ale také v zájmových útvarech, domech dětí a mládeže nebo při preventivních programech základních škol. V budoucnu by bylo vhodné metodiku ověřit na větším souboru dětí, případně sledovat její dlouhodobý vliv na schopnost dětí správně reagovat v rizikových situacích.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit koncept kurzu sebeobrany pro děti mladšího školního věku a ověřit jeho využitelnost při praktické realizaci. Při tvorbě metodiky bylo vycházeno z odborných poznatků z oblasti pedagogiky, vývojové psychologie, didaktiky tělesné výchovy a sebeobrany. Důraz byl kladen především na vytvoření uceleného programu, který bude odpovídat věkovým zvláštnostem dětí mladšího školního věku a současně bude rozvíjet nejen jejich pohybové dovednosti, ale také schopnost předcházet rizikovým situacím a bezpečně je řešit.

Teoretická část práce shrnula poznatky týkající se vývojových specifik dětí mladšího školního věku, principů sebeobrany, didaktických zásad výuky a významu prevence při práci s dětmi. Tyto poznatky vytvořily teoretický základ pro návrh vlastní metodiky kurzu.

Praktická část byla zaměřena na návrh, realizaci a následné zhodnocení pětiměsíční metodiky kurzu sebeobrany. Program byl rozdělen do tematických bloků, které na sebe logicky navazovaly a respektovaly princip postupného osvojování pohybových i taktických dovedností. Vedle nácviku pádových technik, sebeobranných technik na zemi a v postoji byla významná pozornost věnována také taktické přípravě zaměřené na prevenci rizikových situací. Součástí programu byly modelové situace realizované v reálném prostředí, jejichž cílem bylo ověřit schopnost dětí využít získané znalosti a dovednosti v praktických situacích.

Praktické ověření metodiky ukázalo, že děti dokázaly získané poznatky úspěšně aplikovat při řešení modelových situací i při závěrečné reflexi kurzu. Za přínosné považuji zejména propojení pohybové přípravy, taktické přípravy a preventivní složky výuky, které vedlo děti nejen k osvojování sebeobranných technik, ale také k rozvoji samostatného rozhodování, orientace v prostoru a odpovědného přístupu k vlastní bezpečnosti.

Součástí praktické části byly rovněž metodické karty, které představují praktický výstup této diplomové práce. Jejich cílem je usnadnit realizaci kurzu a nabídnout trenérům a pedagogům přehledný metodický materiál využitelný při práci s dětmi mladšího školního věku.

Domnívám se, že stanovený cíl diplomové práce byl splněn. Navržená metodika byla úspěšně realizována a prakticky ověřena v podmínkách zájmového kroužku. Získané zkušenosti zároveň ukázaly možnosti jejího dalšího rozvoje a využití nejen v kroužcích

sebeobrany, ale také ve školním prostředí, domech dětí a mládeže nebo v dalších preventivně zaměřených programech. Věřím, že vytvořená metodika může představovat využitelnou inspiraci pro trenéry a pedagogy, kteří se věnují pohybové přípravě a bezpečnostnímu vzdělávání dětí mladšího školního věku.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá problematikou sebeobrany dětí mladšího školního věku a návrhem metodiky výuky určené pro zájmové vzdělávání. Vychází z předpokladu, že výuka dětské sebeobrany by neměla být zaměřena pouze na osvojování jednotlivých technik, ale především na rozvoj bezpečného chování, prevenci rizikových situací a schopnost správně se rozhodovat v běžných životních situacích.

Teoretická část práce shrnuje poznatky z oblasti vývojové psychologie, pedagogiky, didaktiky tělesné výchovy a metodiky dětské sebeobrany. Pozornost je věnována zejména vývojovým specifikům dětí mladšího školního věku, principům výuky sebeobrany a významu prevence jako základního prvku bezpečného řešení konfliktních situací.

Na teoretická východiska navazuje praktická část, jejímž hlavním výstupem je návrh, realizace a praktické ověření pětiměsíční metodiky kurzu sebeobrany. Program byl sestaven jako vzájemně navazující celek, který postupně rozvíjí pohybové schopnosti, pádové techniky, sebeobranné dovednosti na zemi i ve stoji, taktickou přípravu a řešení modelových situací. Součástí práce jsou rovněž metodické karty určené jako praktická pomůcka pro trenéry, pedagogy a další osoby pracující s dětmi.

Přínosem práce je vytvoření ucelené metodiky propojující pohybovou přípravu, nácvik sebeobranných technik, taktickou přípravu a modelové situace do logicky uspořádaného programu respektujícího vývojová specifika dětí mladšího školního věku. Navržená metodika může sloužit jako inspirace pro realizaci obdobných kurzů v prostředí zájmového vzdělávání i preventivních programů zaměřených na bezpečnost dětí.

Hlavním smyslem navržené metodiky není naučit dítě bojovat, ale poskytnout mu pohybové, psychické i taktické předpoklady pro bezpečné řešení rizikových situací a podpořit jeho schopnost konfliktům předcházet dříve, než bude nutné použít fyzickou sebeobranu.

SUMMARY

This diploma thesis deals with the issue of self-defense education for primary school-aged children and presents a methodology designed for extracurricular education. The methodology is based on the idea that teaching children's self-defense should not focus solely on learning physical techniques, but primarily on developing safe behaviour, preventing risky situations, and improving children's ability to make appropriate decisions in everyday life.

The theoretical part summarizes knowledge from developmental psychology, pedagogy, physical education didactics, and the methodology of children's self-defense. Special attention is paid to the developmental characteristics of primary school-aged children, the principles of teaching self-defense, and the importance of prevention as a fundamental element of safe conflict management.

The practical part presents the design, implementation, and practical verification of a five-month self-defense programme. The programme was structured as a logically connected sequence of thematic units, gradually developing motor skills, falling techniques, ground and standing self-defense techniques, tactical preparation, and scenario-based training. The thesis also includes methodological cards intended as practical teaching materials for coaches, teachers, and other professionals working with children.

The main contribution of this thesis is the development of a comprehensive methodology that integrates physical preparation, self-defense techniques, tactical training, and scenario-based learning into a coherent educational programme that respects the developmental characteristics of primary school-aged children. The proposed methodology may serve as an inspiration for similar extracurricular programmes and preventive activities focused on children's safety.

The primary purpose of the proposed methodology is not to teach children how to fight, but to provide them with the physical, psychological, and tactical skills necessary to deal safely with potentially dangerous situations and to encourage them to prevent conflicts before the use of physical self-defense becomes necessary.

SEZNAM LITERATURY

Beránek, V. (2017). *Bojové umění v profesní sebeobraně zdravotnického záchranáře: Metodická doporučení pro lektory profesní sebeobrany*. Západočeská univerzita v Plzni.

Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Doplněk.

Čelikovský, S., et al. (1990). *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. SPN.

Čermák, I. (1998). *Dětská agrese*. CERM.

Dovalil, J. (1988). *Abeceda tréninku chlapců a děvčat*. Olympia.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.

Frömel, K., Svozil, Z., Novosad, J., et al. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže: Monografie pro studijní účely*. Univerzita Palackého.

Janoušek, M. (2022). *Krav Maga – Kapap: Izraelské reálné sebeobrany*. Computer Media.

Kalhous, Z., Obst, O., et al. (2002). *Školní didaktika*. Portál.

Klíma, M. (2023). Principy sebeobrany a modifikace technik pro děti mladšího školního věku (Bakalářská práce, Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická). https://dspace.zcu.cz/items/4ea698d2-3178-4549-a25a-ce239ecfed50

Kouba, V. (1995). *Motorika dítěte*. Jihočeská univerzita.

Krištofič, J., Válek, K., & Perič, J. (2003). *Základy sportovního tréninku*. Karolinum.

Langmeier, J., Langmeier, M., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. H & H.

Náchodský, Z. (1987). *Umíte se bránit? Sebeobrana*. Naše vojsko.

Suchý, O. (1972). *Mládež a kriminalita*. Melantrich.

Srdínko, R. (1987). *Malá škola juda*. Olympia.

Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Karolinum.

Vágnerová, M. (1999). *Vývojová psychologie*. Karolinum.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1- Schéma metodické návaznosti 57
Obrázek 2 - Tematický plán 58
Obrázek 3 - Rozcvičení na konci rušné části 59
Obrázek 4 - Pád vzad z nakloněné roviny 60
Obrázek 5 - Pád vpřed z vysoké polohy 60
Obrázek 6 - Úpolová hra na zemi 62
Obrázek 7 - Úpolová hra v postoji s pomůckami 64
Obrázek 8 - Taktická příprava kurzu sebeobrany 66
Obrázek 9 - Překážka gymnastické dráhy 72
Obrázek 10 - Stanoviště gymnastické dráhy 72
Obrázek 11 - Zjednodušená mapa okolí hokejového stadionu 73
Obrázek 12 - Zjednodušená mapa Borského parku 73
Obrázek 13 - Zjednodušená mapa Mikulášského náměstí 73
Obrázek 14 - Nečekané přepadení, modelová situace 74
Obrázek 15 - Nečekané přepadení, vytrhnutí z úchopu 74
Obrázek 17 - Vyplňování mapy na začátku závěrečné lekce 75
Obrázek 16 - Zjednodušená mapa Borského parku závěrečné lekce 75
Obrázek 18 - Metodická karta, Pádové techniky 78
Obrázek 19 - Metodická karta, Sebeobranné techniky na zemi 79
Obrázek 20 - Metodická karta, Sebeobranné techniky v postoji 80
Obrázek 21 - Metodická karta, Taktická příprava 81
Obrázek 22 - Metodická karta, Aplikace v reálných situacích 82