

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav Sociálních Studií

**Sexuální a vztahová edukace a její vliv na
utváření postojů vůči sexuální a genderové
diverzitě v závislosti na prostředí**

Diplomová práce

Autorka:	Bc. Martina Pacltová
Studijní program:	Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křivánková, Ph. D.
Oponent:	dr hab. doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2025/2026

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Martina Pacltová**
Osobní číslo: **P24P0490**
Studijní program: **N0111A190018 Sociální pedagogika**
Téma práce: **Sexuální a vztahová edukace a její vliv na utváření postojů vůči sexuální a genderové diverzitě v závislosti na prostředí**
Zadávající katedra: **Ústav sociálních studií**

Zásady pro vypracování

Diplomová práce se v teoretické části zabývá sexuální a vztahovou edukací v dětství a adolescenci, se zaměřením zejména na prostředí školy, rodiny, vrstevnických skupin a médií. Práce shrnuje vybrané teoretické koncepty vztahující se k diskriminaci a stigmatizaci osob ze sexuálních a genderových menšin a vybraných sexuálních preferencí spadajících do oblasti tzv. kink. Současně teoreticky rámuje mechanismy utváření postojů v závislosti na sociálním prostředí, v němž sexuální a vztahová edukace probíhá. Průzkum je zaměřen na zkušenosti osob se sexuální a vztahovou edukací v souvislosti s jejich postoji vůči sexuální a genderové diverzitě, konkrétně vůči osobám ze sexuálních a genderových menšin a osobám praktikujícím některé nevěštinové sexuální aktivity. Výzkum je realizován prostřednictvím kvantitativního výzkumného designu; metodou sběru dat je dotazníkové šetření. Cílem práce je identifikovat souvislosti mezi zkušenostmi se sexuální a vztahovou edukací a postoji jedinců k sexuálně a genderově rozmanitým osobám.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Česká středoškolská unie. (2020). *Zpráva z průzkumu – sexuální výchova na středních školách*. <https://stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2020/11/Zprava-z-pruzkumu-sexualni-vychova-na-strednich-skolach.pdf>
Křišová, D. & Poláčková, M. (2022). *Děti to chtějí vědět taky – O respektujících otázkách a sexuálním zdraví*. Konsent.
Ortmann, D. M. & Sprott, R. A. (2015). *Sexual Outsiders*. Rowman & Littlefield Publishers.
Pavanello Decaro, S.; Gemignani, M.; Covolan, E. Z.; Aubin, S. G.; Prunas, A.; & Giacomozzi, M. (2025). From sex education to sexualities education: Navigating the intersectionality of queer communities in Italy and the Netherlands. *Journal of Homosexuality*, 72(12), pp. 2378-2397. DOI: 10.1080/00918369.2024.2431265
Pitoňák, M. & Macháčková, M. (2022). *Být LGBT+ v Česku: Výzkumná zpráva*. Národní ústav duševního zdraví. https://lgbt-zdravi.cz/WEB/wp-content/uploads/2023/02/BytLGBTQvCesku2022_report.pdf
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2023). MŠMT.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lucie Křivánková, Ph.D.**
Ústav sociálních studií

Oponent diplomové práce: dr hab. doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Ústav sociálních studií

Datum zadání diplomové práce: 20. března 2026

PhDr. Nella Mlsová, Ph.D. v.r.
děkanka

L.S.

dr hab. doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D. v.r.
vedoucí ústavu

V Hradci Králové dne 25. listopadu 2024

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Sexuální edukace v různých prostředích a její vliv na utváření stereotypů vůči nevěštinovým sexualitám* vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Lucie Křivánkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. V případě využití nástrojů umělé inteligence jsem uvedla jejich účel a rozsah použití a ověřila správnost takto získaných informací.

V Coimbre dne 20. 4. 2026

Martina Pacltová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji všem, kteří mě během psaní této diplomové práce podporovali a inspirovali. Mé poděkování patří zejména mé vedoucí, Mgr. Lucii Křivánkové, Ph.D., za podporu, odbornou pomoc a cenné rady při vedení této bakalářské práce. Děkuji také účastnictví výzkumného šetření za jejich čas a poskytnutí cenných informací.

ANOTACE

Pacltová, M. (2026). *Sexuální a vztahová edukace a její vliv na utváření postojů vůči sexuální a genderové diverzitě v závislosti na prostředí* [Diplomová práce]. Univerzita Hradec Králové.

Diplomová práce se v teoretické části zabývá sexuální a vztahovou edukací v dětství a adolescenci ve vztahu k sociální pedagogice, se zaměřením zejména na prostředí školy, rodiny, vrstevnických skupin a médií, a dále formami sexuální edukace v dospělosti. Práce shrnuje vybrané teoretické koncepty vztahující se k diskriminaci a stigmatizaci sexuálně a genderově menšinových osob a netradičních sexuálních preferencí. Současně teoreticky rámuje mechanismy utváření postojů v závislosti na sociálním prostředí, v němž sexuální a vztahová edukace probíhá. Empirická část práce zkoumá zkušenosti osob se sexuální a vztahovou edukací v souvislosti s jejich postoji vůči sexuální a genderové diverzitě, konkrétně vůči osobám s jinou než heterosexuální orientací a transgender či nebinární identitou a osobám praktikujícím některé netradiční sexuální aktivity, například BDSM. Výzkum je realizován prostřednictvím kvantitativního designu; metodou sběru dat je dotazníkové šetření. Cílem práce je identifikovat souvislosti mezi zkušenostmi se sexuální edukací a postoji jedinců k sexuálně a genderově rozmanitým osobám.

Klíčová slova: sexuální výchova, vztahová edukace, gender, minorita, BDSM

ANNOTATION

Pacltová, M. (2026). *Sexuální a vztahová edukace a její vliv na utváření postojů vůči sexuální a genderové diverzitě v závislosti na prostředí* [Master thesis]. Univerzita Hradec Králové.

In its theoretical section, this thesis examines sex and relationship education during childhood and adolescence in relation to social pedagogy, with a particular focus on the school, family, peer group, and media environments, as well as forms of sex education in adulthood. The thesis summarizes selected theoretical concepts related to discrimination and stigmatization of sexual and gender minorities and non-traditional sexual preferences. At the same time, it provides a theoretical framework for the mechanisms of attitude formation depending on the social environment in which sex and relationship education takes place. The empirical part of the thesis examines individuals' experiences with sexual and relationship education in relation to their attitudes toward sexual and gender diversity, specifically toward people with non-heterosexual orientations and transgender or non-binary identities, as well as those who engage in certain non-traditional sexual activities, such as BDSM. The research is conducted using a quantitative design; the data collection method is a questionnaire survey. The aim of the thesis is to identify connections between experiences with sex education and individuals' attitudes toward sexually and gender-diverse people.

Keywords: sex education, relationships education, gender, minority, BDSM

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2025 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: _____

Podpis studenta: _____

OBSAH

ÚVOD	9
1 ÚVOD DO SEXUÁLNÍ A VZTAHOVÉ EDUKACE	11
1.1 Potřebnost a význam (inkluzivní) sexuální a vztahové edukace	13
1.2 Sexuální a vztahová edukace v teorii sociální pedagogiky	15
1.3 Sexuální a vztahová edukace v praxi sociální pedagogiky	16
1.4 Aplikace metod sociální pedagogiky v sexuální a vztahové edukaci	18
2 SEXUÁLNÍ A VZTAHOVÁ EDUKACE – SPECIFIKA PROSTŘEDÍ	20
2.1 Sexuální a vztahová edukace ve škole	22
2.2 Sexuální a vztahová edukace v rodině	25
2.3 Sexuální a vztahová edukace ve vrstevnickém prostředí	26
2.4 Sexuální a vztahová edukace v prostředí médií	27
2.5 Dospělí a sexuální a vztahová edukace	29
3 POSTOJE VŮČI SEXUÁLNÍ A GENDEROVÉ DIVERZITĚ A JEJICH ZMĚNY	31
3.1 Teoretické vymezení postojů a vybrané mechanismy jejich změny	31
3.2 Formování postojů v závislosti na prostředí	32
3.3 Společenské postavení sexuálních a genderových menšin	33
3.4 Další diverzitní sexualita a otázka normality	35
4 SEXUÁLNÍ A VZTAHOVÁ EDUKACE A POSTOJE VŮČI SEXUÁLNÍ A GENDEROVÉ DIVERZITĚ U MLADÝCH DOSPĚLÝCH	37
4.1 Výzkumný problém, cíl a hypotézy	38
4.2 Výzkumný nástroj, sběr dat a charakteristika vzorku	40
4.3 Metody analýzy dat	44
4.4 Výsledky kvantitativního výzkumného šetření	46
4.5 Další zjištění	55
4.6 Diskuse, využitelnost dat a limity šetření	60
ZÁVĚR	64
ZDROJE	66
SEZNAM GRAFŮ	81
SEZNAM TABULEK	82
PŘÍLOHY	83

ÚVOD

Vztahy a sexualita tvoří fundamentální aspekty lidského života, a to ve všech jeho etapách. Přestože žijeme v informačně nasycené době, **proces získávání kompetencí v těchto oblastech zůstává ve formálních edukačních prostředích často na okraji zájmu, nebo je provázen nejistotou** ze strany institucí a autorit. Jako budoucí sociální pedagožka vnímá autorka této práce jako zcela zásadní, aby edukace v oblasti intimity nebyla pouhým předáváním biologických faktů, ale komplexním procesem vedoucím k **budování respektu vůči rozmanitosti a bezpečnějšího sociálně-psychologického klimatu** pro všechny. Snaha porozumět mechanismům toho, jak se zejména děti a mládež učí o sobě, druhých a diverzitě, byla hlavní motivací pro vznik této diplomové práce.

Hlavním cílem práce je prozkoumat souvislosti mezi působením různých edukačních prostředí a postoji mladých dospělých k sexuální a genderové diverzitě, konkrétně k sexuálním a genderovým menšinám (SGM) a netradičním sexuálním aktivitám (NSA). Práce je rozdělena na pomyslnou teoretickou (první tři kapitoly) a empirickou část (poslední kapitola).

První kapitola se věnuje především teoretickému ukotvení sexuální a vztahové edukace a vysvětluje její význam a napojení na sociální pedagogiku s důrazem na kontext inkluзивity vůči SGM. Kapitola druhá pracuje zejména s mezinárodními empirickými daty pro utvoření kontextu podoby SVE v prostředí školy, rodiny, vrstevnickém, mediálním, a neopomíná pokračování do dospělosti. Třetí kapitola shrnuje teoreticko-empirické zázemí potřebné k lepšímu porozumění formování postojů v závislosti na jednotlivých prostředích a současného společenského postavení SGM a osob praktikujících NSA.

K tématu je přistupováno multidisciplinárně; v souladu s tradicí sociální pedagogiky (Kraus, 2008) jsou integrovány perspektivy pedagogické, psychologické, sociologické a v nezbytné míře i medicínské. Teoretická východiska jsou opřena o rešerši aktuální zahraniční literatury z databází EBSCOhost, Scopus a PubMed, což umožňuje nahlédnout na problematiku v mezinárodním kontextu. Ten je doplňován českými studiemi, zejména ze sborníků Celostátního kongresu k sexuální výchově pod záštitou Společnosti pro plánování rodiny a sexuální výchovu, které reflektují specifika domácího prostředí.

Čtvrtá kapitola popisuje proces zkoumání výzkumného problému souvislosti inkluзивity sexuální a vztahové edukace s postoji mladých dospělých vůči sexuální a genderové diverzitě, a to v závislosti na vnímané užitečnosti typu edukačního prostředí. Kvantitativní výzkumné šetření za využití metody dotazníku proběhlo na vzorku $N = 315$.

Práce důsledně užívá termín **sexuální a vztahová edukace (SVE)** namísto "sexuální výchovy". SVE představuje širší koncept zahrnující jak školní výuku, tak neformální vzdělávání i sebevzdělávání, přičemž integruje složku výchovnou i vzdělávací. Volba pořadí slov odpovídá mezinárodnímu úzu (sex/sexuality education), ačkoliv je v souladu se Sadkovou (2019) kladen primární důraz na neodlučitelnost témat těla a sexu od budování zdravých vztahů. Zkratka SGM (sexuální a genderové menšiny) je preferována před LGBTQ+ jako mezinárodně uznávané, širší a neutrálnější označení, které se vyhýbá aktivistickým konotacím. Média jsou v souladu s Krausem (2008) chápána jako kanály masové komunikace (internet, síť, hry i tisk), přičemž těžiště práce leží v médiích digitálních, která představují nejvýraznější zdroj současných příležitostí i rizik.

V neposlední řadě je tato práce psána s vědomím odpovědnosti k jazyku, který používá. Je využíván genderově inkluzivní jazyk, a to především skrze neutrální přípony -stvo, -ctvo a -íci (jako žactvo, studující), případně skrze dvojí pojmenování. To lze považovat za nezbytné nejen kvůli tématu SGM, ale jako obecný projev respektu v odborném diskurzu (Langhammerová et al., 2023). Případné odchylky jsou nezáměrné.

K formálním úpravám a strukturalizaci textu a brainstormingu byly využity nástroje generativní umělé inteligence (Google, 2026). AI sloužila také jako podpora při orientaci v softwaru pro analýzu dat JASP (JASP Team, 2026), který byl využit v empirické části práce. Předkládaný text je tak výsledkem kombinace tradičního vědeckého přístupu, moderních technologií a hlubokého přesvědčení o smysluplnosti otevřené edukace.

1 ÚVOD DO SEXUÁLNÍ A VZTAHOVÉ EDUKACE

Gareth Cheesman¹ (2025) definuje **sexuální a vztahovou edukaci (SVE)** jako „*Nejvíce podceňovaný způsob, jak podpořit kvalitu lidského života.*“ (volný překlad)

Na SVE se donedávna nahlíželo jako na činnost směřující k obohacení edukantstva čistě v biologické/anatomické oblasti lidského komplexního vztahového a sexuálního života, jak ukazují studie: České středoškolské unie (2020), Rodriguese a kolektivu (2024) či Sex Education Forum (2022). Lidský vztahový a sexuální život je samozřejmě ale mnohem víc než pouhou otázkou tělesnosti. To vysvětluje dojem, že SVE byla (a je) výrazně podceňovaná.

Moderní pojetí sexuální a vztahové edukace je mnohem komplexnější. Jedná se o edukaci, která se primárně zaměřuje na **utváření postojů k sobě i druhým skrze kultivaci mezilidského kontaktu**, učí vztahu k vlastnímu tělu (Konsent, 2021; Sadková, 2019), pomáhá být úspěšnější ve vztazích, budovat **sebevědomí, empatii, respekt** a porozumění sobě, lidem kolem nás a mezi pohlavími (MŠMT, 2024; Sadková, 2019) a podporuje sexuální zdraví² (Sex Education Forum, 2022; WHO, 2026), to vše v rámci kulturní relevance a věkové přiměřenosti (WHO, 2026). V tomto pojetí hraje stěžejní roli schopnost komunikovat své potřeby a respektovat hranice druhých, a to nejen těch, s nimiž tvoříme romantické vztahy (Konsent, 2021; Rašková et al., 2024). Vztahuje se zároveň i k digitálním kompetencím a bezpečnému pohybu v kyberprostoru, v tomto kontextu zejména s riziky předčasného vystavení pornografii nebo jejího problémového užívání (MŠMT, 2024; NePornu, z.s., n.d.). Takto nastavená edukace se stává **zásadním nástrojem sociální prevence**; vybavuje jedince dovednostmi, které jsou nezbytné pro orientaci v sociálních vztazích a pro eliminaci projevů násilí či nátlaku v soukromém i veřejném životě.

Důkazy, že omezenou SVE přestává společnost i škola akceptovat, jsou jasně vidět z výročních zpráv organizací Konsent (2021; 2022; 2023; 2024; 2025), Prague Pride

¹ Britský vzdělavatel v oblasti sexuální a vztahové edukace a network ředitel organizace Acet/ESTEEM zaměřené na SVE (angl. RSE) dětí a dospívajících.

² Sexuální zdraví vnímá World Health Organisation (WHO) jako součást celkového well-beingu, tedy stavu fyzické, emoční, mentální a sociální pohody, nejen absence nemocí, jež je základním právem všech lidí bez ohledu rasu, náboženské a politické vyznání, a ekonomické či sociální podmínky (1948). Sexuální zdraví ale navíc vyžaduje pozitivní a respektující přístup k sexualitě, sexuálním vztahům a možnost mít naplňující a bezpečné sexuální zkušenosti bez nátlaku, diskriminace a násilí. Aby bylo možné dosáhnout a udržet sexuální zdraví, je třeba sexuální práva všech osob respektovat, chránit a naplňovat (WHO, 2006).

(2025) a NePornu (2024; 2025). Tyto zprávy jasně ukazují **úspěšné zavedení a stále rostoucí zájem** o preventivní programy a workshopy zaměřené na témata moderní SVE, a to ze stran žactva, studujících, vyučujících, rodičů, táborových vedoucích i firem, barů a klubů.

Pojmenování sexuální a vztahové edukace a zařazení do systému věd

Předmětem diskuse je stále pojmenování *sexuální a vztahové edukace*. Uvedený název byl pro účely této práce zvolen z důvodu výstižnosti (neopomíná se vztahový prvek a slovo „edukace“ pokrývá širší spektrum činností a jevů než „výchova“, což je pro účely této práce zásadní) a mezinárodní relevance (*relationships and sex education* – např. Department for Education, 2025). Dalšími používanými spojeními s podobným významem jsou *sexuální výchova*, *výchova ke zdraví*, *výchova ke zdravým vztahům* (Sadková, 2019), blízko má i *sociální výchova* (Daněk et al., 2024).

V praxi je SVE, jak vychází z jejího moderní pojetí výše, zejména součástí **specifické i nespecifické prevence**. Pracuje tedy s jednou ze dvou základních funkcí sociální pedagogiky, jak je definuje Kraus (2008): preventivní a terapeutická. Proto ji lze, alespoň částečně, do sociální pedagogiky zařadit.

Rozprostírá se však, stejně jako sociální pedagogika (Kraus, 2008), mezioborově, tzn. uplatňuje se **multidisciplinarita**. Štěrbová (2003) zakotvuje sexuální výchovu v těchto vědách: psychologie (obecná, osobnosti, rodiny, poradenská, osob se zdravotním postižením a další), pedagogika (obecná, speciální), sociální patologie, sociologie, právo, medicína a další (Štěrbová, 2003).

Edukační proces v SVE: význam klimatu a prostředí

Edukace probíhá buď nezáměrně (nápodoba), nebo záměrně jako systematicky řízený proces zahrnující etapy od analýzy potřeb po evaluaci (Jedlička et al., 2018; Průcha, 2017). Pro efektivitu obou forem je zcela zásadní **sociálně-psychologické klima**, tedy trvalejší emoční nastavení aktérů (Bělík & Hoferková, 2019; Jedlička et al., 2018; Kraus, 2008). V sociální pedagogice jsou včasná diagnostika a kultivace tohoto klimatu **klíčové pro efektivní prevenci** (Bělík & Hoferková, 2019; Kraus, 2008), a v kontextu této práce se klima ukazuje jako prediktor toho, zda bude edukační prostředí jedincem přijato.

V tradičním pedagogickém pojetí se ukazuje zaměření na heteroedukaci (škola, rodiče), významná je však rovněž autoedukace, tedy vědomé sebeřízené učení (Kolář, 2012) a v silný vliv neformálních prostředí, jako média či vrstevnické skupiny (Kraus, 2008).

Rozlišení mezi zdroji edukace není pouze formální; **různá edukační prostředí jsou spojena s odlišnými normativními orientacemi**, v SVE například důraz na normativní prevenci oproti sex-pozitivitě (Rodrigues et al., 2024). Empirická data (Barrendes-Dias et al., 2020) navíc naznačují, že dominantní prostředí, z něhož jsou informace čerpány, má **diferencovaný vliv i na následné praktické výstupy**, včetně míry výskytu rizikových zkušeností.

1.1 Potřebnost a význam (inkluzivní) sexuální a vztahové edukace

Pedagogové/pedagožky na českých základních školách vnímají sexuální rizikové chování až jako dvanácté nejčastější a považují jej za relativně dobře zvládnuté (Bělík & Svoboda Hoferková, 2019). Optimismus škol je ale v rozporu s realitou skrytého sexuálního rizikového chování a časnou expozicí sextingu a pornografií (Dallas, 2020; Dobešová et al., 2023; NePornu & Tlakový Hrnec, 2023). Nízká priorita připisovaná tomuto tématu je tedy pravděpodobně spíše důsledkem jeho **vysoké latence a tabuizace** v rámci školního prostředí.

Dalším výsledkem tabuizace témat SVE například je, že dítě neumí v běžném jazyce pojmenovat vlastní orgány, a nechápe, že dotyky dospělých někam nepatří, což může komplikovat odhalování případů sexuálního zneužívání (Křišová & Poláčková, 2022).

Ačkoliv 80 % žactva považuje SVE za důležitou, polovina nedostává relevantní informace, což vede k preferenci externích odborníků a snížené důvěře v pedagogy, jak uvádí Česká středoškolská unie (ČSU, 2020). To poukazuje na význam důvěry mezi žactvem a edukátorstvem, což je oblast, ve které může ve školním prostředí uplatnit své kompetence sociální pedagožstvo.

Inkluzivita v sexuální a vztahové edukaci

Nedostatečná inkluzivita školního klimatu v SVE spočívá v heteronormativním přístupu, který ignoruje specifika queer vztahovosti a tím přímo přispívá ke stigmatizaci SGM osob a upevňování stereotypů (Kosciw et al., 2022; Kropáčková, 2025; McKillop, 2022; SIECUS, 2018). Dle dat Kosciw a kolektivu (2022) celkem 71,6 % SGM studentstva

nemělo zkušenost s otevřením témat sexuální a genderové diverzity ve škole. To vede u SGM osob k **pocitu irelevance předávaných informací** (Petrizzo & Moxie, 2025), čímž ztěžuje prevenci přenosu pohlavně přenosných chorob (Kutner et al., 2021; Raspberry et al., 2018), prohlubuje **menšinový stres**³, koreluje s **nízkou úrovní pocitu bezpečí** a vede ke **skrývání/zatajování** (Kropáčková, 2025; Pitoňák & Macháčková, 2022); 68 % SGM žactva čelí ve škole urážkám, přičemž 80 % incidenty z důvodu nedůvěry v instituci nenahlásí (Kosciw et al., 2022).

Nenaplněné potřeby v oblasti SVE pak vedou k přesunu dospívajících – zejména SGM osob (Formby & Donovan, 2020) – do **nekontrolovaného online prostředí** (Kosciw et al., 2022; Meehan, 2025; Rothman et al., 2021), které nese vyšší rizika vystavení vědecky nepřesným obsahům, rizikovým vlivům, dezinformacím či radikalizaci. Z výzkumů plyne, že potřeby vyučujících a studujících z řad SGM i mimo ně mají jednu zásadní shodu: všichni touží po **jasných a potvrzených faktech** a po **srozumitelném rámci**, o který se lze při budování vzájemného respektu a bezpečnějšího klimatu opřít (např. Smetáčková & Machovcová, 2022). Shoda také panuje v požadavku na proaktivní přístup škol (Jayne et al., 2024; Smetáčková & Machovcová, 2022). Inkluzivní SVE však nemusí vyžadovat rozsáhlé teoretické přednášky; zajištění relevance edukace pro všechny stojí na malých změnách, jako jemné změny v užívaném jazyce či nabídnutí více perspektiv.

Jak píše Zilcher a Svoboda (2019), koncept inkluzivního vzdělávání přesahuje integraci žactva se speciálními potřebami; spočívá ve vytváření prostředí, které respektuje veškeré formy jinakosti a podporuje rovnost skrze individualizaci a zkvalitňování výuky. Tento přístup vyžaduje posun od marginalizace skupin k **vnímání rozmanitosti jako přirozené normy** (Zilcher & Svoboda, 2019).

Evaluační školních inkluzivních programů pak prokazují **reálné přínosy**: od zlepšení duševního zdraví SGM osob (Ioverno et al., 2025) až po statisticky významné snížení homofobních a transfobních postojů u většinové populace (Kesler et al., 2023).

³ Nadbytečný stres, který lidé zažívají v důsledku svého menšinového a společensky stigmatizovaného postavení (např. Pitoňák, 2022). Pozitivní dopad jeho snižování vlivem podpory sociální sounáležitosti snížením vnímané hrozby nepatřičnosti na školní výkon a zdraví žactva ukázal výzkum Walton & Cohen (2011). Zmírňování menšinového stresu lze nahlížet jako formu sociálně-pedagogické intervence zlepšující sociální inkluzi jedince. Intersekcionalistická perspektiva (Crenshaw, 1989; Lukešová et al., 2024) pak označuje nevyhnutelné protínání nerovností, tzn. čím více menšinových identit, tím méně výhodná pozice ve společnosti (a vyšší menšinový stres).

1.2 Sexuální a vztahová edukace v teorii sociální pedagogiky

Cíle sociální pedagogiky zejména v oblasti ochrany člověka před škodlivými vlivy a rozvoje sociokulturních dovedností (Kraus et al., 2001) přímo korespondují s cíli SVE zaměřenými na podporu schopnosti budovat zdravé vztahy, rozvíjet dovednosti pro život (life-skills), jako např. komunikace, vyhledávání a získávání podpory či mediální gramotnost, činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí a chránit své zdraví a well-being (WHO, 2026). V souladu je i důraz na tvorbu bezpečného klimatu v obou disciplínách.

Spojení s SVE nalezneme i ve všech čtyřech paradigmatech sociální pedagogiky dle Ondrejковиče (2004):

Tabulka 1 Paradigmata sociální pedagogiky a jejich uplatnění v SVE

Paradigma	Konkrétní uplatnění	Specifické uplatnění v SVE
Terapeutické	Individuální pomoc, krizová intervence, socioterapie.	Zejména v souvislosti s pomocí obětí sexualizovaného násilí, dále např. intervenční programy zaměřené na řešení šikany vůči sexuálně a genderově nonkonformním osobám.
Poradenské	Krizová a nízkoprahová centra, linky důvěry, pedagogicko-psychologické poradny, předmanželské poradny.	Poradenství v oblasti sexuality a vztahů.
Vzdělávací	Léčebná pedagogika, rekvalifikace v nezaměstnanosti, preventivní programy.	Zejména preventivní programy, např. prevence sextingu u dětí, prevence problémového užívání pornografie, ... více ve výčtu preventivních oblastí v podkapitole 1.3.
Makrosociální	Sociální plánování, řešení problémů na úrovni makrosociální, v souladu se sociální politikou.	Např. strategie rovnosti LGBTIQ+ 2026–2030 (Evropská komise, 2026); vliv na tvorbu RVP.

(Ondrejковиč, 2004; upraveno autorkou, přidán sloupec Specifické uplatnění v SVE)

Jak píše Kraus (2001), výchova a společnost podléhají vzájemné determinaci. Edukační procesy tak do velké míry souvisí s podobou sociální politiky, mezi jejíž úkoly patří mj. zlepšování životní úrovně a zachování sociální rovnováhy a jistoty (Kraus, 2001). To

v kontextu inkluzivní SVE znamená vytváření takového prostředí, které snižuje napětí mezi většinovou společností a menšinovými skupinami a posiluje sociální soudržnost.

1.3 Sexuální a vztahová edukace v praxi sociální pedagogiky

Vzhledem k všudypřítomnosti témat sexuality u klientstva je nezbytné, aby edukátorstvo disponovalo specifickou kompetencí pro identifikaci problémů spojených s komplexním sexuálním zdravím i předávání korektních informací (Prouzová, 2016). V Česku i zahraničí je zřejmá **metodická nejistota škol** (Šedá & Dlouhá, 2025) a **obavy vyučujících** z vlastní nekompetence, nezvládnutí situací ve třídě, neuhlídání vlastních hranic či reakcí rodičů a tlaku okolí (Křišová & Benešová, 2025; Meehan, 2025; Smetáčková & Machovcová, 2022). **Sociální pedagog/pedagožka** může k efektivní realizaci SVE využít celé **spektrum svých kompetencí**: od prevence přes depistáž a diagnostiku, intervenci, výchovné a vzdělávací činnosti až po poradenství a metodickou koordinaci (Daněk et al., 2024). Plné uplatnění tohoto potenciálu je však podmíněno profesní svobodou a odpovědností rozvíjet kompetence nové (Daněk et al., 2024).

Protože hlavní bariérou implementace SVE zůstává strach pedagogů z reakce rodičů vedoucí k autocenzuře nebo odkládání témat na pozdější věk (např. Křišová & Benešová, 2025; Meehan, 2025; Smetáčková & Machovcová, 2022), sociální pedagožka/pedagog zde může uplatnit své kompetence mediace mezi školou a rodinou (Daněk et al., 2024). Pokud rodiče vnímají otevřenost školy jako ohrožení své výchovné role (Meehan, 2025), sociální pedagožka/pedagog může vysvětlit, že odborně vedená SVE není v rozporu s rodinnými hodnotami. Škola poskytne ověřené informace, poučí o pluralitě přístupů, ale např. v otázkách sexuální a genderové diverzity nenutí dítě k výběru žádné z možností. Funguje jako prostředek k rozvoji sociálních kompetencí a jako nezbytný ochranný prvek v digitálním věku.

Sexuální a vztahová edukace je přirozeně součástí sociálně-pedagogické praxe zejména v oblasti prevence, ale i poradenství a vzdělávání (osvěty).

Výběrový přehled organizací

SVE začleňují v Česku do své praxe neziskové organizace s větší či menší mírou specializace jako například:

- **Konsent, z.s.** (n.d.) – prevence sexuálního násilí, metodická podpora vyučujících a osvěta ve veřejném prostoru;
- **NePorno.cz** (n.d.) – prevence problémového užívání pornografie a nechtěné expozice dětí těmto materiálům, e-koučink, podpůrné skupiny a podpora blízkých;
- **Lajfr, z.s.** (n.d.) – komplexní program *Sexuální výchova*;
- Projekt **Zdravé dospívání** (Hnutí za aktivní mateřství, z.s., n.d.) – semináře o dospívání, plodnosti a rodičovství pro různé věkové skupiny;
- **Freya, z.s.** (n.d.) – poradenství a vzdělávání, sexualita a vztahy osob se zdravotním postižením, sexuální asistence;
- **Prague Pride, z.s.** (n.d.) a jejich projekt *ucimolgbt.cz* – podpora inkluze SGM témat a respektu k rozmanitosti na školách;
- **Transparent, z.s.** (n.d.) – kurzy zaměřené na inkluzi transgender osob ve škole;
- **organizace s činností zaměřenou na všeobecnou primární prevenci jako:**
 - **Jules a Jim, z.ú.** (n.d.)⁴; **Semiramis, z.ú.** (n.d.)⁵; **Proxima Sociale, o.p.s.** (n.d.)⁶; **Maják Liberec, o.p.s.** (n.d.)⁷;
- **nízkoprahová zařízení (NZDM) jako:**
 - **Modrý Pomeranč** (Salinger, z.s., n.d.); nebo kluby organizace **Proxima Sociale, o.p.s.** (n.d.) – pomoc v náročných sociálních situacích souvisejících se vztahy a sexuálním životem.

Z odborníků ze sféry sociální pedagogiky se SVE věnuje například Dagmar Křišová, spoluautorka knihy *Děti to chtěj vědět taky – O respektujících vztazích a sexuálním zdraví* (Křišová & Poláčková, 2022), která vybavuje rodiče kompetencemi pro otevřenou komunikaci o sexualitě, orientaci i prevenci násilí již od raného věku.

Oblasti prevence v SVE

Prevenci v SVE by bylo možné dělit na oblasti prevence specifické a často sekundární:

- **Prevence sextingu** (Dobešová et al., 2023; MŠMT, 2024);

⁴ preventivní programy *Vztahy, partnerství a sexualita, Duha – prevence homofobie a homofobní šikany* a *Každý jsme jiný a je to OK – přijímání individuální odlišnosti*

⁵ preventivní programy *Já a ty o partnerství* a *Na tělo o partnerství, sexu a sexualitě*

⁶ preventivní programy *Partnerství a sexualita* či *Vztahy v kyberprostoru*

⁷ programy *Sexualita a Rizikové sexuální chování*

- **Prevence revenge porn** (porna z pomsty) (Buriánek, 2025; MŠMT, 2024);
- **Prevence kybergroomingu** (Dobešová et al., 2023; MŠMT, 2024);
- **Prevence sexuálního zneužívání (dětí)** (MŠMT, 2024; Šedá & Dlouhá, 2025);
- **Prevence přenosu pohlavních onemocnění** (Dobešová et al., 2023; MŠMT, 2024);
- **Prevence neplánovaného rodičovství** (Dobešová et al., 2023; MŠMT, 2024);
- **Prevence šikany a exkluze** (Kropáčková, 2025; MŠMT 2010; MŠMT 2024);
- **Prevence problémového užívání pornografie** (vč. předčasného) (NePornu, z.s., n.d.);

... a na oblasti prevence nespecifické a častěji primární:

- **Sebepojetí** – kladné přijetí sebe sama bez výhrad a komplexů (Jules a Jim, z.ú., n.d.; MŠMT, 2024; Semiramis, z.ú., n.d.; Štěrbová, 2003).
- **Rozvoj komunikačních dovedností a práce s hranicemi vlastními i druhých** (Konsent, z.ú., n.d.; MŠMT, 2024);
- **Kultivace respektu k rozmanitosti** (Jules a Jim, z.ú., n.d.; Prague Pride, z.s., n.d.; Semiramis, z.ú., n.d.);
- **Mediální gramotnost** a kritický odstup od digitálních obsahů/pornografie (MŠMT, 2024; v praxi zejm. NePornu, z.s., n.d.).

1.4 Aplikace metod sociální pedagogiky v sexuální a vztahové edukaci

Metoda v sociální pedagogice představuje **systematický postup k dosažení výchovných cílů**, přičemž v oblasti SVE je klíčové **reflektovat konkrétní situaci žactva či jejich rodin** (Blecha et al., 2002).

Vzhledem k citlivosti témat sexuality a vztahů jsou pro sociální pedagogiku první volbou metody **nepřímého výchovného působení**, které kladou **důraz na porozumění a nedirektivitu** (Sobková et al., 2015). Sociální pedagog/pedagožka se tak nesnaží o jednostranné poučování, ale o vytváření vnějších podmínek a bezpečného prostředí, které jedince přirozeně stimuluje k rozvoji zdravých postojů ke vztahům, svému tělu a sexu(alitě) a odpovědného rozhodování vůči sobě i druhým.

Základním pilířem činnosti je **metoda rozhovoru**, která prostupuje všemi fázemi práce a umožňuje navázat důvěru, zbavit klientstvo obav z tabuizovaných témat a společně dojít

k jasně pojmenovaným závěrům (Kraus, 2008). Při práci se skupinou se pak uplatňuje zejména **pedagogizace prostředí a využití skupinové dynamiky**. Úpravou vnějších podmínek, například volbou uspořádání prostoru do kruhu, sociální pedagog/pedagožka podporuje otevřenou komunikaci, naslouchání a kritické myšlení (Daněk et al., 2024), což jsou kompetence nezbytné pro orientaci v komplexním a dynamickém světě moderních vztahů.

Metody situační a inscenační, jak píše Kraus (2008), umožňují žactvu v bezpečném rámci simulace analyzovat reálné problémy, vyzkoušet si různé sociální role a skrze techniky, jako je hraní rolí, rozvíjet empatii a schopnost nastavit si osobní hranice (Kraus, 2008). V SVE se jeví jako vysoce efektivní pro nácvik praktických dovedností a řešení morálních dilemat.

Tento interdisciplinární přístup, kombinující prvky dramatiky, prevence a poradenství, směřuje k posílení vlastních kompetencí jedince a k dosažení souladu mezi jeho individuálními potřebami a zodpovědným společenským fungováním. Za využití těchto metod a aplikace svých kompetencí mají sociální pedagožky a pedagogové možnost utvářet bezpečné, resp. bezpečnější klima své školy nebo organizace.

2 SEXUÁLNÍ A VZTAHOVÁ EDUKACE – SPECIFIKA PROSTŘEDÍ

V návaznosti na teoretická východiska první kapitoly je zřejmé, že **prostředí v SVE** nepředstavuje pouze pasivní kulisu edukačního procesu, ale je jeho **aktivním a formativním činitelem**. Skrze sociálně-psychologické klima a styl řízení přímo podmiňuje úspěch edukace i osobnostního rozvoje (Jedlička et al., 2018; Kraus, 2008). Různá prostředí nesou **různou míru normativního vlivu a odlišné hodnoty**, což ovlivňuje chování dospívajících (Barrendes-Dias et al., 2020; Rodrigues et al., 2024).

V sociálně-pedagogickém kontextu je klíčová **pedagogizace prostředí**, tedy záměrná úprava vnějších podmínek a metod, které podporují otevřenou komunikaci a odpovědné rozhodování (Daněk et al., 2024; Sobková et al., 2015). Tato kultivace prostředí je v sociální pedagogice klíčová pro **utváření postojů** (Kraus, 2008). Kvalitní edukační prostor zároveň **respektuje různorodé formy jinakosti** (Zilcher & Svoboda, 2019).

Tabulka 2 Výběrový komparativní přehled mezinárodních studií srovnávajících primární prostředí SVE

Země	Výsledky – primární prostředí sexuální a vztahové edukace
Česká republika	Zdroje informací o partnerském a sexuálním životě: 1. Internet 2. Vrstevníci 3. Rodiče 4. Média (televize, rádio) 5. Škola (ČSU, 2020; N = 2275; středoškolští studující)
Portugalsko a Španělsko	Prostředí získávání sexuální edukace: 1. Neformální tradiční – přátelé, rodiče, vyučující (98,8 %) 2. Neformální moderní – filmy a seriály, pornografie, webové stránky (84,0 %) 3. Formální tradiční – škola (66,9 %) 4. Formální moderní – volnočasové kurzy sexuální edukace (12,6 %) (Rodrigues et al., 2024; N = 595; 18–45 let, průměrně 32 let)
Španělsko	Hlavní zdroje informací o sexualitě a sexu: 1. Přátelé (77,6 %) 2. Internet (64,7 %)

	3. Sociální sítě (57,9 %) 4. Rodina (44,6 %) 5. Škola (27,3 %) (Paz-Esquete & Varela-Salgado, 2025; N = 435; 16–21 let)
Švédsko	Primární prostředí čerpání informací o sexu: 1. Internet (49 %) 2. Škola (9 %) 3. Doktor/ka (5 %) 4. Matka (4 %) 5. Televize (4 %) 6. Sourozenci (3 %) 7. Otec (1 %) (Borneskog et al., 2021; N = 415; studující prvního ročníku SŠ)
Švýcarsko	Primární zdroj sexuální edukace: 1. Přátelé (38,9 %) 2. Rodiče (27,3 %) 3. Škola (19,1 %) 4. Internet (8 %) 5. Nikdo (3,5 %) 6. Jiné (3,2 %) (Barrense-Dias et al., 2020; N = 4978; mladí dospělí, průměrně 26,3 let)
Čína	Primární zdroje sexuální edukace: 1. Média (75,2 %) 2. Škola (56,6 %) 3. Rodiče (23,7 %) (Zou et al., 2025; N = 52,256; 15–24 let)
USA	Zdroje dle hlášené užitečnosti. Adolescenti (14–17): 1. Rodiče (31,0 %) 2. Přátelé (21,6 %) 3. Zdravotnický personál (15,3 %) 4. Média (12,2 %) 5. Pornografie (8,4 %) 6. Sexuální partneři/partnerky (6,9 %) Mladí dospělí (18–24): 1. Pornografie (24,5 %) 2. Sexuální partneři/partnerky (24,1 %) 3. Média (21,6 %) 4. Přátelé (14,0 %)

	5. Rodiče (6,4 %) 6. Zdravotnický personál (5,6 %) (Rothman et al., 2021; N = 1266; 600 adolescentů (14–17 let) a 666 mladých dospělých (18–24 let))
--	--

Z komparace dostupných dat vyplývá, že se škola jako zdroj informací umisťuje napříč zeměmi na spodních příčkách – často až za internetem, přáteli a rodinou. Ukazuje se tedy, že škola v roli primárního a odborného informačního kanálu selhává. Média a vrstevníci tvoří ve většině studií (zejména v ČR, Španělsku a Švédsku) naopak primární zdroj sexuální a vztahové edukace.

Následující podkapitoly detailně analyzují specifika školního, rodinného, vrstevnického a digitálního prostředí.

2.1 Sexuální a vztahová edukace ve škole

Efektivita prevence ve škole se dle Bělíka a Hoferkové (2019) opírá o klíčové **protektivní** faktory, jako je dobré klima třídy, jasná pravidla a zejména otevřená komunikace spolu s kompetentními pedagogy, jejichž absence naopak tvoří **rizikové** faktory a hlavní bariéry úspěšnosti (Bělík & Hoferková, 2019).

Předložené mezinárodní srovnání ukazuje na **zásadní paradox**: ačkoliv je škola institucionálním garantem odbornosti, v žebříčku reálných zdrojů informací o sexualitě končí na posledních příčkách. S největší pravděpodobností proto, že se jednoduše neodehrává, nebo alespoň ne v rozsahu pokrývajícím potřeby žactva/studenstva (Bornesko et al., 2021; ČSU, 2022).

Kurikulární náplň SVE se donedávna potýkala s jednostranným zaměřením na biologická rizika, což snižovalo celkovou sex-pozitivitu a nepodporovalo schopnost budovat zdravé vztahy (např. Meehan, 2025; Rodrigues, 2024). Aby škola dokázala konkurovat nekontrolovaným mediálním obsahům, musí do SVE integrovat atraktivní formy vzdělávání a aktivně spolupracovat s tvůrci digitálního obsahu (McKee, 2011; Meehan, 2025). Právě v prolamování těchto bariér mezi prostředími (škola, rodina, média) spočívá **nezastupitelná role sociálního pedagoga**.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání a SVE

Aktualizovaný RVP ZV (MŠMT, 2025) integruje sexuální a vztahovou edukaci do oblastí *Člověk a zdraví* a *Člověk a jeho svět*. Revize opouští dříve normativní direktivní přístup a čistě biologický výklad a zaměřuje se na psychosociální zdraví, souhlas a zodpovědné rozhodování (Hřivnová, 2025), což koresponduje s orientací sociální pedagogiky na porozumění a nedirektivní přístup (Sobková et al., 2015).

Témata jako puberta a dospívání, reprodukce a rodičovství, sexuální a reprodukční zdraví, partnerské vztahy (respekt, komunikace, souhlas, rovnoprávnost pohlaví) a prevence rizikového chování (ochrana před sexuálním zneužíváním, nevhodným sexuálním chováním a manipulací) jsou doplňována průřezovými tématy (osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, multikulturní a mediální výchova).

Inkluze i exkluze v realitě sexuální a vztahové edukace ve škole

Oficiální dokumenty jako RVP ZV (MŠMT, 2025), *Metodické doporučení č. 8: Homofobie* (MŠMT, 2010) a *č. 18: Rizikové sexuální chování* (MŠMT, 2024) jasně definují **potřebu včasné intervence v případě homofobní či transfobní šikany a podpory bezpečné integrace sexuálně či genderově nonkonformního žactva** do kolektivu. Ta může předejít rozvoji vážných psychických potíží, včetně depresí či suicidálního chování (MŠMT, 2010; 2024), které je u obětí homofobní šikany prokazatelně častější (MŠMT, 2010; Rosario et al., 2022).

V praxi však často narážíme na fenomén tzv. **skrytého kurikula**. Přestože formální dokumenty deklarují toleranci, kurikulum prostřednictvím mlčení, vyhýbání se tématům diverzity nebo tabuizace identity SGM žactva vysílá implicitní zprávu, že tato témata jsou nepatřičná nebo nežádoucí (Bishop et al., 2021; Lukešová et al., 2024). Někdy jsou zase témata SGM spojena výhradně s negativními jevy, jako nakažení HIV/AIDS (Bishop et al., 2021). Tím vznikají značné rozdíly v hloubce a inkluzivitě obsahu **SVE** (Smetáčková & Machovcová, 2022), zejména v tématech, která RVP zmiňuje pouze implicitně, jako je respekt k sexuální a genderové diverzitě či rizikové a protektivní aspekty konzumace digitálních obsahů.

Pokud škola o těchto tématech mlčí, přestože jí metodika ukládá podporovat integraci znevýhodněných studujících, de facto tím legitimizuje heteronormativní prostředí a zvyšuje riziko homofobní šikany (McKillop, 2022). Tento **nesoulad mezi oficiálním**

pokynem a reálnou školní praxí tedy paradoxně posiluje rizikové faktory, které se ministerstvo snaží eliminovat.

Jak se v odpovědi na žádost o poskytnutí informací č. j. MSMT-15190/2024-35 týkající se otázky začleňování témat LGBT+⁸ do výuky vyjadřuje Oddělení kurikula odboru předškolního a základního vzdělávání (MŠMT, 2024): „*Podpora rozmanitosti ve školách a respekt k odlišnostem (...) pomáhají vytvářet bezpečné a respektující prostředí a podporují též well-being žáků a studentů, stejně jako jejich schopnost udržitelně participovat na podpoře a rozvoji demokratické společnosti. (...) Nelze zaměňovat podávání objektivních informací o jakémkoli tématu, které je v souladu s RVP, za vnucování ideologie či konkrétních postojů. Škola skutečně nesmí žákům vnucovat žádnou ideologii, poskytovat návody k politickému rozhodování, zasahovat do jejich intimní sféry či sexuální orientace.*“

Možná souvislost mezi prevencí a bojem s reprodukcí v Evropě

Výzkum Zou et al. (2025, N = 52 256) potvrzuje, že školní SVE oddaluje první sexuální zkušenost, čímž vyvrací obavy z předčasné promiskuity žactva. Současně data z jižní Evropy naznačují korelaci školní edukace s nižší sex-pozitivitou (Rodrigues et al., 2024), což reflektuje dominantní preventivní paradigma rámující sexualitu výhradně skrze rizika a hrozby.

Lze se domnívat, že v kontextu evropské demografické krize (Kraus, 2008) **může tento jednostranný důraz na negativa nechtěně oslabovat motivaci k navazování partnerství a následnému zakládání rodiny.** Sociální pedagogika by proto měla usilovat o vyváženost: realizovat prevenci rizik, která však nerezignuje na podporu sexuality jako vitální a pozitivní součásti lidského zdraví.

Možnosti dalšího vzdělávání a profesního rozvoje v oblasti SVE

Jak bylo uvedeno výše, podporu pomáhajícím profesím ve formě metodik i kurzů SVE nabízí například organizace Konsent, z.ú., NePornu, z.s., Prague Pride z.s. v rámci

⁸ LGBTIQ+ (a varianty) jsou zastřešující zkratkou pro komunitu/skupinu osob s menšinovou sexuální orientací nebo genderovou identitou, která zahrnuje lesby (L), gaye (G), bisexuální orientaci (B), transgender (T), intersex (I) a queer/questioning osoby (Q); znaménko plus (+) označuje další identity, jako je nebinární identita či asexuální orientace. V práci je zkratka užívána převážně při parafrázování cizích výzkumů, které ji samy jmenují. Jinak zde bylo přistoupeno ke zkratce SGM, která je častější i v mezinárodním kontextu a má širší a neutrálnější význam.

projektu *ucimolgbt.cz* nebo Lajfr, z.s. SVE je i součástí odbornosti organizací jako Semiramis, z.ú. a Proxima Sociale, o.p.s., které i v tomto tématu proškolují své lektorstvo a poskytují kurzy a poradenství dalšímu pracovníctvu s mládeží.

2.2 Sexuální a vztahová edukace v rodině

Rodina jako primární socializační prostředí zásadně determinuje (ne)přítomnost rizikových projevů v chování jedince. Mezi klíčové **protektivní faktory** rodinného prostředí patří funkčnost rodiny, vymezení jasných hranic a rolí, dodržování tradic a zejména otevřená komunikace spolu se zdravými mezigeneračními vztahy (Bělík & Hoferková, 2019), což usnadňuje dospívajícím proces budování respektujících vztahů. Naopak **rizikovými faktory** jsou vedle dysfunkčnosti a nezájmu rodičů také nejasná pravidla chování či přítomnost sociálně patologických jevů (Bělík & Hoferková, 2019). V kontextu SVE působí otevřený rodinný systém a definované hranice jako zásadní opora pro zdravý rozvoj.

Školu vnímají rodiče jako zdroj faktů, zatímco oblast hodnot považují za vlastní doménu (Astle & Brasileiro, 2024). Data z mezinárodního srovnání (výše) však vypovídají o tom, že rodina jako zdroj SVE pokulhává za jinými zdroji, jako média a vrstevníci. Otevřená komunikace v rodině brání **tabuizaci, moralizování a heteronormativitě** (Astle & Brasileiro, 2024; Jarkovská, 2024; Mullis et al., 2021). To potvrzují i data o SGM mládeži, která je vůči rodině výrazně méně otevřená než vůči vrstevníkům (Pitoňák & Macháčková, 2022). Média a vrstevníci mají oproti rodině převahu pravděpodobně právě kvůli absenci normalizačních, tabuizačních a heteronormativních tendencí. Pro sociální pedagogiku z toho vyplývá **nutnost posilovat komunikační kompetence rodičů**, chtějí-li se vyhnout tomu, že jejich vliv bude zcela nahrazen nereálnými scénáři z internetu.

Možnosti rodičů v rozvoji nejen v oblasti SVE

Podporu rodičům v oblasti komunikace témat SVE se svým potomstvem nabízí například organizace NePornu, z.s. prostřednictvím bezplatných online kurzů a poradenství nebo placených seminářů, dále projekt *Zdravé dospívání* formou interaktivních seminářů, Freya, z.s. formou kurzů, či Transparent, z.s. formou podpůrných skupin.

Užitečná může být rodičům i aktuální publikace Křišové a Poláčkové (2022) vydaná pod organizací Konsent, z.ú. s názvem *Děti to chtějí vědět taky*. V knize rodiče naleznou odborné a ověřené informace o vztazích, sexualitě a lidských tělech od dětství po dospělost, osobní výpovědi i modelové ukázky konverzací. Autorky nezapomínají zohlednit diverzitu těl, postižení, LGBT+ identity, vztah sexuality a katolické víry, nebo moderní témata jako pornografie (Křišová & Poláčková, 2022).

Všeobecnou podporu v komunikaci s dětmi a dospívajícími nabízí rodičům např. Proxima Sociale, o.p.s. formou tzv. *Rodičovských kaváren* nebo Semiramis, z.ú. ve svém Centru rodinného poradenství a terapie Nymburk, Jules a Jim, z.ú. formou webinářů nebo Maják, o.p.s. ve svém programu pozitivního rodičovství.

2.3 Sexuální a vztahová edukace ve vrstevnickém prostředí

Kraus (2008) vrstevnické skupiny označuje za primární neformální prostředí, které se vyznačuje silným pocitem sounáležitosti, vztahem rovnoprávnosti a je silným zdrojem opory (Kraus, 2008). Napříč zeměmi, jak plyne ze srovnání na začátku kapitoly, jsou tato prostředí hodnocena jako **velmi významná**.

Mohou však mít na jedince ambivalentní vliv (Kraus, 2008). Svoboda Hoferková a Bělík (2019) v tomto prostředí identifikují jako **protektivní** faktory zejména sdílení zdravých postojů k normám a aktivní trávení volného času v rámci organizovaných aktivit (např. skauting či nízkoprahová zařízení). Naopak mezi **rizikové** faktory řadí situace, kdy se porušování norem stává skupinovou normou, přítomnost šikany a když vliv vrstevníků začne nekontrolovaně dominovat nad vlivem rodiny (Svoboda Hoferková & Bělík, 2019).

Kvalitní přátelství je zároveň samo o sobě protektivním faktorem ve vztahu k šikaně jakožto významný prvek podpůrné sociální sítě (Wen et al., 2025). Je rovněž zásadní pro socializaci a personalizaci (Rašková et al., 2024). Jak vychází z výzkumu Hinchliff et al. (2021), rozhovory o sexu s přáteli hrají důležitou roli v poskytování podpory a sdílení informací zejména v dospělosti. Přátelství učí o loajalitě, hranicích, ohleduplnosti i jak být sami sebou, což je v souladu s cíli školních kurikulů (Corinna, 2024; MŠMT, 2025). To zdůrazňuje nejen důležitost rozvoje sociálních dovedností k navazování kvalitních mezilidských vztahů, ale i usměrňování spontánně vznikajících norem ve vrstevnických skupinách.

Vrstevnícké prostředí se tak ukazuje jako klíčový prostor pro autentickou socializaci a budování vztahových dovedností, jehož **vysoký edukační a protektivní potenciál** by měli sociální pedagožky a pedagogové aktivně podporovat a kultivovat v rámci rozvoje sociálních kompetencí žactva, a zároveň se snažit předcházet rizikům.

Zvláštní přínos má SVE ve vrstevníckém (a rodinném) prostředí pro trans a genderově diverzní mládež, zejména v situacích, kdy škola není bezpečným nebo spolehlivým zdrojem informací (Barrie, 2022).

2.4 Sexuální a vztahová edukace v prostředí médií⁹

Média často suplují roli rodiny i školy, které témata SVE nezřídka opomíjejí nebo tabuizují (McKee, 2011; Meehan, 2025), a stávají se tak, jak je zřejmé z mezinárodního srovnání, **primárním zdrojem autoedukace**.

Čerpání z mediálních zdrojů koreluje s vyšší mírou znalostí, nižší úrovní stigmatu a vyšší akceptací diverzity (Tse et al., 2023). Mezi **edukativní (protektivní)** zdroje můžeme zařadit ty, které se zaměřují na bezpečí, potěšení, etiku a diverzitu (Sciberras & Tanner, 2023). To pokrývá samozřejmě většinu dostupných knih na témata SVE, odborné články a další edukativní materiály, ale i vybraný obsah na sociálních sítích jako Instagram či YouTube nebo v televizi. V českém prostředí jsou to například instagramové účty pod hlavičkou organizací @Konsent_ nebo @Lajfr_ nebo seriál iVysílání ČT s názvem *Na záchodcích*.

Na druhé straně oproti edukaci stojí **rizika** spojená s dezinformacemi a nedostatkem dovedností k bezpečnému pohybu v sexualizovaném online prostředí (Josza et al., 2021). Absence odborné korekce pak vede ke zkresleným pohledům na témata vztahů a sexu (Meehan, 2025).

Data o **sextingu a vystavení pornografii** jsou alarmující: 3 % dětí mezi 7–10 lety je požádáno o nahou fotku (Dobešová et al., 2023) a **průměrný věk vystavení pornografii je 11 let** (NePornu & Tlakový Hrnec, 2023). Děti a dospívající ji pak sledují nejen ze

⁹ V této práci pod ně zahrnujeme zejména **digitální média** (sociální sítě, internet, aplikace, TV), zatímco knihy a časopisy vnímáme jako sekundární zdroje, vzhledem k nižší společenské aktuálnosti z hlediska vlivu i rizik na děti a mládež.

zvědavosti, ale i jako dostupný zdroj informací o praktikách a anatomii, pokud je školní SVE neobsahuje (Meehan, 2025).

Sexuální a genderová diverzita v médiích

Ačkoliv je online prostředí obecně inkluzivnější (Meehan, 2025), reprezentace SGM v médiích jako knihy, audiovizuální obsah či videohry podléhá kritice za heteronormativitu a genderově stereotypní narativy (Butler, 1993; Fafejta, 2016; Shaw, 2014). Skutečná emancipace nastává až v momentě, kdy identita přestává být prioritním určujícím rysem postavy a stává se její přirozenou vlastností (Fafejta, 2016). Požadavkem SGM lidí je pak v reprezentaci přirozenost a kvalita psaní postav (Látal, 2022; Pacltová, 2024). Kvantitativní zastoupení queer prvků zůstává minimální (např. v herním průmyslu do roku 2019 pouze 1,1 % titulů; Mejeur & Ho, 2022). I přes možnost queer čtení (Ruberg, 2019) absence explicitního a nestereotypního zobrazení v mainstreamu nadále reprodukuje diskriminační předpoklady o neviditelnosti queer intimacy (Shaw, 2014).

Skrze neustálý kontakt s mediálními obrazy si mladí lidé fakticky konstruují vnímání toho, co je ve společnosti možné (Pacltová, 2024; Shaw, 2014). To zdůrazňuje význam médií jako **aktivního edukačního prostředí**.

Problém cenzury edukativního obsahu

Edukativní obsah sexuální a vztahové edukace na sociálních sítích však čelí cenzuře a demonetizaci (Williams, 2023). Paradoxně se v jednodušší situaci pak nachází producenti a producentky pornografických materiálů, pro které existují specializované platformy bez rizika cenzury. Tyto podmínky způsobují to, že jejich dosah je mnohem větší a snáze dosažitelný, ačkoliv pornografický obsah na rozdíl od edukativního vytváří rizika místo ochrany.

Výsledky výzkumů z oblasti pozitivního/negativního přínosu médií v SVE jsou tedy **smíšené**, protože informace čerpané z médií jsou konfliktní (Burns et al., 2025) a vliv má i (ne)dostatek dovedností k bezpečnému pohybu v sexualizovaném online prostředí (Josza et al., 2021).

To je jasným argumentem pro to, že **SVE musí v institucích začít mnohem dříve, než se pedagogická veřejnost domnívá**. Pokud se ale škola omezuje pouze na strohý přístup ignorující aspekt potěšení a na jednostranné varování před riziky, **ztrácí u žactva důvěru**

(Meehan, 2025). Tato zdrženlivost vyučujících, pramenící z obav z reakcí rodičů či domnělé nezralosti studentů, paradoxně vhání dospívající do rukou nekontrolovaných zdrojů.

2.5 Dospělí a sexuální a vztahová edukace

Sexuální a vztahová edukace je proces, který jakožto součást celoživotního učení a socializace nikdy nekončí. V dospělosti však získává jinou podobu a s narůstajícím věkem se proměňuje. Učení v pozdějších životních etapách je založeno na **autoedukaci** a **vnitřní motivaci**. Jak vysvětluje např. Rabušicová (2024), na rozdíl od pedagogiky musí proto andragogický přístup intenzivněji pracovat s dobrovolností a specifickými potřebami edukanstva (Rabušicová, 2024).

Klíčovým úkolem sexuální a vztahové edukace dospělých je dekonstrukce rigidních sexuálních scénářů a očekávání, která jsou častým zdrojem úzkosti spojené se sexuálním výkonem (Bockaj et al., 2022). Český výzkum zaměřený na populaci nad 50 let ukázal, že lidé s nižší mírou předsudků vůči sexualitě ve starším věku vykazovali méně sexuálních potíží a přisuzovali intimě vyšší důležitost (Gocieková et al., 2024).

V českém prostředí na potřebu dospělých po kvalitních informacích reagují populárně-naučné projekty. Významnou stopu zanechává autorsky velmi aktivní psychoterapeut Jan (Honza) Vojtko (např. *Vztahy a mýty*) nebo duo Zuzana Kašparová a Terézia Ferjančeková známé zejména skrze svůj transmediální projekt *Vyhonit d'ábla*, využívající potenciál veřejnoprávních i digitálních médií k normalizaci diskurzu o intimě v každé životní etapě.

Sexualita ve starším věku

V pokročilém věku se vztah k vlastní sexualitě často přesouvá od výkonu k šířeji pojaté intimě. Jak uvádí Towler et al. (2024), pro seniory je sexuální život spíše „příjemným zpestřením“ vztahu postaveného na pevných základech přátelství a vzájemného propojení. Data ze studie Hinchliff a kolektivu (2021) naznačují, že klíčovou roli v tomto období hraje **vrstevnická podpora** a sdílení informací mezi přáteli, které však bývá limitováno studem a zkušeností s tabuizací sexu z dob vyrůstání (Hinchliff et al., 2021).

Vzdělávání v oblasti alternativních sexuálních praktik

Specifickou oblastí s obzvláště naléhavou potřebou cílené SVE je komunita lidí věnujících se alternativním sexuálním praktikám a vztahům, souhrnně označovaným jako „kink“ či BDSM. Tato populace čelí značné společenské stigmatizaci a nezřídka i patologizaci ze strany zdravotníků, což vede k obavám vyhledat odbornou péči (Sprott et al., 2024). Navíc určité typy aktivit mohou zvyšovat riziko přenosu infekce HIV. Aktuální studie se proto snaží zaplnit mezeru v prevenci prostřednictvím **vzdělávacích intervencí šitých na míru právě kinksterské komunitě** (Sprott et al., 2024).

Inkluzivita a etický rozměr SVE v profesním životě

Potřeba inkluzivního přístupu k sexualitě a genderu se v dospělosti stává otázkou profesní etiky a bezpečného pracovního prostředí. Data z českého prostředí (Pitoňák & Macháčková, 2022) odhalují, že 21 % SGM osob svou orientaci v zaměstnání zcela tají, primárně z obav o zhoršení vztahů (80 %) či negativního dopadu na kariéru (62 %). Tato data reflektují naléhavou **potřebu zvyšování inkluzivity vůči SGM v každodenním životě** dospělých. Požadavek na citlivost a informovanost se promítá do etiky řady profesí, např. neurologie, urgentní medicína (L'Erario et al., 2024; Primavesi et al., 2022), a různé oblasti výchovy a vzdělávání. V českém kontextu se na rozvoj těchto kompetencí u pedagogických profesí zaměřuje například projekt *ucimolgbt.cz* (Prague Pride, n.d.).

3 POSTOJE VŮČI SEXUÁLNÍ A GENDEROVÉ DIVERZITĚ A JEJICH ZMĚNY

3.1 Teoretické vymezení postojů a vybrané mechanismy jejich změny

Postoj lze definovat jako **relativně ustálený sklon jedince reagovat** na určité podněty, přičemž se skládá z dimenze **kognitivní** (názory), **afektivní** (emoce) a **konativní** (chování) (Hayes, 2003; Vlášil, 2018).

Klíčovým aspektem pro sociální pedagogiku je vztah mezi postojem a konkrétním jednáním. Jak zdůrazňuje Hayes (2003), **odpovědnost jedince za jeho projevy nekončí u vnitřního přesvědčení**; pokud je chování vůči druhým zraňující, nelze jej legitimizovat subjektivním pocitem tolerance. Taková argumentace je často formou racionalizace, která slouží ke snížení kognitivní disonance, tedy napětí vznikajícího z rozporu mezi deklarovanými hodnotami a reálným jednáním (Festinger, 1957 in Hayes, 2003).

Změna postoje je komplexním psychologickým procesem. Mezi mechanismy významné pro změny postojů k menšinám patří:

- **Kontaktní hypotéza:** Přímý kontakt s členy minoritní skupiny prokazatelně snižuje předsudky (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). U postojů ke gayům hypotézu ověřili Herek a Glunt (1993), jejichž výzkum ukázal, že mezilidské vztahy s gay muži dokázaly předpovědět pozitivní postoje vůči nim lépe než jakákoli jiná demografická či sociálně psychologická proměnná (Herek & Glunt, 1993).
- **Kognitivní disonance** (kognitivní zkreslení): Tenze mezi vzájemně si odporujícími postoji může vést ke změně jednoho z postojů (Festinger, 1957; Hayes, 2003), např. „nemám rád transgender lidi“ a „mám rád svého bratra, který je transgender“.
- **Vliv zdroje informací:** Úspěšnost přesvědčování závisí na důvěryhodnosti a atraktivitě mluvčího, přičemž se projevuje tzv. sleeper efekt, tj. lidé si časem pamatují informaci, ale zapomínají na (ne)důvěryhodnost zdroje (Hayes, 2003).
- **Mikroagrese:** Úmyslně i neúmyslně nepřátelské či znevažující nenápadné verbální či behaviorální projevy vůči marginalizovaným skupinám, které vlivem své kumulativní a kontinuální povahy postupně reprodukuje předsudky a negativní

postoje a mají kumulativní dopad na duševní zdraví menšin (Nadal, 2023; Wing, 2020). V kontextu SGM např. užívání slova „gay“ v pejorativním významu či misgendering (Nadal, 2023). Každodenní diskursivní praktiky tak určují to, co společnost považuje za normální (srov. Butler 1993; Foucault 1978; Langhammerová et al., 2023).

Změna postojů je ze své podstaty závislá na přijímání diferenciovaných informací diferenciovaným způsobem z diferenciovaných prostředí.

3.2 Formování postojů v závislosti na prostředí

Kultivace prostředí je v sociální pedagogice klíčová pro utváření postojů (Kraus, 2008). Vliv hlavních prostředí na formování postojů v kontextu respektu k sexuální a genderové diverzitě není empiricky doposud přesvědčivě prozkoumán, obecné mechanismy působení jednotlivých prostředí na postoje však shrnuje následující tabulka:

Tabulka 3 Mechanismy formování postojů v závislosti na prostředí vč. příkladů

Prostředí	Hlavní mechanismy	Příklad
Škola	Obsah kurikula vč. skrytého kurikula, normy stanovené učiteli a psychologické bezpečí, kontakt/expozice ve třídě, míra institucionálního sledování a hodnotící postupy (Elchardus et al., 2013; Kanchan, 2025; la Roi & Mandemakers, 2018; Lukešová et al., 2024).	Nejvyšší míra tolerance vůči stejnopohlavní orientaci souvisela v Anglii s vyšším odborným vzděláním (la Roi & Mandemakers, 2018).
Rodina	Nápodoba, předávání informací, rodičovské klima, socializace hodnot a posilování přesvědčení (Kanchan, 2025; la Roi & Mandemakers, 2018; Norris, 2017).	Dle výzkumu rodinné zázemí částečně ovlivňuje přijetí stejnopohlavní orientace (la Roi & Mandemakers, 2018).
Vrstevníci	Sociální identita a normativní tlak, sociální srovnávání, šíření a přenosy v sociálních sítích (Kanchan, 2025; Norris, 2017; Essiz & Mandrik, 2021).	Ideály rodiny a vrstevníků společně formují postoje ke školní docházce a vytvářejí přelévání mezi sociálními sítěmi (Norris, 2017).
Média	Rámování a stanovení agendy, zviditelnění rozmanitosti, dostupnost informací (Elchardus et	Expozice LGBT+ obsahu na sítích prokazatelně souvisí s vyšší mírou

	al., 2013; Nguyen et al., 2025; Tse et al., 2023).	znalostí a akceptace sexuálních menšin (Nguyen et al., 2025; Tse et al., 2023).
--	--	---

Účinky jednotlivých prostředí se s věkem mění a vzájemně se multiplikativně ovlivňují, tzn. mezi sebou se zesilují, takže **změna postojů je nejpravděpodobnější, pokud ji podporuje více prostředí současně** (např. Norris, 2017). Jak píše McKee (2011), je proto vhodná například spolupráce školy a médií.

Přesné, zobecnitelné kvantitativní hodnocení „které prostředí je nejdůležitější“ ve všech oblastech postoje a věkových skupinách **nelze stanovit**. Heterogenita napříč oblastmi a metodologické rozdíly studií (průřezové vs. longitudinální, různá měřítka) omezují možnosti stanovit definitivní pořadí. Zdá se však, že **rodina a vrstevníci** mají na postoje nejkonzistentnější bezprostřední vliv (např. Norris, 2017).

Co se však týče čerpání informací z oblasti sexuální a vztahové edukace, z předchozí kapitoly je zřejmé, že nejčastěji/primárně k tomu dochází skrze **média**.

3.3 Společenské postavení sexuálních a genderových menšin

Aktuální klima a bariéry v (české) společnosti

Dle českého výzkumu organizace Ipsos (2025) jsou LGBTQ+ lidé **druhou nejčastěji napadanou skupinou v online prostoru**, hned po lidech z Ukrajiny (Ipsos, 2025). Současné české společenské klima rovněž vykazuje **rozdíly v přijetí jednotlivých skupin**; zatímco u LGB osob je jejich postavení hodnoceno průměrem 4,9 z 9, u trans osob je to 2,95 a u nebinárních 2,1 (Pitoňák & Macháčková, 2022).

Vnímaná rozšířenost urážlivých výroků politiků vzrostla ze 27 % v roce 2012 na 71 % v roce 2022. Mezi nejčastější předsudečná přesvědčení patřila existence pouze dvou pohlaví/genderů (91 %) a norma "neviditelnosti" ve veřejném prostoru (78 %, nárůst o 11 p. b. oproti roku 2018). Výrazně vzrostl i narativ o tom, že homosexualita či trans identita jsou „módní záležitosti“ (61 %, resp. 48 %). Zároveň 93 % dotázaných akcentuje **potřebu systémové prevence homo-, bi- a transfobní šikany ve školách** (Pitoňák & Macháčková, 2022).

Specifickým problémem je **fetišizace** SGM osob, o které jasně svědčí výroční statistika společnosti Pornhub (2025), kdy kategorie „lesbian“ a „transgender“ byly nejsledovanějšími za rok 2025. Ambasadorka Pornhub Brand, Natassia Dreams, označila tento rostoucí zájem o LGBT+ pornografický obsah za odraz kulturní změny a stále vyšší přijetí světovou populací (Pornhub, 2025). Tato interpretace je však z pohledu sociální spravedlnosti problematická a zavádějící. Vysoká sledovanost kategorií jako „lesbian“ či „transgender“ není důkazem společenského přijetí, ale spíše projevem sexuální objektivizace těchto skupin. Identity queer osob jsou tak konstruovány jako **exotický objekt k potěšení** většinového (často heterosexuálního) publika, což opět nasedá na heteronormativní narativy, jak o nich píše např. Shaw (2014), a nejedná se o reprezentaci nebo zviditelnění v podobě podporující sociální soudržnost, právě naopak.

Strategie neviditelnosti a psychologické dopady stigmatizace

Podle výzkumu Pitoňáka a Macháčkové (2022) uvádělo 44 % respondentů **skrývání orientace** v MHD a 42 % na veřejnosti (tzn. např. držení se za ruku s partnerstvem). V rodinném prostředí **skrývalo svou identitu** 28 % LGBTQ+ osob, u nebinárních respondentů tento podíl dosahoval 55 %.

V některých případech vede společenský tlak u SGM osob k **internalizované nenávisti** (např. **internalizované homofobii**), kdy jedinec přijme odmítavé postoje majority za své, aby snížil pocit izolace, ovšem za cenu destrukce vlastní integrity (Ortmann & Sprott, 2013; Fafejta, 2016).

Po zhodnocení těchto dat není tedy překvapivé, že genderová a sexuální nonkonformita v dětství, nebo spíše nepřijetí společností na základě ní společně s mikroagresemi, má **negativní dopady na duševní zdraví** (Nadal, 2023; Rosario et al., 2022).

Legislativní podpora v kontrastu s diskriminací

Je nutno říci, že **co se týče např. práv stejnopohlavních párů, je většina české populace tolerantní**. Dle Centra pro výzkum veřejného mínění (2025) souhlasí 85 % české populace s uzavíráním registrovaného partnerství těchto párů, 81 % s adoptováním dětí partnera/partnerky, 66 % s adoptováním dětí z ústavu a 64 % s právem uzavřít sňatek. Zároveň 57 % respondentů u Pitoňáka a Macháčkové (2022) vnímalo **dlouhodobý pokles předsudečnosti**, což přisuzovali vyšší viditelnosti LGBTQ+ osob.

Ačkoliv se však tato čísla zdají být pro SGM osoby poměrně pozitivní, stále se ve společnosti vyskytuje relativně vysoké procento těch, kdo s uznáním rovných práv nesouhlasí, navíc **pouhý (ne)souhlas s uznáním legislativních náležitostí neodráží jevy, které tyto otázky nepokrývají**: napadání v online prostoru, pocit vyčlenění, neviditelnosti, bagatelizace či fetišizace.

Podpora inkluze však není jen o vyhýbání se rizikům a dopadům na well-being marginalizovaných osob. Obnovená strategie rovnosti LGBTIQ+ na období 2026–2030 pokračuje v předešlém úsilí EU o prosazování rovnosti LGBTIQ+ a zaměřuje se na prioritní oblasti včetně začleňování rovnosti do všech politik za využití intersekcionalního přístupu. Komise jasně deklaruje, že dosažení rovnosti je nejen zásadní pro **odolnou demokracii a soudržnou společnost**, ale také pro **podporu prosperujících a konkurenceschopných ekonomik** v celé Evropě (Evropská komise, 2026).

3.4 Další diverzitní sexualita a otázka normality

BDSM

Pojem BDSM je složeným akronymem zahrnujícím dimenze Bondage a Discipline (B/D – svazování a disciplína), Dominance a Submission (D/S – dominance a submise) a Sadism a Masochism (S/M – sadismus a masochismus). Jak uvádějí Ortmann a Sprott (2013), jde o zastřešující označení pro formy sexuality, které pracují s prvky omezení, tlaku, intenzivních smyslových vjemů a mocenské výměny, to vše za oboustranného souhlasu. Zároveň se nemusí často jednat o sex nejužším cisheteronormativním pojetí (penetrace), ale o prožívání sexuality, blízkosti, intimity i sebezkušenosti skrze nesexuální praktiky.

Konsensuální násilí je zpravidla následováno tzv. after-care, tedy péčí „po“, jejíž smyslem je zajištění well-beingu na obou stranách BDSM vztahu po intenzivních zážitcích. Komunita celkově pozorně dbá na zajištění bezpečí a etiky vzájemného zacházení (Ortmann & Sprott, 2013).

Křivánková (2021) navrhuje nahlížet na BDSM jako na specifickou subkulturu či komunitu, která pro své členy plní roli podpůrné sítě. Tato síť poskytuje nezbytné informace o bezpečnosti, roli souhlasu a pomáhá jedincům projít procesem vnitřního přijetí (coming out). Na rozdíl od LGBTQ+ hnutí je však BDSM komunita veřejnosti

skrytá, což prohlubuje pocit izolace a studu. Jak podotýká Weiss (in Křivánková, 2021), stigmatizace často vychází z neznalosti; společnost tenduje k záměně sexuálních deviantů (pachatelů deliktů) s lidmi s atypickou sexuální preferencí, ačkoliv drtivá většina BDSM aktérů se žádné delikvence nedopouští.

Úroveň společenského přijetí BDSM

Postavení osob praktikujících BDSM ilustruje hranice společenské normality. Přestože moderní věda (APA, 2013; MKN-11) odlišuje konsensuální BDSM od parafilních poruch, v literatuře stále přežívají patologizující narativy (např. Šrámková, 2015). **Stigmatizace této skupiny zejména zdravotníky** (Ortmann & Sprott, 2013) často pramení z nedostatku ne-patologizujících informací, což ztěžuje zdravou komunikaci o sexuálních potřebách, které se odchyľují od historicky konstruované, často nábožensky podmíněné normy (Bártová & Klapilová, 2024). Vnímání BDSM majoritní společností zůstává zatíženo řadou patologizujících stereotypů, například že zahrnuje i nekonsensuální sexuální a násilné praktiky (König Dudziaková, 2020); ve skutečnosti je však BDSM právě na souhlasu založeno.

Česká společnost se ale k BDSM staví **spíše neutrálně či pozitivně**, zejména v případě, že lidé provozují tyto aktivity pouze v soukromí a vzájemné shodě (Křivánková, 2021).

Křivánková (2021) zdůrazňuje, že u konsensuálního BDSM není přítomen prvek oběti ani společenská nebezpečnost. Pokud jsou praktiky realizovány na základě informovaného souhlasu (**principy SSC – Safe, Sane, Consensual**), **nelze o nich hovořit jako o poruše**, ale jako o legitimním odklonu od běžné normy (Ortmann & Sprott, 2013).

Kink a fetiš

Kink a fetiš dají zařadit pod deštníkový pojem parafilie. Dle Bártové a Klapilové (2024) se jedná se o stav, při kterém sexuální vzrušení závisí na fantazírování o neobvyklém sexuálním chování a/nebo na jeho praktikování. Pokud se tento zájem vztahuje k neživým věcem, jedná se o fetiše (Bártová & Klapilová, 2024). V případě kinku se jedná o termín používaný zejména v běžné mluvě, označující další neobvyklé sexuální preference, které jsou však typicky konsensuální a jedinec se dokáže sexuálně uspokojit i bez nich.

4 SEXUÁLNÍ A VZTAHOVÁ EDUKACE A POSTOJE VŮČI SEXUÁLNÍ A GENDEROVÉ DIVERZITĚ U MLADÝCH DOSPĚLÝCH

Panuje shoda mezi žactvem (resp. studujícími), vyučujícími (Jayne et al., 2024; Smetáčková & Machovcová, 2022) i rodiči (Astle & Brasileiro, 2024), že fakta o vztazích a sexualitě mají být doménou školy. Odpovědnost za předávání hodnot pak připisují rodiče sobě (Astle & Brasileiro, 2024). Přesto se však škola zdráhá témata vztahů a sexuality komunikovat (Křišová & Benešová, 2025; Meehan, 2025; Smetáčková & Machovcová, 2022; Šedá & Dlouhá, 2025), a žactvo je s její současnou úrovní nespokojeno (ČSU, 2020), navíc i přes akcent na inkluzi a ochranu SGM žactva v českých oficiálních dokumentech (MŠMT 2010; 2024; 2025) bariéru pro otevřenou komunikaci představuje cisheteronormativita a tabuizace témat sexuální a genderové diverzity (Bishop et al., 2021; Formby & Donovan, 2020; Lukešová et al., 2024) stejně jako v rodině (Astle & Brasileiro, 2024; Pitoňák & Macháčková, 2022), což vede k pocitům irelevance předávaných informací (Petrizzo & Moxie, 2025) a tudíž i k narušení důvěry (Kosciw et al., 2022), snížení efektivity prevence (Kutner et al., 2021; Rasberry et al., 2018) a má negativní důsledky na duševní zdraví SGM osob (Kropáčková, 2025; Pitoňák & Macháčková, 2022; Kosciw et al., 2022). Tak se hlavním zdrojem a prostředím pro uskutečňování sexuální a vztahové edukace stávají vrstevníci a média (Barrense-Dias et al., 2020; ČSU, 2020; Borneskog et al., 2021), tedy obtížněji kontrolovatelná prostředí, co se obsahu, správnosti a věkové relevance předávaných informací týče.

Předkládaná studie se zaměřuje na to, **jak tato současná podoba sexuální a vztahové edukace souvisí s postoji k sexuální a genderové diverzitě¹⁰**, tedy jak současné procesy socializace a edukace souvisí s utvářením hodnot tolerance a respektu – hodnot zásadních pro fungování demokratické společnosti a pro budování odolnosti v rozmanitém a měnícím se světě. Porozumění roli prostředí v tvorbě těchto postojů je zejména v kontextu sociální pedagogiky klíčové.

¹⁰ Sexuální a genderovou diverzitou je pro potřeby výzkumu myšlena diverzita jak z hlediska sexuální orientace a genderové identity, tak netradičních sexuálních preferencí (zde BDSM, kink a fetiš). Netradiční sexuální preference plní mj. kontrolní funkci a jejich přítomnost ve výzkumu přispívá k možnostem komparace postojů k více druhům diverzit v kontextu sexuální a vztahové edukace. Principy BDSM komunity se silným důrazem na konsent jsou navíc příkladnými pro moderní pojetí SVE.

4.1 Výzkumný problém, cíl a hypotézy

Výzkumný problém byl definován jako **souvislost inkluзивity sexuální a vztahové edukace s postoji mladých dospělých vůči sexuální a genderové diverzitě, a to v závislosti na vnímané užitečnosti¹¹ typu edukačního prostředí.**

Cílem výzkumu je pak **zjistit, jak souvisí sexuální a vztahová edukace v prostředí školy, rodiny, vrstevníků a médií s postoji mladých dospělých vůči sexuální a genderové diverzitě.**

Výzkumná otázka a hypotézy

Výzkumné šetření si klade **otázku: Jakým způsobem souvisí charakter a míra inkluзивity sexuální a vztahové edukace s postoji mladých dospělých vůči sexuální a genderové diverzitě a jak se v tomto vztahu projevuje vnímaná užitečnost daných edukačních prostředí?**

Stanovené hypotézy představuje Tabulka 4.

Tabulka 4 Přehled stanovených hypotéz a zjištění, o něž se opírají

Hypotéza	Zjištění, o něž se hypotéza opírá
H1: Respondenti/respondentky, kteří/které vnímají svou sexuální výchovu jako inkluзивnější, vykazují vyšší míru podpory: • H1a: vůči tématům SGM¹² • H1b: vůči tématům NSA¹³ ...ve srovnání s těmi, kteří edukaci vnímají jako méně inkluзивní.	Prostředí je aktivním činitelem formujícím postoje (Bělík & Hoferková, 2019 a Kraus, 2008). Inkluзивní obsah sexuální edukace souvisí s vyšší mírou respektu k SGM osobám (Formby & Donovan, 2020; SIECUS, 2018), zatímco jeho absence či heteronormativní rámování může souviset se stereotypizací (Kosciw et al., 2022; McKillop, 2022). Existuje souvislost mezi vzdělávacími procesy a tolerantnějšími postoji vůči sexuálním menšinám (la Roi & Mandemakers, 2018).

¹¹ Důraz na vnímanou užitečnost edukace v daném prostředí je definován z toho důvodu, že samotná přítomnost edukace bez její reflexe příjemcem postojovou změnu obvykle nevyvolá (Hayes, 2003).

¹² Sexuálních a genderových minorit.

¹³ Netradičních sexuálních aktivit.

	Rodinné zázemí je silným prediktorem přijetí/nepřijetí netradičních orientací (la Roi & Mandemakers, 2018). Opakovaně ověřená kontaktní hypotéza (Pettigrew & Tropp, 2006).
H2: Část vzorku preferující neformální zdroje (média, vrstevníci) vykazuje pozitivnější postoje k diverzitě než ta část, pro kterou byla nejužitečným zdrojem škola.	Školní sexuální edukace je často heteronormativní a tabuizující (Bishop et al., 2021; Formby & Donovan, 2020; Lukešová et al., 2024) Škola ignorující témata diverzity a potěšení ztrácí důvěru, což směřuje dospívající k autoedukaci v digitálním prostoru (McKee, 2011; Meehan, 2025). Expozice obsahu inkluzivnímu vůči SGM na sociálních sítích prokazatelně zvyšuje znalosti a snižuje stigmatizaci (Nguyen et al., 2025; Tse et al. (2023).
H3: Míra společenské podpory respondentstva vykazuje vnitřní diferenciaci podle typu diverzity; nejvyšší míru přijetí vykazuje vzorek vůči LGB identitám, nejnižší vůči transgender/nebinárním identitám a specifickou (převážně ve spojení s kontextem soukromí) vůči NSA.	Existují zásadní rozdíly ve vnímaném společenském přijetí (LGB skóre 4,9; trans 2,95 a nebinární 2,1) (Pitoňák & Macháčková, 2022). LGBTQ+ je druhou nejčastěji napadanou skupinou online (Ipsos, 2025). Postoj k BDSM je v české společnosti spíše neutrální či pozitivní, zejména pokud jsou hodnoceny praktiky v soukromí (Křivánková, 2021).
H4: Vlastní identita či praxe respondentstva vede k přísnějšímu hodnocení edukace: • H4a: SGM respondenti hodnotí inkluzivitu edukace kritičtěji než majorita. • H4b: lidé praktikující NSA hodnotí začlenění těchto témat do edukace kritičtěji než majorita.	Skryté kurikulum skrze mlčení vysílá SGM žactvu zprávu o jejich „nepatřičnosti“ (Lukešová et al., 2024). Témata SGM jsou ve škole často spojována s negativy (HIV/AIDS) (Bishop et al., 2021). SGM osoby hodnotí normu neviditelnosti jako stále rozšířenou (Pitoňák & Macháčková, 2022) a zároveň touží po přirozenější a kvalitnější mediální reprezentaci (Látal, 2022; Pacltová, 2024).
H5: Část respondentstva vnímající edukační prostředí jako inkluzivnější jej hodnotí jako užitečnější zdroj informací	Neheterosexuální mládež častěji využívá pro svou sexuální edukaci online zdroje

než ti, kteří jej hodnotí jako méně inkluzivní.	vzhledem k vyšší inkluzivitě obsahu (Barrense-Dias et al., 2020).
---	---

4.2 Výzkumný nástroj, sběr dat a charakteristika vzorku

Byla zvolena kvantitativní strategie výzkumného šetření za využití metody dotazníku. Tento přístup byl shledán ideálním vzhledem k anonymitě (citlivost témat) a možnosti statistického testování a relativní zobecnitelnosti.

Komentář k tvorbě výzkumného nástroje

Při tvorbě výzkumného nástroje byla brána v potaz doporučení Chittaranjana a kolektivu (2020) k měření postojů a Špačka (2019) k formulaci otázek (srozumitelnost, nenávodnost, bez přílišné předvídatelnosti, ...). Možnost odpovědi „nevím“ je považována za vhodnou, neboť nenutí k odpovědi zkreslující skutečný postoj (Chittaranjan et al., 2020; Špaček, 2019). Dotazník byl validován vedoucí práce a třemi osobami z cílové skupiny.

Formulace TO1–TO3 se inspirovaly výzkumem Rothman et al. (2021) a Barrense-Dias et al., 2020. Dělení prostředí na školu, rodinu, vrstevníky a média vychází z dělení prostředí profesora Krause (např. Kraus, 2001). Vyčlenění vrstevníků jako samostatného prostředí namísto užití obecného Krausova „lokálního prostředí“ bylo provedeno za účelem lepší srozumitelnosti, snadnější komparace s předchozími studiemi a oddělení působení spolužáků od instituce školy zastupované vyučujícími a vedením. Vyčlenění médií jako samostatného prostředí bylo provedeno rovněž z důvodu snazší komparace a zároveň akutní aktuálnosti.

Formulace a způsob pokládání TO8 a TO9 jsou inspirovány Krivánkovou a Buriánkem (2018) a *Homophobia scale* (Wright et al., 1999). Inspirace byla nalezena i v publikaci *Sexual Outsiders* (Ortmann & Sprott, 2013) co se týče otázek patologizace BDSM, kinku a fetiše.

Dále se při tvorbě a formulaci tazatelských otázek se vycházelo z aktuálních potřeb k přijetí/nepřijetí stanovených hypotéz (zejm. TO4–7). Bylo rovněž využito reflexe vlastní pedagogické praxe autorky – přímá zkušenost s realizací lekcí SVE umožnila

bližší seznámení s tématem a identifikaci kritických míst primárních prostředí pro čerpání informací u žactva. Oporu poskytly i hodiny metodologie na UHK (Křivánková, Michek) a konzultace s vedoucí práce.

Charakteristika cílové skupiny, sběr dat a výběr

Cílovou skupinou jsou mladí dospělí ve věku 18–30 let pocházející z ČR. Stanovení tohoto věkového rozmezí bylo učiněno v návaznosti na předchozí studie s blízkým výzkumným záměrem (Barrense-Dias et al., 2020; Rothman et al., 2021). Důvodem výběru této věkové skupiny je předpoklad uzavřeného procesu nejpodstatnějších fází SVE oproti nižším věkovým skupinám, a zároveň nižšího efektu vzpomínkového zkreslení oproti těm starším.

Sběr dat probíhal od února do března 2026 na základě dostupného výběru skrze sociální síť. Ve snaze o zvýšení reprezentativnosti sběr probíhal sdílením v těch skupinách na Facebooku a Redditu, které své členstvo sdružovaly na základě lokality, tj. do skupin všech krajů a krajských měst (např. „Liberečáci“ či „Hradec Králové aktuálně“). Na Redditu rovněž do skupiny r/czech. Po první fázi výběru byl za účelem zvýšení počtu odpovědí odkaz k vyplnění rozeslán ještě do skupin určených pro sdílení dotazníků. Po několika týdnech sběru, kdy ve vzorku silně převládala mužská část, byl dotazník vyslán i do skupin zaměřených na lásku a vztahy s explicitní prosbou o vyplňování zejména ženami. Tím se podařilo poměr mužů a žen ve vzorku vyvážit. Doplnkově proběhl výběr i skrze sociální síť Instagram přes osobní profil autorky práce.

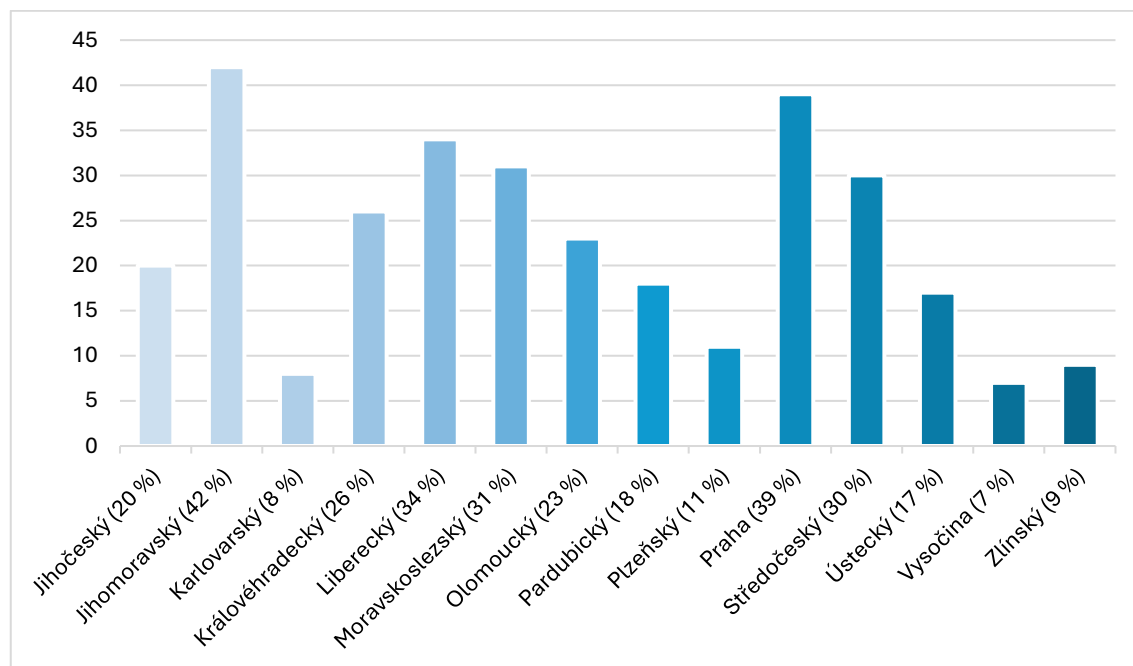
Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný soubor obsahoval celkem 410 odpovědí, z toho 94 bylo vyřazeno na základě věku nebo původu mimo ČR. Výzkumný vzorek tak tvořilo **N = 315** respondentů/respondentek ve věku **18–30 let** (průměr = 23,2; medián = 23). Genderové zastoupení bylo relativně vyrovnané (46,0 % mužů, 49,2 % žen), menší část tvořily nebinární osoby (3,2 %) a osoby, které nechtěly uvést (1,6 %).

Vzorek vykazoval 34,6% zastoupení osob s jinou než heterosexuální orientací a 7,3% zastoupení osob identifikujících se jako transgender nebo nebinární, tedy 35,5 % vzorku mělo alespoň jednu SGM identitu. Celkem 28,2 % respondentstva uvedlo, že praktikuje

netradiční sexuální aktivity (BDSM, kink, fetiš). Celkem 48,9 % respondenta uvedlo alespoň jednu SGM identitu **nebo** netradiční sexuální aktivity (NSA).

Vzorek pochází ze všech krajů České republiky, přičemž zastoupení mezi kraji bylo relativně rovnoměrně rozložené bez výrazné dominance jednoho regionu (vizte Graf 1). Vzorek tak vykazuje základní geografickou diverzitu, nicméně vzhledem ke způsobu sběru dat jej nelze považovat za reprezentativní.



Graf 1 Rozložení vzorku napříč kraji

Výzkumný nástroj: tazatelské otázky

Seznam tazatelských otázek¹⁴:

- TO1: Z jakých zdrojů jste během svého života získávali informace o vztazích a sexualitě? (uzavřená otázka, možnost více odpovědí)
- TO2: Informace získané ze kterého prostředí hodnotíte jako nejužitečnější? (uzavřená otázka, možnost jedné odpovědi)
- TO3: Specifikujte, odkud konkrétně jste získali tyto nejužitečnější informace. (otevřená otázka)

¹⁴ Celé znění dotazníku včetně možností odpovědí obsahuje Příloha A.

- TO4: Byla součástí informací, které jste získávali v následujících prostředích, témata sexuální orientace a genderové identity (např. LGBTQ+)? (hodnoťte jako celek) (baterie, škály)
- TO5: Jakým způsobem byla témata sexuální orientace a genderové identity (např. LGBTQ+) v uvedených prostředích prezentována? (hodnoťte jako celek) (baterie, škály)
- TO6: Byla součástí informací, které jste získávali v následujících prostředích, témata odlišných sexuálních preferencí (např. BDSM, kink, fetiš)? (hodnoťte jako celek) (baterie, škály)
- TO7: Jakým způsobem byla témata odlišných sexuálních preferencí (např. BDSM, kink, fetiš) v uvedených prostředích prezentována? (hodnoťte jako celek) (baterie, škály)
- TO8: Jaký je Váš postoj, co si myslíte o následujících tvrzeních, jevech či situacích? (baterie možností souvisejících se SGM, škály)
- TO9: Jaký je Váš postoj, co si myslíte o následujících tvrzeních, jevech či situacích? (baterie možností souvisejících s BDSM, škály)
- TO10: Řekli byste, že se řadíte mezi osoby praktikující konsensuální netradiční sexuální aktivity? (BDSM, kink, fetiš) (ano/ne)
- TO11: Je Vaše partnerská orientace jiná, než heterosexuální? (ano/ne)
- TO12: Popsali byste se jako transgender nebo nebinární osoba? (ano/ne)

Dotazník obsahuje další 3 otázky: věk, gender a kraj, odkud respondent/ka pochází.

Tabulka 5 Transformační tabulka: přiřazení tazatelských otázek k výzkumné otázce / hypotézám a proměnným

Hypotéza	Nezávislá proměnná	Tazatelské otázky (TO)	Závislá proměnná	Tazatelské otázky (TO)
H1a	Celkové hodnocení inkluzivity SVE k SGM	TO4, TO5	Postoje k SGM	TO8
H1b	Celkové hodnocení začleňování témat netradičních sexuálních aktivit do SVE	TO4, TO5	Postoje k netradičním sexuálním aktivitám	TO9

H2	Primární prostředí SVE	TO1, TO2	Postoje k SGM	TO8
H3	Typ diverzity	TO8, TO9	Míra přijetí	TO8, TO9
H4a	Příslušnost k SGM	TO11, TO12	Celkové hodnocení inkluзивity vůči SGM v SVE	TO4, TO5
H4b	Praktikování netradičních sexuálních aktivit	TO10	Celkové hodnocení začlenění v SVE	TO6, TO7
H5	Hodnocení inkluзивity SVE	TO4, TO5	Subjektivně nejužitečnější prostředí SVE	TO2

4.3 Metody analýzy dat

Ke zpracování a analýze dat bylo využito programu JASP (JASP Team, 2026) za příležitostného využití podpory AI (Google, 2026) při orientaci v programu, publikace Novotné a kolektivu (2019) a Chráska (2016).

Za účelem ověření hypotéz byly provedeny následující analýzy¹⁵:

- **H1 a H4**: korelační analýzy (Spearman);
- **H2**: ANOVA, která umožňuje srovnat průměrné hodnoty libovolného počtu skupin (Špaček, 2019), a následně i nezávislé t-testy;
- **H3**: deskriptivní analýza a analýza opakovaných měření (ANOVA), párový t-test;
- **H5**: nezávislé t-testy (Welch).

Odpovědi na otázku TO3 byly analyzovány otevřeným kódováním, jehož výsledky jsou součástí dalších zjištění.

Byla ověřena spolehlivost škál TO8 a TO9, přičemž spolehlivost první ($\alpha = 0,91$) i druhé z nich ($\alpha = 0,84$) byla vysoká.

¹⁵ Analýza distribuce dat ukázala, že Shapiro-Wilkův test indikuje u všech indexů statisticky významnou odchylku od normality, ale hodnoty šikmosti a špičatosti nepřesahují kritickou hranici +/- 1. Přesto bylo přistoupeno u ověřování H2, H3 a H5 k parametrickým metodám.

Pro ověřování stanovených hypotéz byla zvolena hladina statistické významnosti $\alpha = 0,05$. Volba této hladiny vychází z metodologických doporučení pro pedagogický výzkum, podle nichž je tato hladina standardní (Chráška, 2016). Všechny vypočítané p-hodnoty (p) tak byly porovnávány s touto kritickou hodnotou; výsledky dosahující nižší úrovně než 0,05 jsou v práci interpretovány jako statisticky významné.

Transformace dat

Pro kvantitativní práci s daty byly stanoveny následující indexy:

- Index přítomnosti témat prostředí SVE vůči SGM a index přítomnosti témat netradičních sexuálních aktivit (BDSM, kink fetiš) v daném prostředí SVE. Odpovědi na otázku, zda byla v prostředí témata zahrnuta, byly kódovány na čtyřbodové škále (4 = ano; 1 = ne).
- Index způsobu inkluze (resp. podpory) SGM témat a index způsobu inkluze¹⁶ (resp. podpory) témat netradičních sexuálních preferencí (BDSM, kink, fetiš) do SVE. Odpovědi byly kódovány na pětibodové škále (5 = témata „byla prezentována spíše podpůrně“, 1 = „byla prezentována spíše odmítavě“).
- Index postoje k SGM osobám, k LGB osobám, k transgender a nebinárním osobám, k osobám s netradičními sexuálními preferencemi a index postoje ke všem těmto skupinám celkem (tj. k sexuální a genderové diverzitě) ze strany respondenstva. Odpovědi byly kódovány na pětibodové škále (5 = „chápete a podporujete“, 1 = „mělo by se to zakázat“). U vybraných položek bylo provedeno reverzní kódování tak, aby nižší hodnoty indexu konzistentně odrážely nižší míru podpory. Tento index byl upraven u ověřování H3, kde bylo třeba za účelem zachování preciznosti při komparaci zohlednit pouze odpovědi na vybrané položky TO8 a TO9 (a dvě položky tedy opomenout).

U všech položek platilo, že odpověď „nevím/nepamatuji si/neplatí pro mě“ byla považována za chybějící hodnotu.

¹⁶ Pokud se v práci mluví o inkluzi témat netradičních sexuálních aktivit do SVE, tento pojem není spojován se školní inkluzí v klasickém slova smyslu, ani není předmětem diskuse, zda by tato témata začleňována být měla či nikoliv.

4.4 Výsledky kvantitativního výzkumného šetření

Nejprve byla analyzována data za účelem přijetí/nepřijetí stanovených hypotéz.

H1: Respondenti/respondentky, kteří/keré vnímají svou sexuální výchovu jako inkluzivnější, vykazují vyšší míru podpory:

- **H1a: vůči tématům SGM**
- **H1b: vůči tématům NSA**

...ve srovnání s těmi, kteří edukaci vnímají jako méně inkluzivní.

Hypotéza H1 **byla částečně přijata**, neboť byla zjištěna statisticky významná, ač slabá **pozitivní souvislost mezi mírou inkluzivity sexuální a vztahové edukace a postoji respondentů k SGM (H1a)**, a to i po kontrole sexuální orientace a genderové identity respondentstva, ale ne k netradičním sexuálním praktikám (H1b).

Pro ověření hypotézy H1 byl analyzován vztah (Spearmanova parciální korelační analýza) mezi mírou vnímané inkluzivity a způsobem prezentace témat v jednotlivých prostředích sexuální a vztahové edukace a postoji respondentů. Analýza byla provedena nejprve prostřednictvím souhrnného indexu inkluzivity ($r = 0,253$, $p < 0,001$). Byla zjištěna slabá ($r = 0,207$), ale statisticky významná ($p < 0,001$) **pozitivní souvislost mezi začleněním témat SGM do SVE a podporou SGM ze strany respondenstva**. Podobná souvislost ($r = 0,236$; $p < 0,001$) byla zjištěna u podpory prostředí vůči SGM a podpory respondentstva vůči SGM. **Čím více inkluzivní a podpůrná tedy byla SVE napříč prostředími vůči SGM, tím více podpory projevovalo respondentstvo.**

Následně byla analýza provedena i pro každé prostředí zvlášť, jak ukazuje Tabulka 6.

Tabulka 6 Analýza vztahů inkluzivity a postojů k SGM v jednotlivých prostředích

Prostředí	Aspekt inkluzivity	Korelace s podporou SGM (resp.)
Škola	Přítomnost témat SGM	$r = 0,046$; $p = 0,421$ (nevýznamné)
	Podpora SGM	$r = -0,063$; $p = 0,277$ (nevýznamné)
Rodina	Přítomnost témat SGM	$r = 0,140$; $p = 0,014$ (velmi slabá, ale významná souvislost)
	Podpora SGM	$r = 0,170$; $p = 0,003$ (velmi slabá, ale významná souvislost)

Vrstevníci	Přítomnost témat SGM	$r = 0,211$; $p < 0,001$ (slabá, významná souvislost)
	Podpora SGM	$r = 0,275$; $p < 0,001$ (slabá, významná souvislost)
Média	Přítomnost témat SGM	$r = 0,176$; $p = 0,002$ (velmi slabá, významná souvislost)
	Podpora SGM	$r = 0,118$; $p = 0,044$ (velmi slabá, významná souvislost)

Dle těchto výsledků je tedy relativně silnější souvislost postojů k SGM s začleněním a podporou SGM ve vrstevnickém prostředí. Slabší souvislost byla s působením rodiny a médií a u školy nebyl zaznamenán žádný vztah. Škola tak byla jediným prostředím, kde se míra inkluзивity edukace nepromítala do postojů žactva v oblasti podpory SGM.

Ve vztahu k BDSM (kink, fetiš) se ukázalo, že **samotná expozice tématům netradičních sexuálních preferencí ani pozitivní přístup k nim** ze strany prostředí **neměly žádnou signifikantní souvislost s postoji** (všechny $p > 0,05$).

H2: Část vzorku preferující neformální zdroje (médiá, vrstevníci) vykazuje pozitivnější postoje k diverzitě než ta část, pro kterou byla nejužitečnejším zdrojem škola.

Ačkoliv jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA) prokázala celkové rozdíly mezi postoji v prostředích ($F(3, 309) = 2,74$; $p = 0,043$), post hoc analýza Tukeyho testem **neodhalila žádné konkrétní statisticky významné rozdíly** mezi jednotlivými dvojicemi prostředí. Nejsilnější náznak rozdílu byl patrný mezi médii a vrstevníky ($p = 0,056$), tento výsledek však zůstal těsně nad zvolenou hladinou významnosti.

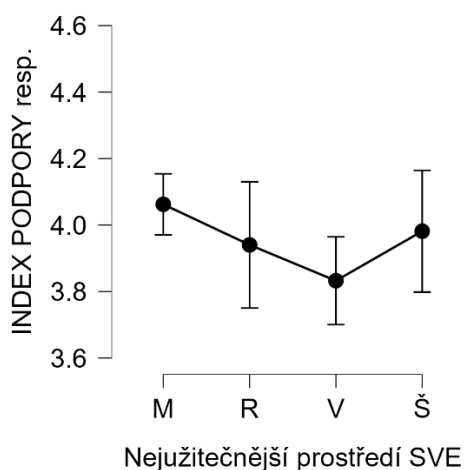
Tabulka 7 Souvislost mezi vnímanou užitečností prostředí SVE a podpůrnými postoji

Prostředí	Kolik označilo prostředí za nejužitečnější (N)	Průměr postoje ¹⁷ (M)	Směrodatná odchylka (SD)
Škola	25	3,98	0,44

¹⁷ Práce s indexem celkového postoje ke skupinám sexuální a genderové diverzity.

Rodina	33	3,94	0,54
Vrstevníci	75	3,83	0,57
Média	180	4,01	0,62

Vizuální srovnání těchto rozdílů včetně 95% intervalů spolehlivosti nabízí Graf 2. Z grafu je patrné, že zatímco u skupiny preferující média („M“) je odhad průměru díky vysokému počtu respondentů ($N = 180$) velmi stabilní (krátké úsečky intervalu spolehlivosti), u skupiny preferující rodinu („R“) a školu („Š“) je patrná vyšší variabilita odpovědí. Tato variabilita spolu s menším počtem respondentů v těchto skupinách pravděpodobně přispěla k tomu, že i přes signifikanci celkového modelu ANOVA nebyly post-hoc testy schopny identifikovat konkrétní významné rozdíly.



Graf 2 Srovnání průměrné míry podpory diverzity podle nejužitečnějšího prostředí (vytvořeno programem JASP, JASP Team, 2026; data z vlast. průzkumu, vlast. úprava)

Ve vztahu k hlavnímu předpokladu hypotézy nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi postoji u těch, kdo za nejužitečnější považovali neformální zdroje a u těch, kdo za nejužitečnější označili školní edukaci ($p = 0,883$ pro média; $p = 0,470$ pro vrstevníky; $p = 1,000$ pro rodinu). **Žádné z prostředí samo o sobě nepřispívá k tvorbě podpůrnějších postojů signifikantně více než jiné.** Hypotéza H2 tedy **nebyla přijata.**

H3: Míra společenské podpory respondentstva vykazuje vnitřní diferenciaci podle typu diverzity; nejvyšší míru přijetí vykazuje vzorek vůči LGB identitám, nejnižší

vůči transgender/nebinárním identitám a specifickou (převážně ve spojení s kontextem soukromí) vůči NSA.

Nejprve byla provedena deskriptivní analýza průměrných hodnot podpory jednotlivých typů diverzity (zúžený výběr položek za účelem preciznější komparace skupin LGB a T/N¹⁸; tj. I–VIII v TO8 a I–IV v TO9¹⁹). Následně byly tyto rozdíly ověřeny pomocí analýzy rozptylu pro opakovaná měření (s Greenhouse-Geisserovou korekcí²⁰), která potvrdila statisticky významné rozdíly v míře přijetí napříč typy diverzity, $F(1,79; 555) = 53,34$; $p < 0,001$; $\omega^2 = 0,05$.

Výsledky (Graf 3) ukazují, že **nejvyšší míra podpory²¹ byla zaznamenána u LGB osob** ($M = 4,12$), **zatímco nižší u transgender a nebinárních osob** ($M = 3,67$) **a netradičních sexuálních aktivit** ($M = 3,64$).

Post hoc testy (Bonferroni) potvrdily, že rozdíl mezi přijetím LGB (Level 1) a zbývajících dvěma kategoriemi je vysoce statisticky významný ($p < 0,001$). Rozdíl v míře přijetí transgender témat a BDSM praktik se u majority ukázal jako minimální a statisticky nevýznamný ($p = 0,316$), což naznačuje, že tyto dvě oblasti čelí v majoritní společnosti podobné míře společenské bariéry.

V případě BDSM se navíc ukazuje **variabilita postojů v závislosti na kontextu situace**, kdy vyšší míra akceptace byla spojena se situacemi odehrávajícími se v **soukromí** ($M = 4,05$), zatímco nižší se situacemi spojenými s veřejným prostorem ($M = 3,48$)²². Data byla porovnána v párovém t-testu s výsledkem ($t = 8,149$, $p < 0,001$).

Je však nutno říci, že postoje ke všem třem skupinám byly ve vzorku převážně neutrální nebo pozitivní, a to ve všech čtyřech položkách i průměrně.

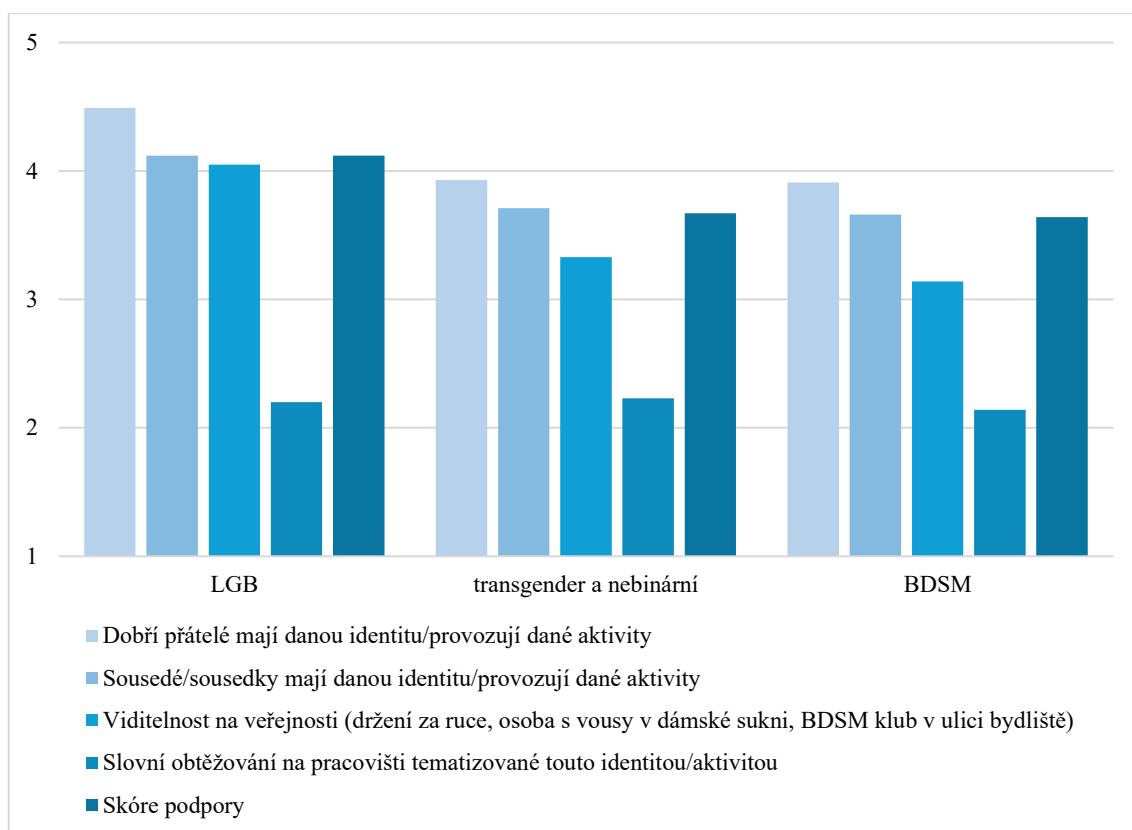
¹⁸ Transgender a nebinární.

¹⁹ Příloha A

²⁰ Jelikož Mauchlyho test indikoval porušení předpokladu sféricity ($p < 0,001$), byly výsledky ANOVY korigovány pomocí Greenhouse-Geisserova odhadu.

²¹ Při výpočtu skóre podpory byla zpětně převrácena položka týkající se slovního obtěžování, neboť nesouhlas s ní svědčí naopak o pozitivnějším postoji. Byly vyloučeny odpovědi vlastní skupiny, tj. N = 161.

²² Data z TO9 III a VI.



Graf 3 Míra kladného postoje k daným situacím, výsledky deskriptivní analýzy²³

Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že hypotéza H3 **byla přijata**.

H4: Vlastní identita či praxe respondentstva vede k přísnějšímu hodnocení edukace:

- **H4a: SGM respondenti hodnotí inkluzivitu edukace kritičtěji než majorita.**
- **H4b: lidé praktikující NSA hodnotí začlenění těchto témat do edukace kritičtěji než majorita.**

Hypotéza byla testována Spearmanovou korelační analýzou, a to nejprve na úrovni indexů pro hodnocení inkluzivity napříč prostředím a následně pro jednotlivá prostředí zvlášť. Pro kontrolu byly rozděleny i vyčleněny dvě subkategorie SGM, a to LGB a T/N.

Hypotéza H4 **nebyla přijata**, jak vyplývá z výsledků prezentovaných v Tabulce 7. **Nebyla zjištěna statisticky významná souvislost mezi menšinovou identitou a vyšší**

²³ 5 = chápete a podporujete; 4 = nevadí Vám to; 3 = je vám to jedno; 2 = vadí Vám to; 1 = mělo by se to zakázat

kritičností v hodnocení inkluzivity prostředí. Zejména v rámci mediálního prostředí a zejména u části vzorku praktikující netradiční sexuální aktivity výsledky dokonce naznačují opačný trend: **příslušníci sledovaných minorit vnímají retrospektivně inkluzivitě SVE signifikantně lépe než majoritní populace.**

To si lze interpretovat jako vyšší všímavost a senzitivitu vůči osobním tématům, kdy i částečná inkluze je vnímána jako vysoce subjektivně přínosná, či jako odraz stoupající reprezentace, případně jako současné působení obojího. V prostředí médií se může také jednat o důsledek působení algoritmů a personalizace obsahu. Tyto výsledky mohou vysvětlovat, proč vyšší procento SGM osob i osob praktikujících NSA považuje média za užitečnější ve srovnání s majoritou, jak ukazuje podkapitola 4.5.

Tabulka 8 Hodnocení inkluzivity/začlenění témat do SVE menšinami v porovnání s hodnocením respondentstvem z majoritní populace

		Hodnocení napříč prostředími		Škola		Rodina		Vrstevníci		Média	
		r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
SGM ²⁴	PT ²⁵	0,142	,12	0,040	,483	-0,020	,733	0,092	,107	0,223	<,001
	ZI ²⁶	0,098	,84	0,021	,718	-0,027	,643	0,078	,175	0,119	,042
LGB	PT	0,151	,008	0,050	,379	-0,009	,882	0,096	,094	0,227	<,001
	ZI	0,110	,053	0,024	,677	-0,019	,742	0,082	,150	0,125	0,033
T/N	PT	0,075	,190	-0,041	,473	-0,037	,523	0,064	,268	0,138	,016
	ZI	0,033	,564	-0,045	,435	-0,015	0,788	0,016	0,781	0,124	,034
NSA ²⁷	PT	0,293	<,001	0,062	,280	0,225	<,001	0,184	,001	0,185	,001
	ZI	0,056	0,321	0,023	0,696	0,079	0,171	0,231	<,001	0,157	,007

²⁴ Jakákoliv SGM identita

²⁵ Přítomnost témat

²⁶ Způsob inkluze

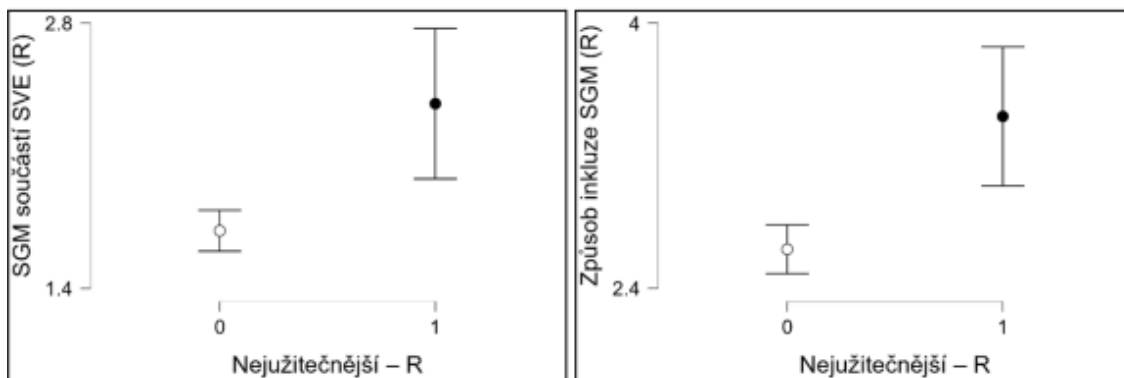
²⁷ Netradiční sexuální aktivity (BDSM, kink, fetiš)

H5: Část respondentstva vnímající edukační prostředí jako inkluzivnější jej hodnotí jako užitečnější zdroj informací než ti, kteří jej hodnotí jako méně inkluzivní.

Hypotéza H5 byla přijata částečně, resp. přijata byla pro neformální zdroje a nepřijata pro školní edukační prostředí.

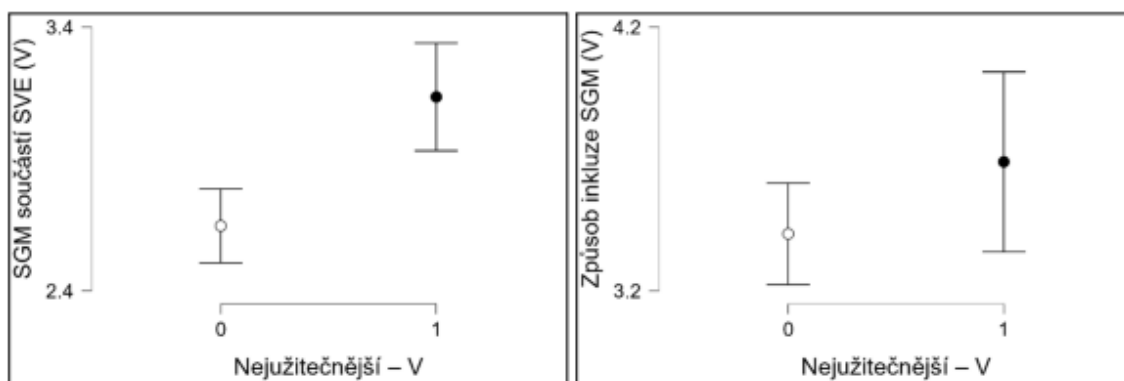
Pro ověření souvislosti mezi inkluzivitou prostředí a jeho vnímanou užitečností byly použity nezávislé t-testy (Welchova varianta). Testování probíhalo pro celý výzkumný vzorek bez ohledu na příslušnost k menšině.

Byla prokázána **statisticky významná souvislost mezi inkluzivitou SGM a užitečností zejména rodiny**²⁸, jak ukazuje Graf 4. Respondenti, kteří považovali rodinu za nejužitečnější, v ní vnímali výrazně vyšší míru přítomnosti SGM témat i inkluzivnější způsob jejich podání. Tedy rodina byla ve vzorku považována za užitečnou převážně ve spojitosti s přítomností SGM témat v pozitivní formě. Ve **vrstevnickém prostředí** (Graf 5) nehrálo v hodnocení užitečnosti roli to, jak byla témata SGM prezentována, ale převážně to, zda přítomna vůbec byla. U **médií** (Graf 6) naopak nehrála roli kvantita témat, ale jejich kvalita, tedy způsob inkluze. Naopak u **školního prostředí** nebyla nalezena žádná statisticky významná souvislost míry inkluzivity s vnímanou užitečností (všechna $p > 0,05$).

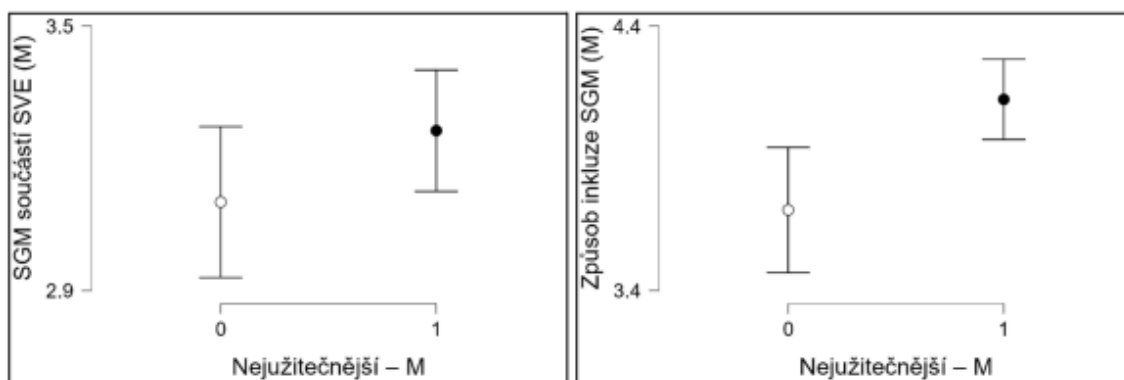


Graf 4 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k SGM a užitečností prostředí rodiny (vytvořeno programem JASP, JASP Team, 2026; data z vlast. průzkumu, vlast. úprava)

²⁸ Číselná data transformována do tabulky v Příloze B, kompletní soubor grafů je součástí Přílohy C.

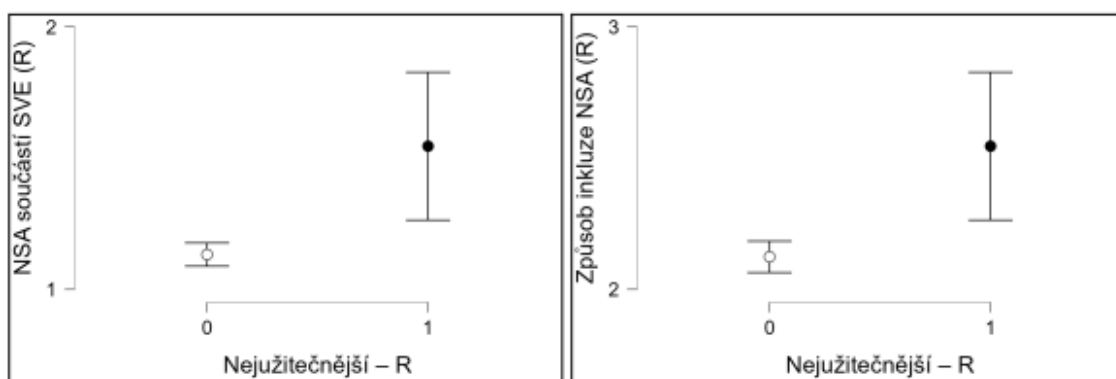


Graf 5 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k SGM a užitečností vrstevnického prostředí (vytvořeno programem JASP, JASP Team, 2026; data z vlast. průzkumu, vlast. úprava)

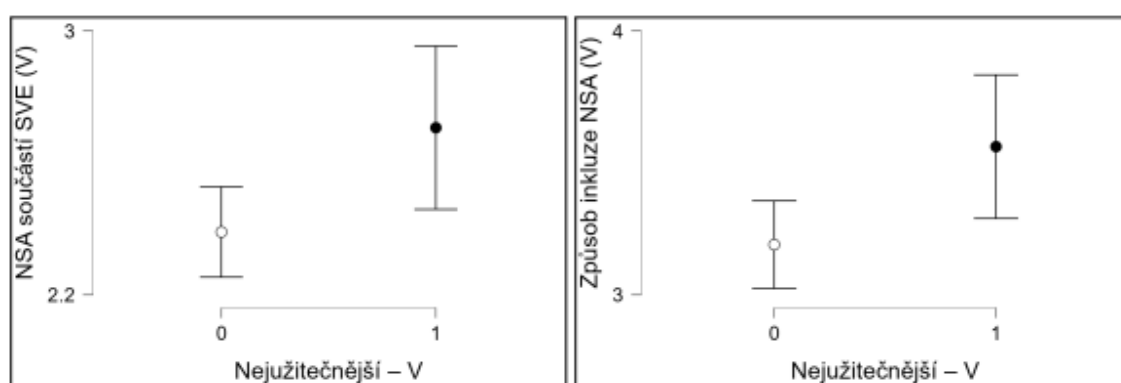


Graf 6 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k SGM a užitečností médií (vytvořeno programem JASP, JASP Team, 2026; data z vlast. průzkumu, vlast. úprava)

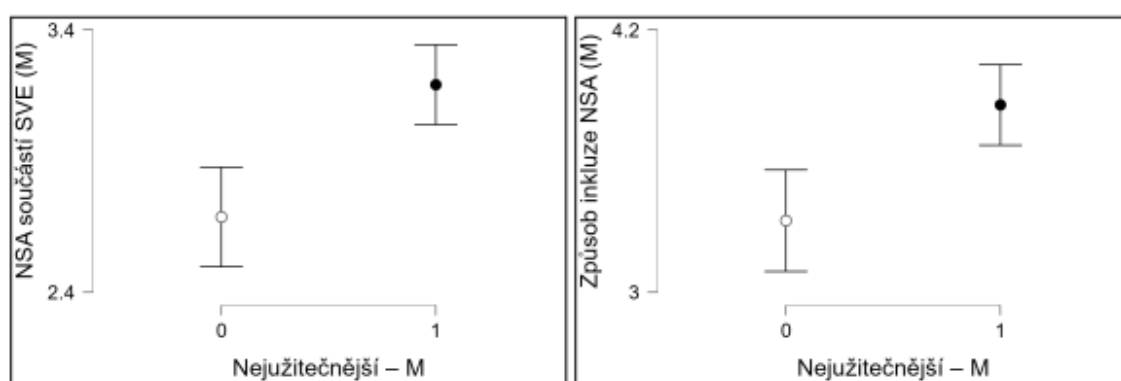
Byla prokázána rovněž statisticky **významná souvislost mezi začleňováním témat NSA a užitečností u rodiny, vrstevníků a médií** (Grafy 7–9). Tato prostředí byla hodnocena jako užitečná, pokud obsahovala témata NSA a způsob začlenění byl podpůrnější. Opět se však neprokázala žádná statisticky významná souvislost v prostředí školy.



Graf 7 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k NSA a užitečností prostředí rodiny (vytvořeno programem JASP, JASP Team, 2026; data z vlast. průzkumu, vlast. úprava)



Graf 8 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k NSA a užitečností vrstevnického prostředí (vytvořeno programem JASP, JASP Team, 2026; data z vlast. průzkumu, vlast. úprava)



Graf 9 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k NSA a užitečností prostředí médií (vytvořeno programem JASP, JASP Team, 2026; data z vlast. průzkumu, vlast. úprava)

Analýza samostatné podskupiny SGM a podskupiny NSA odhalila odlišné vzorce²⁹. Nejsilnější vazba mezi inkluzivitou a užitečností byla nalezena u médií, kde je pro užitečnost zdroje kritická jak přítomnost témat, tak způsob jejich podání. Významná je

²⁹ Příloha C.

i vazba s vrstevnickým prostředím, zejména u osob praktikujících NSA. Podstatným zjištěním je **ztráta statistické významnosti u rodinného prostředí**. Na rozdíl od vzorku jako celku, u SGM respondentstva vnímaná inkluзивita rodiny nekoreluje s jejím hodnocením jako užitečného zdroje informací.

Celkově však nižší hodnocení inkluзивity prostředí souviselo s nižší mírou označení jako užitečného, napříč prostředími i skupinami vzorku.

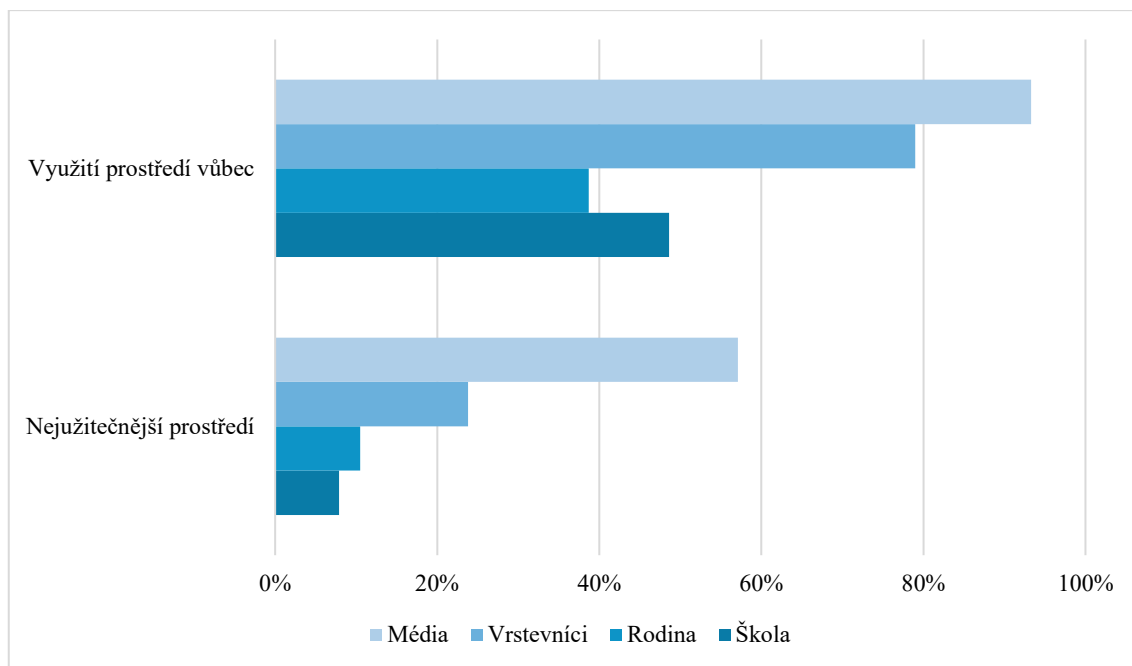
Tabulka 9 Přehled výsledného vyhodnocení hypotéz

Hypotéza		Výsledek
H1	H1a	Přijata
	H1b	Nepřijata
H2		Nepřijata
H3		Přijata
H4	H4a	Nepřijata
	H4b	Nepřijata
H5		Přijata částečně

4.5 Další zjištění

Deskriptivní analýza edukačních prostředí

Ve vzorku se ukázala velmi silná dominance médií jakožto prostředí pro uskutečňování sexuální a vztahové edukace, a to jak z hlediska hodnocení využití prostředí vůbec (TO1) tak při výběru nejužitečnějšího prostředí (TO2). Pořadí prostředí na základě samotného využití i hodnocení užitečnosti je zřejmé z Grafu 6.



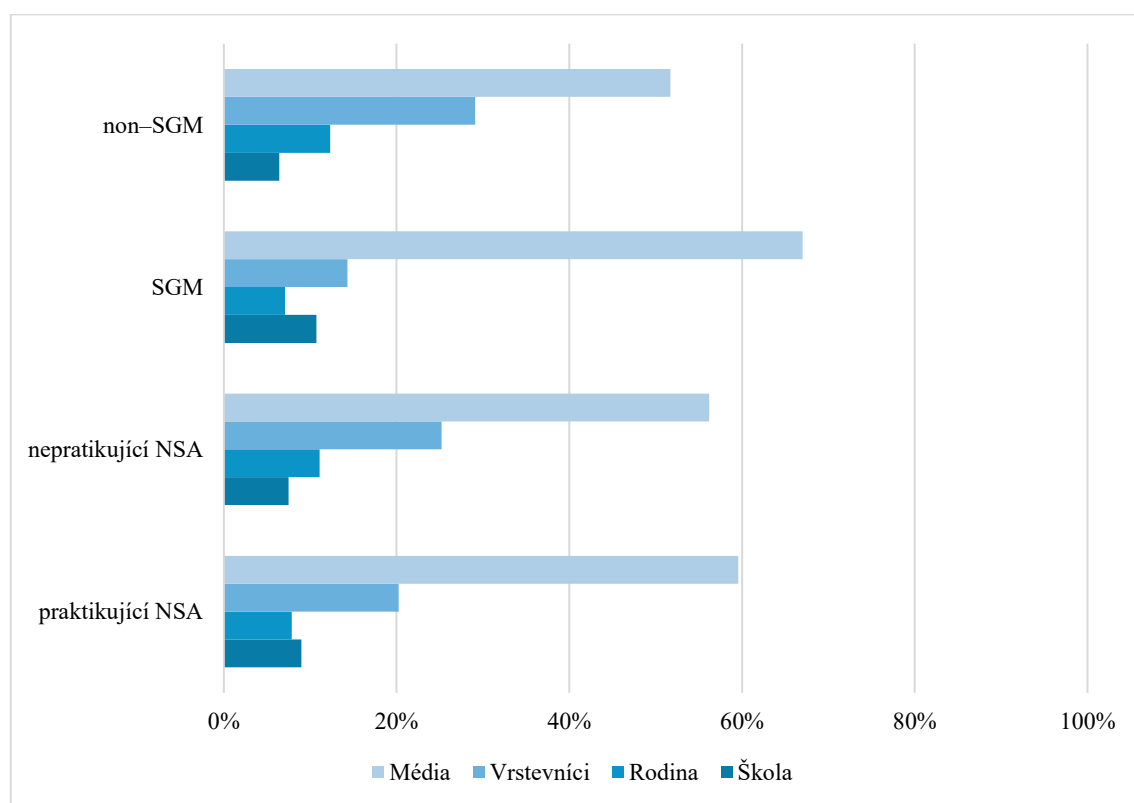
Graf 10 Hodnocení užitečnosti prostředí SVE (% vzorku)

Alarmující je srovnání pozice školy v těchto dvou otázkách. Ačkoliv se SVE ve škole objevovala téměř u poloviny respondentstva (48,6 %), a dle TO1 je na třetím místě, za nejužitečnější ji považuje pouhých 7,9 %, a ve výsledcích TO2 se tak posouvá až na poslední místo za rodinu, která přitom ze zkušenosti vzorku témata SVE otevírá méně.

Jak lze vyvodit z části grafu zobrazující srovnání využití prostředí vůbec, většina vzorku uvedla, že čerpala z více prostředí. Konkrétně 87,9 % respondentstva čerpalo alespoň ze dvou zdrojů, 49,8 % alespoň ze tří a 18,7 % ze všech čtyř nabízených prostředí.

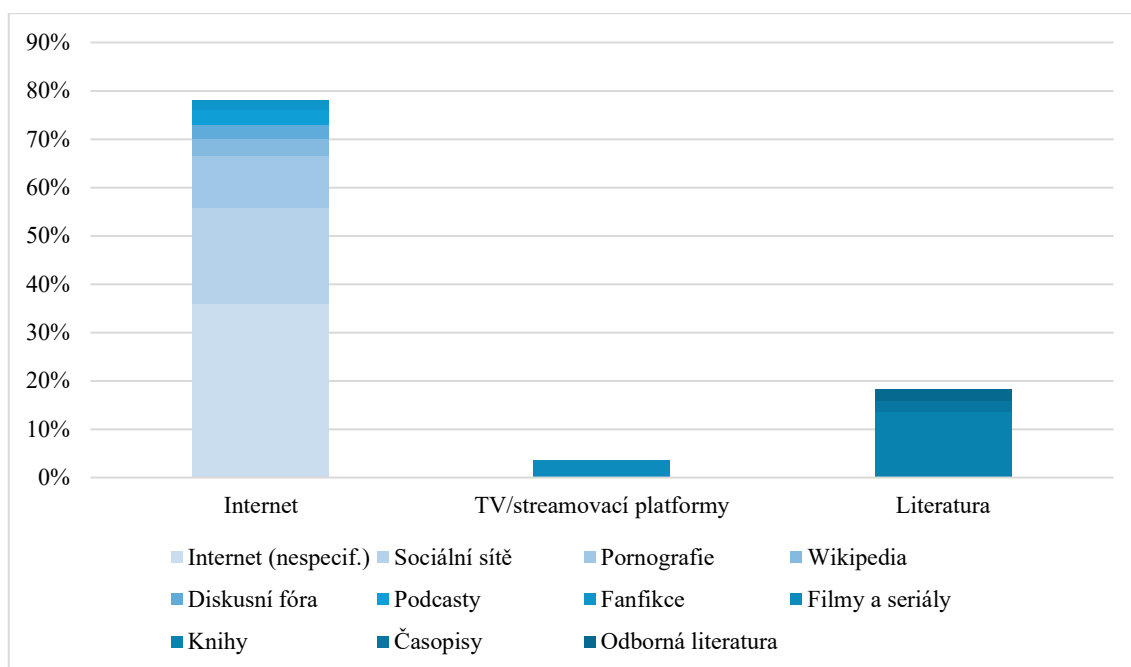
Zajímavé je i srovnání mezi sexuálně a genderově rozmanitou (SGM) a heterosexuální/cisgender (non-SGM) částí vzorku a těmi, kteří praktikují NSA či nikoliv. Toto srovnání ukazuje Graf 7. Objevuje se značný rozdíl zejména v preferenci médií mezi SGM (67,0 %) a non-SGM (51,7 %); a vrstevníků u SGM (14,3 %) a non-SGM (29,1 %). Tato data nabývají smysl zejména v kontextu se zjištěním níže (Graf 7), že média jsou hodnocena jako výrazně inkluzivnější.

Čerpání SVE z prostředí ve vztahu k sexuální a genderové identitě/aktivitám



Graf 11 Hodnocení užitečnosti prostředí v majoritních vs. menšinových částech vzorku

Šetření se zaměřilo i na doplňující aspekty zjišťování dat k primárním prostředím (TO3), které poskytují hlubší vhled do problematiky, i když pro ně nebyly apriorně stanoveny hypotézy. Hodnoty zobrazeny v Grafu 8 jsou výsledkem otevřeného kódování dat z otázky na specifikaci konkrétního nejužitečnějšího prostředí (TO3).



Graf 12 Zastoupení konkrétních mediálních zdrojů SVE (%)

V odpovědích těch, kdo za nejužitečnější zdroj považovali média, se nejčastěji objevoval internet (77,7 % zmínek), tedy zdroj obecně známý nejnižší mírou kontroly obsahu ze strany jak samotné distribuce informací, tak i rodičovské kontroly.

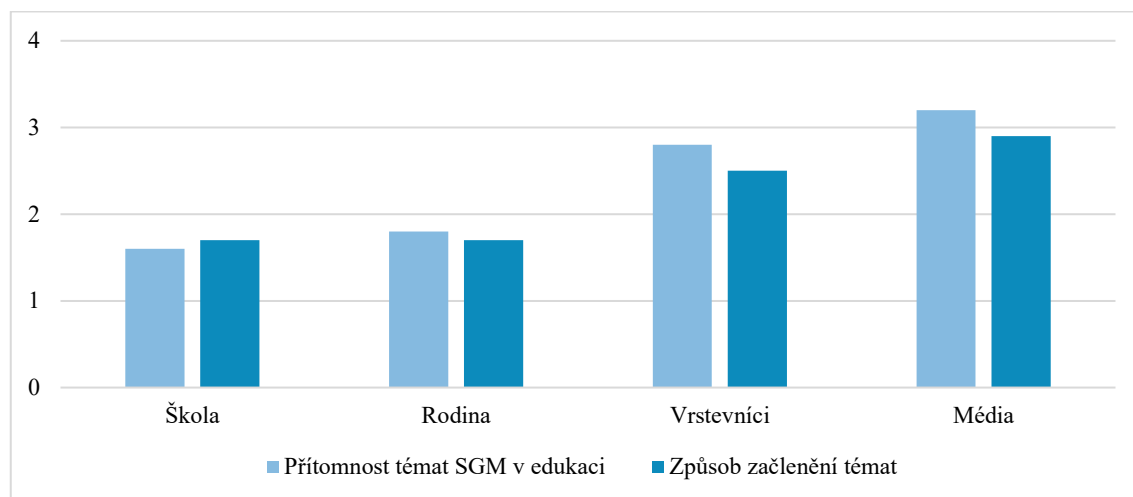
Při přepočtu na celý vzorek se ukazují tato čísla: **44,5 % všech odpovědí uvádí jako nejužitečnější nějaký internetový zdroj**. Konkrétně je to: 20,5 % internet bez bližší specifikace (Google, weby, ...), **11,4 % sociální sítě** (Instagram, Reddit, Youtube, jednou také „cizí lidé na internetu“), **6,1 % pornografie**, 2,1 % Wikipedia, 1,7 % diskusní fóra, 1,7 % podcasty (zmněn např. podcast *Vyhonit Dávla*), 1,1 % fanfikce.

V **nemediálních zdrojích** se dále objevilo: starší přátelé, starší sourozenci, partnerky a partneři, sebezkušenost, BDSM komunita. Pokud byla zmíněna škola, v 24,0 % případů byly explicitně pojmenovány výhradně besedy externích subjektů (vč. besed o domácím násilí), v 20,0 % výuka na střední odborné škole (obvykle zdravotnictví). 8,0 % uvádí explicitně ZŠ. Zbytek uvádí sexuální výchovu bez bližší specifikace, nebo hodiny biologie.

Ti, kteří uvedli školu jako zdroj informací, měli tendenci hodnotit komunikaci ve škole jako méně otevřenou než ti, kteří ji jako zdroj neuvedli. ($r = -0,39$; $p < 0,001$).

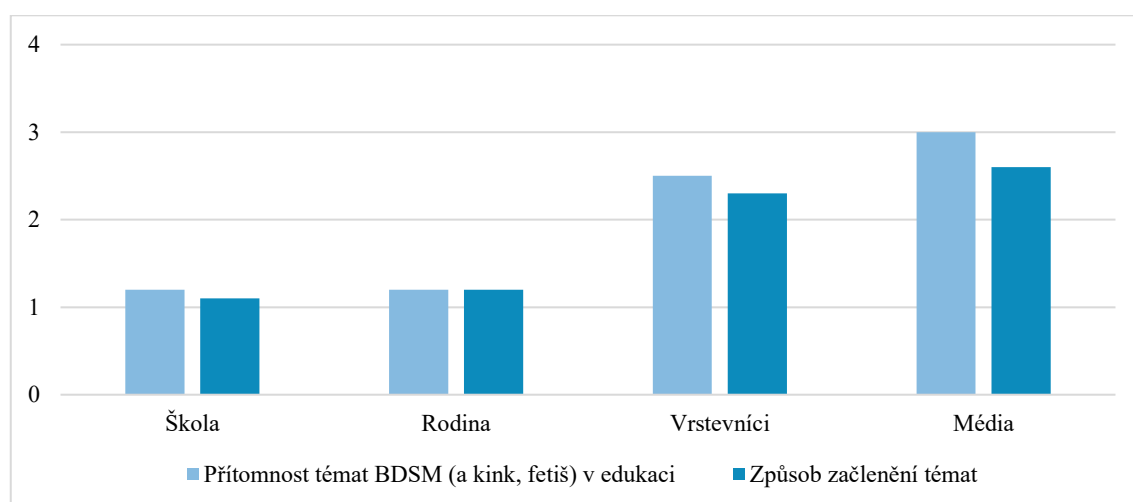
Inkluze témat SGM/BDSM v jednotlivých prostředích

Následující dva grafy ukazují vnímání přítomnosti témat SGM/BDSM do SVE a způsobu jejich začlenění z pohledu respondentstva.



Graf 13 Přítomnost a způsob začlenění témat SGM dle prostředí³⁰

Je zřejmá výrazně vyšší inkluze témat v prostředí mediálním a vrstevnickém. Ve škole z platných odpovědí na otázku, zda se témata SGM objevovala, odpovědělo 57,3 % „Ne“ a 29,9 % „Spíše ne“.



Graf 14 Přítomnost a způsob začlenění témat NSA dle prostředí

³⁰ **Přítomnost témat:** 4 = ano; 3 = spíše ano; 2 = spíše ne; 1 = ne.

Způsob začlenění témat – za účelem čitelnější komparace transformace dat na: 4 = byla prezentována spíše podpůrně; 3 = neutrálně; 2 = okrajově; 1 = nebyla zmiňována; 0 = spíše odmítavě. Původně 5 = byla prezentována spíše podpůrně; 1 = byla prezentována spíše odmítavě.

Jsou zřejmě nepatrné rozdíly ve zkušenostech vzorku s přítomností témat SGM a NSA napříč prostředími, i ve způsobu začlenění těchto témat.

V souladu se zjištěními v rámci ověřování H5 lze předpokládat, že výše zjevná preference většiny vzorku čerpat SVE z prostředí médií, příp. vrstevníků, pochází z nižší míry tabuizace témat.

Byla taktéž zjištěna statisticky významná středně silná pozitivní souvislost mezi postoji k sexuální a genderové diverzitě a postoji k netradičním sexuálním praktikám ($r = 0,56$; $p < 0,001$). To znamená, že lidé, kteří jsou otevřenější k SGM, jsou otevřenější i k BDSM (a kink, fetiš).

4.6 Diskuse, využitelnost dat a limity šetření

Dle výsledků šetření jsou ve vzorku **média dominantním prostředím** sexuální a vztahové edukace, a to zvláště výrazně u SGM podskupiny vzorku na základě inkluзивity mediálního obsahu, v souladu s výsledky (Formby & Donovan, 2020). Na druhém místě jsou vrstevníci, na konci rodina se školou.

Výsledky šetření naznačují jen slabou pozitivní **souvislost mezi inkluзивitou** v neformálních prostředích (média, rodina, vrstevníci) a **podpůrnými postoji** k SGM i NSA. Pouhá dostupnost informací bez systematického vedení k budování respektu zřejmě nestačí – navíc, dle výzkumu Burnse a kolektivu (2025) jsou informace z médií v kontextu SVE často konfliktní. Výraznou výjimkou je prostředí školy, kde se ani tento slabý efekt neprojevil, což lze přičíst její nízké vnímané užitečnosti (7,9 %) i tabuizačním tendencím (absence témat SGM ve výuce v šetření potvrzena u 87,2 % případů). Tento stav koresponduje se studiemi potvrzujícími školní „ticho“ v otázkách diverzity (Kosciw et al., 2022). Respondentstvo většinou čerpá informace **z více prostředí současně**, což může oslabovat rozdíly mezi skupinami definovanými jedním „hlavním“ zdrojem. Jak vyšlo ve výzkumu Norrise a kolektivu (2017), změna postoje je pravděpodobnější, pokud ji podporuje více prostředí zároveň. Lze očekávat působení téhož mechanismu i na respondentstvo šetření v této práci.

Objevil se slabý významný vztah mezi hodnocenou užitečností a inkluзивitou edukace v šetření, tedy **prostředí bylo hodnoceno jako nejužitečnější v souvislosti s tím, jak moc bylo inkluзивní**. Jedlička a kolektiv (2018), Kraus (2008) a Svoboda Hoferková

s Bělíkem (2019) zdůrazňují význam sociálně-psychologického klimatu pro úspěšnou prevenci a edukační proces. Z výzkumného šetření vyšlo najevo, že **pokud škola nenabízí bezpečné (inkluzivní) klima, studující ji nebudou považovat za užitečnou**, ač by o školní edukaci dle jiných studií (ČSU, 2020) stáli. Inkluzivní SVE tedy není jen o změnách postojů a učení k respektu, jako spíše o naplnění edukačních potřeb a zajištění bezpečného prostředí k učení a utváření osobnosti. Kromě inkluze lze zohlednit i aspekt zábavy, tolik vlastní médiím, kterým se doporučuje inspirovat Mckee (2011).

Vyskytuje se **rozdíl v podpoře** LGB a transgender/nebinárních osob, kdy LGB skupiny se setkávaly s větší podporou. Ve výzkumu Pitoňáka a Macháčkové (2022), kteří měřili vnímané společenské znevýhodnění z pohledu LGBT+, vyšel samotný rozdíl relativně srovnatelný, nicméně hodnocení bylo celkově negativnější u obou skupin. Různost výsledků si lze odůvodnit tím, že šetření v této práci měřilo pohled těch, kteří znevýhodnění vytváří. Pokud je znevýhodnění v prožívání menšin ještě větší, jen to **potvrzuje význam působení menšinového stresu**. Vzorek v průzkumu této práce je ale stále celkově vůči SGM/NSA spíše podporující nebo neutrální, což může být dáno buď skutečně více respektujícím vzorkem oproti většinové populaci, nebo tím, že deklarované postoje neodráží reálné chování (např. neuvědomované mikroagrese), což by vedlo k výrazně odlišné žité zkušenosti menšinových osob.

Podobný **rozdíl** byl i mezi mírou podpory k LGB a NSA, tj. LGB se setkala se signifikantně větší podporou. Zde nelze výsledky srovnávat s žádným z dohledaných výzkumů, neboť žádné z nich tento vztah neměřily. Mezi postoji k T/N a NSA nebyl téměř žádný rozdíl. Postoj k NSA byl determinován i **soukromím**, stejně jako u výzkumu na postojích české veřejnosti k BDSM od Krivánkové (2021).

Ačkoliv nebylo původním záměrem práce zkoumat vzájemný přenos postojů mezi jednotlivými oblastmi diverzity, analýza dat odhalila významnou **středně silnou souvislost mezi postoji k SGM a k NSA (BDSM, kink, fetiš)**. Toto zjištění naznačuje existenci univerzálního postoje ohledně respektu k rozmanitosti, který není vázán pouze na jednu konkrétní skupinu či identitu.

Jak píše Daněk a kolektiv (2024), do kompetencí sociálních pedagožek a pedagogů ve škole spadá mj. rozvíjení vzájemné empatie, porozumění a respektu, předcházení sociálnímu znevýhodnění, socio-emoční učení, podpora bezpečného a pozitivního klimatu školy, well-beingu a duševního zdraví žactva. Právě tyto kompetence mohou být

účinné při přetavování sexuální a vztahové edukace z převážně mediální záležitosti do **bezpečné a fakticky zaštitěné činnosti v rámci sociální pedagogiky**.

Sociální pedagožky/pedagogové mohou v nastalé situaci v rámci svého úkolu reagovat na aktuální potřeby školy, resp. společnosti a v rámci své odpovědnosti rozvíjet nové kompetence (Daněk, et al., 2024) plnit roli kompenzačního prvku. Pro žactvo mohou být přímými zprostředkovateli/zprostředkovatelkami prevence v rámci komplexní sexuální a vztahové edukace a mohou využívat a rozvíjet protektivní potenciál zdravých vrstevnických vztahů. Stojí před nimi úkol komunikačně zkompetentňovat rodiče a školy, aby dokázali konkurovat médiím otevřeností k diskusi, poskytováním ověřených informací a lidskostí, místo nastavování rigidních hranic a ostychu. Nakonec přeci lidskost, respekt, kontakt, ...jsou tou nejlepší vztahovou edukací.

Jak deklaruje Evropská komise (2026), rovnost je základem odolné demokracie. Úkolem sociální pedagogiky je tak podpora respektu a rovnosti za využití všech svých paradigmat; od poradenského a vzdělávacího až po makrosociální.

Limity šetření

Významným limitem je nízké zastoupení respondentstva, které by za nejužitečnější zdroj své SVE označilo školu či rodinu. Tato nerovnost zastoupení mohla limitovat statistickou průkaznost vztahů u těchto konkrétních proměnných, ačkoliv nízký počet reflektuje reálný stav vnímané významnosti těchto institucí ve srovnání s médii.

Distribuce dotazníku probíhala skrze online prostředí a sociální sítě, což s sebou nese riziko samovýběru. Je pravděpodobné, že dotazník vyplnily osoby, které se o téma aktivně zajímají nebo k němu mají vyhraněnější vztah.

Data jsou průřezová a nelze tedy jednoznačně vyvozovat příčinné vztahy v procesu formování postojů, ale pouze popisovat jejich vzájemné souvislosti (korelace).

Zároveň zvolená věková skupina mladých dospělých nereflektuje aktuální edukační realitu na základních školách, která prochází postupnými neustálými změnami (např. nejnovější aktualizace RVP, MŠMT, 2025). Postoje této skupiny byly formovány v minulosti a jsou již ovlivněny širším spektrem životních zkušeností. Zároveň ale, jak připomíná kapitola 2.5, SVE je celoživotním procesem, a tak zvolení správné věkové skupiny by mohlo být podnětem pro delší metodologickou diskusi.

V návaznosti na to by zaměřením návazného výzkumu mohlo být měření postojů a zkušeností se SVE v různých prostředích na vzorku dětí a/nebo mládeže, a to i v dalších oblastech výstupů SVE, jako např. přístup k řešení konfliktů, znalosti rizik a práce s nimi při pohybu v sexualizovaných prostředích na internetu či sebepojetí v souvislostech s konzumovaným obsahem online.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se věnovala zkoumání souvislostí mezi vlivem edukačních prostředí a postoji mladých dospělých k sexuální a genderové diverzitě. Cílem práce bylo prozkoumat souvislosti mezi působením různých edukačních prostředí a postoji mladých dospělých k sexuální a genderové diverzitě, konkrétně k sexuálním a genderovým menšinám (SGM) a netradičním sexuálním aktivitám (NSA).

V rámci empirického šetření bylo testováno pět hypotéz s následujícími výsledky:

- Hypotéza **H1a**, tedy že respondenti/respondentky, kteří/které vnímají svou sexuální výchovu jako inkluzivnější, vykazují vyšší míru podpory vůči tématům SGM³¹, ve srovnání s těmi, kteří edukaci vnímají jako méně inkluzivní, **byla přijata**.
- Hypotéza **H1b**, tedy že respondenti/respondentky, kteří/které vnímají svou sexuální výchovu jako inkluzivnější, vykazují vyšší míru podpory vůči tématům NSA³², ve srovnání s těmi, kteří edukaci vnímají jako méně inkluzivní, **nebyla přijata**.
- Hypotéza **H2**, že část vzorku preferující neformální zdroje (médiu, vrstevníci) vykazuje pozitivnější postoje k diverzitě než ta část, pro kterou byla nejužitečnějším zdrojem škola, **nebyla přijata**.
- Hypotéza **H3**, že míra společenské podpory respondentstva vykazuje vnitřní diferenciaci podle typu diverzity; nejvyšší míru přijetí vykazuje vzorek vůči LGB identitám, nejnižší vůči transgender/nebinárním identitám a specifickou (převážně ve spojení s kontextem soukromí) vůči NSA, **byla přijata**.
- Hypotéza **H4** (H4a ani H4b), že vlastní menšinová identita či praxe respondentstva vede k přísnějšímu hodnocení edukace oproti majoritě, **nebyla přijata**.
- Hypotéza **H5**, že část respondentstva vnímající edukační prostředí jako inkluzivnější jej hodnotí jako užitečnější zdroj informací než ti, kteří jej hodnotí jako méně inkluzivní, **byla přijata částečně**. Výsledky byly signifikantní u všech prostředí kromě školního, nicméně zde mohly být výsledky zkresleny celkovou nízkou vnímanou užitečností.

Práce teoreticky i na základě předchozích empirických zjištění popsala v sociálně pedagogických multidisciplinárních kontextech edukační realitu prostředí školy, rodiny,

³¹ Sexuálních a genderových minorit.

³² Netradičních sexuálních aktivit.

vrstevníků a médií, a to se zaměřením na inkluzivní aspekty vůči sexuální a genderové diverzity. Výzkumné šetření ukázalo, že škola jako instituce stále naráží na bariéry v podobě tabuizace témat SGM a nízké vnímané užitečnosti ze strany edukantstva. Tento prostor v současnosti dominantně vyplňují média, která sice nabízejí inkluzivnější obsah, ale zároveň jsou zdrojem neověřených či konfliktních informací.

Zjištění této práce přinášejí důležitý vhled pro obor sociální pedagogiky. Potvrzují, že inkluzivita není pouze otázkou ideologie, ale základní podmínkou pro to, aby byla edukace vnímána jako užitečná a bezpečná. Podpora dosud nevyužitého potenciálu školní a rodinné sexuální a vztahové edukace je v zájmu je v zájmu sociální pedagogiky, která s SVE sdílí záměr budovat zdravé sociálně-psychologické klima a rozvoj sociokulturních kompetencí žactva.

V závěru lze konstatovat, že otevřená, odborně zaštitěná, respektující a inkluzivní sexuální a vztahová edukace je nezbytným nástrojem pro prevenci sociálního vyloučení a posilování schopnosti budovat zdravé vztahy v rozmanité společnosti. Sociální pedagogika zde sehrává klíčovou roli jako most mezi institucionálním vzděláváním a reálnými potřebami jedinců v jejich každodenním žitém světě.

ZDROJE

Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>.

Astle, S. & Brasileiro, J. (2024). Whose job is it anyway? Parents' perspectives of responsibilities for educating their children about sex. *Sexuality Research and Social Policy*, 21(2), pp. 759–773. <https://doi.org/10.1007/s13178-023-00898-w>

Barrense-Dias, Y.; Akre, C.; Surís, J.-C.; Berchtold, A.; Morselli, D.; Jacot-Descombes, C. & Leeners, B. (2020). Does the primary resource of sex education matter? A Swiss national study. *Journal of Sex Research*, 57(2), pp. 166–176. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1626331>

Barrie, S. (2022). Friends, family and romance as sex(uality) education. In *Palgrave studies in gender and education* (pp. 125-138). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92446-1_7

Bártová, K. & Klapilová, K. (2024). Parafílie pohledem evoluční sexuologie. In Švorcová, J.; Štěrbová, Z.; Joseph, J.; Havlíček, J.; Hampl, P. & Fulínová, E. (Eds.), *Sex, plození, pohlaví s několika poznámkami o genderu* (pp. 219–239). Pavel Mervart.

Bishop, M. D.; Mallory, A. B.; Gessner, M.; Frost, D. M. & Russell, S. T. (2021). School-based sexuality education experiences across three generations of sexual minority people. *Journal of Sex Research*, 58(5), pp. 648–658. <https://doi.org/10.1080/00224499.2020.1767024>

Blecha, I.; Brázda, R.; Březina, J.; Floss, K.; Floss, P.; Horyna, B.; Kučírek, J.; Kula, R.; Matula, J.; Šaradín, P.; Štěpán, J.; Valenta, L. & Zumr, J. (2002). *Filosofický slovník*. Nakladatelství Olomouc

Bockaj, A.; Muise, M. D.; Belu, C. F.; Rosen, N. O. & O'Sullivan, L. F. (2024). Under pressure: men's and women's sexual performance anxiety in the sexual interactions of adult couples. *Journal of Sex Research*, 62(8), pp. 1442–1454. <https://doi.org/10.1080/00224499.2024.2357587>

Borneskog, C.; Häggström-Nordin, E.; Stenhammar, C.; Tydén, T. & Iliadis, S. I. (2021). Changes in sexual behavior among high-school students over a 40-year period. *Scientific Reports*, 11(1), pp. 13963. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-93410-6>

Buriánek, J. (2025). Zneužívání intimních materiálů online a motivy pomsty u českých mladistvých. In Knytl, M. (Ed.). *33. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: wellbeing, edukace & sexualita: sborník příspěvků* (pp. 33–41). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu.

Burns, L.; Pitt, H.; Mai, D. T. T.; Pham, M. D. & Azzopardi, P. & Thomas, S. (2025). How Tay adolescent girls and their female carers navigate sexual and reproductive health information. Oxford University Press, 40(4), daaf079. <https://doi.org/10.1093/heapro/daaf079>

Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. Routledge.

Centrum pro výzkum veřejného mínění. (2025). *Postoje veřejnosti k právům homosexuálů – květen/červen 2025*.

Cheesman, G. (2025) Day 1: What Is Sex Ed? In Gretener, J. (2025). 100 Days of Sex Ed. Delvvy™ LTD. <https://www.delvvy.com/free-resources/100-days-of-sex-ed/day1#1-1>

Chittaranjan, A.; Vikas, M.; Shahul, A. & Samir, K. P. (2020). Designing and conducting knowledge, attitude, and practice surveys in psychiatry: practical guidance. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(5), pp. 478–481. <https://doi.org/10.1177/0253717620946111>

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu* (2. vyd.). Grada.

Corinna, H. (7. března, 2024). *Why does friendship matter to a sex ed organization?* Scarleteen. <https://www.scarleteen.com/about/announcements/why-does-friendship-matter-sex-ed-organization>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Česká středoškolská unie. (2020). *Zpráva z průzkumu – sexuální výchova na středních školách*. <https://stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2020/11/Zprava-z-pruzkumu-sexualni-vychova-na-strednich-skolach.pdf>

Daněk, J.; Šmída, J.; Blábolilová, N.; Charvátová Kohoutová, B.; Cejpek Blašítková, L.; Čech, T.; Öbrink Hobzová, M.; Lorenzová, J.; Kubzová, L. & Procházka, M. (2024). *Metodika práce pro sociální pedagogy*. Asociace sociálních pedagogů & Univerzita Palackého v Olomouci.

Department for Education. (2025). *Relationships and sex education (RSE) and health education*. <https://www.gov.uk/government/publications/relationships-education-relationships-and-sex-education-rse-and-health-education>

Dobešová, P.; Szotkowski, R. & Kopecký, K. (2023). *Sexting u žáků na 1. stupni základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.23.24463759>

Elchardus, M.; Herbots, S. & Spruyt, B. (2013). Keeping on track and growing apart: An empirical analysis of the role of education and media in attitude formation. *Poetics*, 41(5), pp. 524–544. <https://doi.org/10.1016/J.POETIC.2013.07.002>.

Essiz, O. & Mandrik, C. (2021). Intergenerational influence on sustainable consumer attitudes and behaviors: Roles of family communication and peer influence in environmental consumer socialization. *Psychology & Marketing*, 39(1), pp. 5–26. <https://doi.org/10.1002/mar.21540>

L'Erario, Z. P.; Adams, M.; Makara, J. & Zeigler, G. (2024). Opinion & Special Article: Community Approach Toward Inclusion of Sex and Gender Diversity in Graduate Neurology Education. *Neurology*, 102(8), e209360. <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000209360>

Evropská komise. (2026). Union of Equality: LGBTIQ+ Equality Strategy 2026–2030. https://commission.europa.eu/document/download/b4952371-4308-47ad-b995-02c539b75dda_en?filename=JUST_template_comingsoon_standard.pdf

Fafejta, M. (2016). *Sexualita a sexuální identita: Sociální povaha přirozenosti*. Portál.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Formby, E. & Donovan, C. (2020). Sex and relationships education for LGBT+ young people: Lessons from UK youth work. *Sexualities*, 23(7), pp. 1155–1178. <https://doi.org/10.1177/1363460719888432>

Foucault, M. (1978). *The history of sexuality, Volume 1: The Introduction* (R. Hurley, Trans.). Pantheon Books.

Freya, z. s. (n.d.). *Freya – Institut sexuality a vztahů*. <https://www.freya.live/cs>

Gocieková, V.; Stašek, A.; Ševčíková, A. & Gore-Gorszewska, G. (2024). The role of ageist sexual stereotypes in the network of sexual difficulties, sex and relationship satisfaction among adults aged 50+. *Journal of Sex Research*. <https://doi.org/10.1080/00224499.2024.2307441>

Hayes, N. (2000). *Základy sociální psychologie* (Štěpaníková, I., Překl.). Portál. (Originální vydání Taylor & Francis, 1993).

Herek, G. M. & Glunt, E. K. (1993). Interpersonal contact and heterosexuals' attitudes toward gay men: Results from a national survey. *Journal of Sex Research*, 30(3), pp. 239–244. <https://doi.org/10.1080/00224499309551707>

Hinchliff, S.; Fileborn, B.; Alba, B.; Lyons, A.; Minichiello, V.; Barrett, C.; Brown, G.; Malta, S. & Dow, B. (2021). Talking about sex with friends: Perspectives of older adults from the *Sex, Age & Me* study in Australia. *Culture, Health & Sexuality*, 23(3), 367–382. <https://doi.org/10.1080/13691058.2019.1710568>

Hnutí za aktivní mateřství, z. s. (n.d.). *Zdravé dospívání – semináře*. <https://zdravedospivani.eu/#seminars>

Hřivnová, M. (říjen, 2025). Oborově specifický kompetenční rámec absolventů/absolventek učitelství výchovy ke zdraví – analýza kompetencí ve vztahu k výchově k sexuálnímu a reprodukčnímu zdraví [Příspěvek na konferenci]. 33. Celostátní kongres k sexuální výchově, Pardubice, Česká republika.

Ioverno, S.; Sherwood, S. H.; Costa, S.; Van Houtte, M.; & Dewaele, A. (2025). Linking inclusive school practices and mental health in sexual and gender minority youth in Europe. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 34(10), pp. 3125-3135. <https://doi.org/10.1007/s00787-025-02733-6>

- Ipsos. (2025). *Kyberšikana a nenávistné projevy online*. https://assets.nationbuilder.com/zamanzelstvi/pages/3104/attachments/original/1747940563/Ipsos_pro_T-Mobile_S%CC%8Cikana_a_Nena%CC%81vistne%CC%81_projevy_%281%29.pdf
- Jarkovská, L. (2024). Sněhurva sexuální výchovu nenahradí. Když dospělí o intimitě nemluví, učí děti respektu k sobě i druhým. In Knytl, M. (Ed.). *32. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: wellbeing, edukace & sexualita: sborník příspěvků* (pp. 12–15). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu.
- JASP Team (2026). JASP (Version 0.96.0) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Jayne, P. E.; Szucs, L. E.; Lesesne, C. A.; Grose, R. G.; & Johns, M. M. (2024). “I wouldn't have felt so alone”: The sexual health education experiences of transgender and gender diverse youth living in the southeastern United States. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*. <https://doi.org/10.1111/psrh.12258>
- Jedlička, R.; Kořá, J. & Slavík, J. (2018). *Pedagogická Psychologie pro Učitele*. Grada Publishing.
- Josza, K.; Kraus, A.; Korpak, A. K.; Birnholtz, J.; Moskowitz, D. A. & Macapagal, K. (2021). “Safe Behind My Screen”: Adolescent Sexual Minority Males’ Perceptions of Safety and Trustworthiness on Geosocial and Social Networking Apps. *Archives of Sexual Behavior*, 50(7), pp. 2965–2980. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-01962-5>
- Jules a Jim, z. ú. (n.d.). *Práce se třídou*. https://julesajim.cz/prace_se_tridou/
- Kanchan, K. (2025). The Attitude-Anxiety Relationship: Influences of Family, Peer Group, and School Environment. *Naveen International Journal of Multidisciplinary Sciences*, 1(4), pp. 150–158. <https://doi.org/10.71126/nijms.v1i4.45>.
- Kesler, K.; Gerber, A.; Laris, B. A.; Anderson, P.; Baumler, E.; & Coyle, K. (2023). High school FLASH sexual health education curriculum: LGBTQ inclusivity strategies reduce homophobia and transphobia. *Prevention Science*, 24(2), pp. 272–282. <https://doi.org/10.1007/s11121-023-01517-1>
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový Slovník Pedagogiky*. Grada Publishing.

Konsent, z. s. (n.d.). *Pro vyučující: Sexuální výchova*. <https://konsent.cz/pro-vyucujici-sexualni-vychova/>

Konsent, z.s. (2021). *Výroční zpráva 2020*. https://konsent.cz/wp-content/uploads/2023/04/vyrocní_zprava_2020.pdf

Konsent, z.s. (2022). *Výroční zpráva 2021*. <https://konsent.cz/wp-content/uploads/2023/04/2021-1-1.pdf>

Konsent, z.s. (2023). *Výroční zpráva 2022*. <https://konsent.cz/wp-content/uploads/2024/08/Vyrocní-zprava-2022-fin.pdf>

Konsent, z.s. (2024). *Výroční zpráva 2023*. https://konsent.cz/wp-content/uploads/2024/08/Konsent_vyrocní-zprava-2023.pdf

Konsent, z.s. (2025). *Výroční zpráva 2024*. https://konsent.cz/wp-content/uploads/2026/01/Vyrocní-zprava-2024_Konsent.pdf

Kosciw, J. G.; Clark, C. M. & Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. GLSEN.

König Dudziaková, M. (2020). Bolest jako cesta, bolest jako cíl: rozdíly ve vnímání bolesti při tělesných modifikacích a BDSM. In M. Soukup; M. Rychlík; M. König Dudziaková & A. Lochmannová (Eds.), *Tělo 2.1* (pp. 133–171). Pavel Mervart.

Kraus, B. & Poláčková, V. et al. (2001). *Člověk – prostředí – výchova*. Paido.

Kraus, B. (2001). Obsah sociální pedagogiky a její postavení ve struktuře vědních disciplín. In: Kraus, B.; Poláčková, V. et al. *Člověk – prostředí – výchova*, pp. 24–32. Paido.

Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Křišová, D. & Benešová, B. (říjen, 2025). „Neřekla jsi porno?!“: obavy a bariéry vyučujících v sexuální výchově [Příspěvek na konferenci]. 33. celostátní kongres k sexuální výchově, Pardubice, Česká republika.

Křišová, D. & Poláčková, M. (2022). *Děti to chtějí vědět taky – O respektujících vztazích a sexuálním zdraví*. Konsent.

Kropáčková, L. (2025). Integrace genderové a LGBTQ+ problematiky do výuky budoucích učitelů výchovy ke zdraví: Reflexe zkušeností z Pedagogické fakulty MU [Příspěvek na konferenci]. 33. Celostátní kongres k sexuální výchově, Pardubice, Česká republika.

Kutner, B. A.; Simoni, J. M.; Aunon, F. M.; Creegan, E. & Balán, I. C. (2021). How stigma toward anal sexuality promotes concealment and impedes health-seeking behavior in the U.S. among cisgender men who have sex with men. *Archives of Sexual Behavior*. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01595-9>

Křivánková, L. & Buriánek, J. (2018). Konsensuální násilný sex jako citlivé téma dotazování? *Česká kriminologie*, 2/2018. https://www.researchgate.net/publication/340236921_Konsensualni_nasilny_sex_jako_citlive_tema_dotazovani_Consensual_violent_sex_as_a_sensitive_topic_in_surveys

Křivánková, L. (2021). *Sex, násilí a společnost: konsensuální sadomasochismus jako součást kultury*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Lajfr, z. s. (n.d.). *Sexuální výchova*. <https://www.lajfr.com/sexualnivychova>

Langhammerová, G.; Nebeská, A. & Oliva, E. (2023). *Jak na genderově senzitivní komunikaci v instituci: Metodika pro inkluzivní komunikaci*. NKC – gender a věda. https://genderaveda.cz/wp-content/uploads/2023/12/NKC_Jak-na-komunikaci_brozuraA5_2023_web_dvoustrany.pdf

Látal, M. (2022). LGBTQ+ representation in video games through the eyes of the queer community. *Iluminace: The Journal of Film Theory, History, and Aesthetics*, 34(3), pp. 139–163. <https://www.iluminace.cz/pdfs/ilu/2022/03/06.pdf>

Lukešová, E.; Petříkovič, T.; Blokhina, A.; Matulíková, D.; Jačisko Nasri, T. & Paul, T. (2024). Vylepšete svou učebnici: Praktické tipy pro rovnost a respekt: 100 inovativních příkladů pro učebnice češtiny a matematiky. Genderové informační centrum NORA, o.p.s. <https://doivup.upol.cz/pdfs/doi/9900/07/2000.pdf>

Maják, o.p.s. (n.d.). *Komplexní program „Jdi dál!“*. <https://www.majakops.cz/index.php/programy/komplexni-program-jdi-dal>

- McKillop, T. (2022). *Sex education's impact on stereotypes and attitudes surrounding the LGBTQ+ community compared to a sexual healths class impact* [AP research paper]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25361.81767>
- Mckee, A. (2011). The importance of entertainment for sexuality education. *Sex Education*, 12(5), pp. 1–11. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.627727>
- Meehan, C. (2025). 'They're much too young': The entanglement of porn, pleasure and age in sex education. *The Journal of Sex Research*, 62(6), pp. 1028–1036. <https://doi.org/10.1080/00224499.2024.2326960>
- Mejeur, C.; & Ho, X. (2022). Queer lives are not side quests. *Public Books*. <https://www.publicbooks.org/queer-representation-videogames/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Příloha č. 8 Homofobie*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Příloha č. 18 Rizikové sexuální chování*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, oddělení kurikula odboru předškolního a základního vzdělávání. (6. listopadu, 2024). *Žádost o poskytnutí informací podle zákona č. 106/1999 Sb. (č. j. MSMT-15190/2024-35)*. https://msmt.gov.cz/file/63743_1_1/
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.smocr.cz/Shared/Clanky/14893/43-2025-priloha-1465376301-2-rvp-zv-msmt-20704-2024-5.pdf>
- Mullis, M. D.; Kastrinos, A.; Wollney, E.; Taylor, G. & Bylund, C. L. (2021). International barriers to parent-child communication about sexual and reproductive health topics: A qualitative systematic review. *Sex Education*. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1807316>

- Nadal, K. L. (2023). *Dismantling everyday discrimination: Microaggressions toward LGBTQ people*. 2nd ed. American Psychological Association.
- NePorno, z.s. (n.d.). *NePorno: Pomáháme lidem v závislosti na pornografii*. <https://nepornu.cz/>
- NePorno, z.s. (2024). *Výroční zpráva 2023*. <https://nepornu.cz/domains/nepornu.cz/wp-content/uploads/2024/05/Vyrocní-zpráva-2023-NePorno-z.-s.-.pdf>
- NePorno, z.s. (2025). *Výroční zpráva 2024*. <https://nepornu.cz/wp-content/uploads/2025/07/Vyrocní-zpráva-2024.pdf>
- NePorno z.s. & Tlakový Hrnec n.o. (2023). *Průzkum sledování pornografie dětmi*. <https://nepornu.cz/pruzkum-mezi-detmi-sledovani-pornografie/>
- Nguyen, B. H.; Pham, Q. M.; Nguyen, T. C.; Nguyen, H. K.; Ho, S. A. & Nguyen, B. T. (2025). Influences of social media usages on attitude toward and knowledge about the LGBT+ community. *Journals of Homosexuality*, pp. 1-28. <https://doi.org/10.1080/00918369.2025.2588238>
- Norris, J. (2017). Family and peer social identity effects on schooling attitudes and performance. *Research Papers in Economics*, 17(1).
- Novotná, H., Špaček, O. & Jantulová Šťovíčková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.
- Ondrejko, P. (2004). Poznámky ku konštituovaniu sociálnej pedagogiky ako vedy. In *Sociálna pedagogika v teorii a praxi* (pp. 219-231). IMS.
- Google. (2026). *Gemini* (verze z 9. dubna 2026) [Velký jazykový model]. <https://gemini.google.com/>
- Ortmann, D. M. & Sprott, R. A. (2013). *Sexual Outsiders*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Pačtová, M. (2024). *Homofobie a transfobie v prostředí online videoher* [Bakalářská práce]. Univerzita Hradec Králové.

Paz-Esquete, J. & Varela-Salgado, M. (2025). A second study about sexual knowledge and attitudes of Galician adolescents. *Andrologia*, 23(1), pp. 25-37. <https://doi.org/10.22514/j.androl.2025.002>

Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Amonium servis.

Petrizzo, K. & Moxie, J. (2025). Past experiences and preferences for LGBTQ + sex education among LGBTQ + college students. *Journal of American College Health*, 73(5), pp. 2010-2020. <https://doi.org/10.1080/07448481.2024.2317173>

Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), pp. 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>

Pitoňák, M. (2022). *Standardy a doporučení pro zjišťování společenského postavení, diskriminace a násilí vůči neheterosexuálním a genderově rozmanitým osobám*. Národní ústav duševního zdraví. https://www.researchgate.net/publication/361254835_Standardy_a_doporuceni_pro_zjistovani_spolecenskeho_postaveni_diskriminace_a_nasili_vuci_neheterosexuálním_a_genderově_rozmanitým_osobám.

Pitoňák, M. & Macháčková, M. (2022). *Být LGBT+ v Česku: Výzkumná zpráva*. Národní ústav duševního zdraví. https://lgbt-zdravi.cz/WEB/wp-content/uploads/2023/02/BytLGBTQvCesku2022_report.pdf

Plumb, E. (2025) Day 1: What Is Sex Ed? In Gretener, J. (2025). 100 Days of Sex Ed. Delvvy™ LTD. <https://www.delvvy.com/free-resources/100-days-of-sex-ed/day1#1-1>

Pornhub. (2025). *2025 Year in Review*. <https://www.pornhub.com/insights/2025-year-in-review>

Prague Pride. (n.d.). *Proč je důležité učit o LGBT+*. <https://ucimolgbt.praguepride.com/chci-si-nastudovat-lgbt-tema/proc-je-dulezite-ucit-o-lgbt/>

Prague Pride, z.s. (2025). *Výroční zpráva 2024*. https://www.praguepride.com/wp-content/uploads/2025/09/Vyrocní-zpráva-spolku-Prague-Pride-za-rok-2024_CZ.pdf

Primavesi, R.; Burcheri, A.; Bigham, B. L.; Coutin, A.; Lien, K.; Koh, J.; Kruse, M.; McCormick, H.; Odorizzi, S.; Ng, V.; Poirier, V.; Primiani, N.; Smith, S.; Upadhye, S.;

Wallner, C.; Morris, J. & Lim, R. (2022). Education about sexual and gender minorities within Canadian emergency medicine residency programs. *CJEM*, 24(2), pp. 135–143. <https://doi.org/10.1007/s43678-021-00236->

Prouzová, Z. (2016). Předmluva. In: Štěrbová, D. & Rašková, M. et al. *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I: Pomáhající profese ve vztahu k sexualitě, včetně osob s mentálním postižením* (pp. 5–6). Univerzita Palackého v Olomouci.

Proxima Sociale, o.p.s. (n.d.). *Všeobecná primární prevence – nabídka*. <https://proximasociale.cz/vzdelani-a-prevence/vseobecna-primarni-prevence/nabidka/>

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6. aktualiz. a dopl. vyd.). Portál.

Rabušicová, M. (2024). *Učení a vzdělávání dospělých*. Grada.

Rasberry, C. N.; Condron, D. S.; Lesesne, C. A.; Adkins, S. H.; Sheremenko, G.; & Kroupa, E. (2018). Associations between sexual risk-related behaviors and school-based education on HIV and condom use for adolescent sexual minority males and their non-sexual-minority peers. *LGBT Health*, 5(1), pp. 69-77. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2017.0111>

Rašková, M.; Provázková Stolinská, D. & Ozyurt, E. (2024). Kamarádství jako koncept posilování soudržnosti v dětském kolektivu a jeho vliv na socializaci. In Knytl, M. (Ed.), *32. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: wellbeing, edukace & sexualita: sborník příspěvků*. Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu.

Rodrigues, D. L.; Carvalho, A. C.; de Visser, R. O.; Lopes, D. & Alvarez M. (2024). Do different sources of sexuality education contribute differently to sexual health and well-being outcomes? Examining sexuality education in Spain and Portugal. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(9), pp. 2616–2645. <https://doi.org/10.1177/02654075241249172>

la Roi, C. & Mandemakers, J. J. (2018). Acceptance of homosexuality through education? Investigating the role of education, family background and individual characteristics in the United Kingdom. *Social Science Research*, 71, pp. 109–128. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.12.006>

- Rosario, M.; Espinosa, A.; Kittle, K. & Russell, S. T. (2022). Childhood experiences and mental health of sexual minority adults: examining three models. *Journal of Sex Research*, 59(7), pp. 834–847. <https://doi.org/10.1080/00224499.2022.2034137>
- Rothman, E. F.; Beckmeyer, J. J.; Herbenick, D.; Fu, T.-C.; Dodge, B. & Fortenberry, J. D. (2021). The prevalence of using pornography for information about how to have sex. *Archives of Sexual Behavior*, 50(2), pp. 629–646. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01877-7>.
- Ruberg, B. (2019). *Video games have always been queer*. NYU Press.
- Sadková, T. (2019). *Sexuální výchova na 1. stupni základních škol v České republice* [Disertační práce]. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- Salinger, z. s. (n.d.). *NZDM Modrý pomeranč*. <https://www.salinger.cz/nzdm-modry-pomeranc>
- Sciberras, R. & Tanner, C. (2023). ‘Sex is so much more than penis in vagina’: sex education, pleasure and ethical erotics on Instagram. *Sex Education*, 24(3), pp. 344–357. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2199976>
- Semiramis, z.ú. (n.d.). *Primární prevence – poskytované služby: Preventivní programy*. <https://www.os-semiramis.cz/pp/>
- Sex Education Forum. (2022). *Relationships and sex education: The evidence*. <https://www.sexeducationforum.org.uk/sites/default/files/field/attachment/RSE%20The%20Evidence%20-%20SEF%202022.pdf>
- Shaw, A. (2014). *Gaming at the edge*. University of Minnesota Press.
- SIECUS. (2018). *A call to action: LGBTQ youth need inclusive sex education*. Sexuality Information and Education Council of the United States. <https://siecus.org/wp-content/uploads/2018/07/LGBTQCalltoAction-1.pdf>
- Sobková, P.; Öbrink Hobzová, M.; Pospíšilová, H.; Roubalová Fojtíková, M.; Potměšilová, P. & Trochťová, L. (2015). *Sociální pedagogika a její metody*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Smetáčková, I. & Machovcová, K. (2022). *LGBT+ studující a témata ve školách: Výzkumná zpráva z projektu OUT*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Sprott, R. A.; Anderson Jr, K. D.; Wert, E.; Mulwa, K. W.; Ratcliff, S. E.; Forer, R.; Harvey, N. & Randall, A. (2024). Investigating the invisible: Protocol for a randomized controlled pilot study testing the entertainment-education model to provide a PrEP education intervention to kink-involved populations. *AIDS Education and Prevention*, 36(5), pp. 341–353. <https://doi.org/10.1521/aeap.2024.36.5.341>

Šedá, M.; & Dlouhá, D. (říjen, 2025). Reakce školních institucí na sexualizované násilí na dětech a žácích: Případové studie z českého prostředí [Příspěvek na konferenci]. 33. Celostátní kongres k sexuální výchově, Pardubice, Česká republika.

Špaček, O. (2019). Dotazník. In Novotná, H., Špaček, O. & Jantulová Šťovíčková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*, pp. 141–168. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.

Špaček, O. (2019). Kvantitativní analýza dat. In Novotná, H., Špaček, O. & Jantulová Šťovíčková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*, pp. 219–293. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.

Šrámková, T. (2015). *Sexuologie pro zdravotníky*. Galén.

Štěrbová, D. (2003). Psychologie a sexuální výchova. In Štěrbová, D.; Rašková, M.; Procházka, I.; & Prouzová, Z. (Eds.) (2012). *Sexuální výchova: Multidisciplinární přístup* (pp. 87-109). CAT Publishing.

Štěrbová, D. & Rašková, M. et al. (2016). *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I: Pomáhající profese ve vztahu k sexualitě, včetně osob s mentálním postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Towler, L. B.; Graham, C. A.; Bishop, F. L. & Hinchliff, S. (2022). Sex and relationships in later life: Older adults' experiences and perceptions of sexual changes. *Journal of Sex Research*, 60(9), pp. 1318–1331. <https://doi.org/10.1080/00224499.2022.2093322>

Transparent, z. s. (n.d.). *Pro školy*. <https://jsmetransparent.cz/vzdelavani/pro-skoly/>

Tse, D. M.-S.; Kiu, O. T. W.; Yeo, V. A.; Kiu, E. C. Y.; Yip, P.; Ip, P.; Choi, E. P. H. & Wong, W. C. W. (2023). Impacts of electronic device use on adolescents' sexual

knowledge, attitude and perception during the COVID-19 pandemic: A representative sexuality survey. *Frontiers*, 11, 1034155. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1034155>

Vláčil, J. (10. listopadu 2018). Postoj. In: Nešpor, Z. R. (Ed.), *Sociologická encyklopedie* (2026 ed.). Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Postoj>

Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), pp. 1447-1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>

Wen, J.; Xu, Q.; Zhang, H.; Ding, J. & Li, M. (2025). School bullying and non-suicidal self-injury among rural adolescents: The mediating role of alexithymia and the moderating role of friendship quality. *Frontiers in Psychology*, 16, pp. 1596166. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1596166>

Williams, J. (2023, October 30). Deplatforming sex education on Meta: sex, power, and content moderation. *Media International Australia*, 194(1), pp. 36–52. <https://doi.org/10.1177/1329878X231210612>

Wing, S. D. (2020). *Microaggressions in Everyday Life*. 2nd editon. Wiley.

World Health Organisation. (1948). *Constitution of the World Health Organization*. <https://www.who.int/>

World Health Organisation. (2006). *Sexual health*. https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_2

World Health Organization. (2026). *Comprehensive sexuality education*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/comprehensive-sexuality-education>

World Health Organisation. (2024). *Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize (MKN-11)*. icd.who.int

Wright, L. W., Jr.; Adams, H. E. & Bernat, J. (1999). Development and validation of the homophobia scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21(4), pp. 337–347. <https://doi.org/10.1023/A:1022172816258>

Zilcher, L. & Svoboda, Z. (2019) *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

Zou, X.; Xue, K.; Zou, S.; Xiao, A. Y.; Cao, W. & Tang, K. (2025). Association between Chinese youth's sources of sexual knowledge and sexual and reproductive health: A mediation analysis of sexual knowledge level. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 33(1). <https://doi.org/10.1080/26410397.2025.2517430>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Rozložení vzorku napříč kraji	42
Graf 2 Srovnání průměrné míry podpory diverzity podle nejužitečnějšího prostředí	48
Graf 3 Míra kladného postoje k daným situacím, výsledky deskriptivní analýzy	50
Graf 4 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k SGM a užitečností prostředí rodiny	52
Graf 5 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k SGM a užitečností vrstevnického prostředí	53
Graf 6 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k SGM a užitečností médií	53
Graf 7 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k NSA a užitečností prostředí rodiny	54
Graf 8 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k NSA a užitečností vrstevnického prostředí.	54
Graf 9 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k NSA a užitečností prostředí médií.....	54
Graf 10 Hodnocení užitečnosti prostředí SVE (% vzorku)	56
Graf 11 Hodnocení užitečnosti prostředí v majoritních vs. menšinových částech vzorku	57
Graf 12 Zastoupení konkrétních mediálních zdrojů SVE (%).....	58
Graf 13 Přítomnost a způsob začlenění témat SGM dle prostředí	59
Graf 14 Přítomnost a způsob začlenění témat NSA dle prostředí.....	59
Graf 15 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k SGM a užitečností prostředí – celý vzorek	90
Graf 16 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k NSA a užitečností prostředí – celý vzorek	91
Graf 17 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou a užitečností prostředí – u SGM osob.....	92
Graf 18 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou a užitečností prostředí – u NSA osob.....	93

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Paradigmata sociální pedagogiky a jejich uplatnění v SVE</i>	15
Tabulka 2 <i>Výběrový komparativní přehled mezinárodních studií srovnávajících primární prostředí SVE</i>	20
Tabulka 3 <i>Mechanismy formování postojů v závislosti na prostředí vč. příkladů</i>	32
Tabulka 4 <i>Přehled stanovených hypotéz a zjištění, o něž se opírají</i>	38
Tabulka 5 <i>Transformační tabulka: přiřazení tazatelských otázek k výzkumné otázce / hypotézám a proměnným</i>	43
Tabulka 6 <i>Analýza vztahů inkluзивity a postojů k SGM v jednotlivých prostředích</i>	46
Tabulka 7 <i>Souvislost mezi vnímanou užitečností prostředí SVE a podpůrnými postoji</i> ..	47
Tabulka 8 <i>Hodnocení inkluзивity/začlenění témat do SVE menšinami v porovnání s hodnocením respondentstvem z majoritní populace</i>	51
Tabulka 9 <i>Přehled výsledného vyhodnocení hypotéz</i>	55
Tabulka 10 <i>Složka inkluзивity: přítomnost témat SGM</i>	87
Tabulka 11 <i>Složka inkluзивity: způsob inkluze SGM</i>	87
Tabulka 12 <i>Složka inkluзивity: přítomnost témat NSA</i>	88
Tabulka 13 <i>Složka inkluзивity: způsob inkluze NSA</i>	88

PŘÍLOHY

Příloha A – Znění dotazníku³³

SEKCE 1: Prostředí sexuální a vztahové edukace, jejich inkluзивita a otevřenost komunikace

1) Z jakých zdrojů jste během svého života získávali informace o vztazích a sexualitě? (lze vybrat více možností)

- a) Škola (vyučovací hodiny, rozhovory s učiteli či jinými zaměstnanci školy, besedy, ...)
- b) Rodina (pečující osoby, rozšířená rodina, ...)
- c) Vrstevníci (přátelé, spolužáci, kamarádi z volnočasových aktivit, ...)
- d) Média (internet, pornografie, časopisy, televize, knihy, ...)
- e) Jiné: (otevřená odpověď)

2) Informace získané ze kterého prostředí hodnotíte jako nejužitečnější? (lze vybrat pouze jednu možnost)

- a) Škola (vyučovací hodiny, rozhovory s učiteli či jinými zaměstnanci školy, besedy, ...)
- b) Rodina (pečující osoby, rozšířená rodina, ...)
- c) Vrstevníci (přátelé, spolužáci, kamarádi z volnočasových aktivit, ...)
- d) Média (internet, pornografie, časopisy, televize, knihy, ...)
- e) Jiné: (otevřená odpověď)

3) Specifikujte, odkud konkrétně jste získali tyto nejužitečnější informace: (otevřená otázka)

4) Byla součástí informací, které jste získávali v následujících prostředích, témata sexuální orientace a genderové identity (např. LGBTQ+)? (hodnoťte jako celek)

(baterie otázek, škála: Ano; Spíše ano; Spíše ne; Ne; Nevím/nepamatuji si/neplatí pro mě)

- a) Škola
- b) Rodina
- c) Vrstevníci

³³ Pozn.: TO10–12 byly v dotazníku součástí sekce 3, pro lepší přehlednost zde přiřazeno k sekci 2.

- d) Média
- e) Jiné (otevřená odpověď)

5) Jakým způsobem byla témata sexuální orientace a genderové identity (např. LGBTQ+) v uvedených prostředích prezentována? (hodnoťte jako celek)

(baterie otázek, škála: Nebyla zmiňována; Byla zmiňována okrajově; Byla prezentována neutrálně; Byla prezentována spíše odmítavě; Byla prezentována spíše podpůrně; Nevím/nepamatuji si)

- a) Škola
- b) Rodina
- c) Vrstevníci
- d) Média
- e) Jiné

6) Byla součástí informací, které jste získávali v následujících prostředích, témata odlišných sexuálních preferencí (např. BDSM, kink, fetiš)? (hodnoťte jako celek)

(baterie otázek, škála: Ano; Spíše ano; Spíše ne; Ne; Nevím/nepamatuji si/neplatí pro mě)

- a) Škola
- b) Rodina
- c) Vrstevníci
- d) Média
- e) Jiné

7) Jakým způsobem byla témata odlišných sexuálních preferencí (např. BDSM, kink, fetiš) v uvedených prostředích prezentována? (hodnoťte jako celek)

(baterie otázek, škála: Nebyla zmiňována; Byla zmiňována okrajově; Byla prezentována neutrálně; Byla prezentována spíše odmítavě; Byla prezentována spíše podpůrně; Nevím/nepamatuji si)

- a) Škola
- b) Rodina
- c) Vrstevníci
- d) Média

e) Jiné

SEKCE 2: Postoje a příslušnost k menšině

8) Jaký je Váš postoj, co si myslíte o následujících tvrzeních, jevech či situacích?

(baterie otázek, škála: Chápete a podporujete; Nevadí Vám to; Je vám to jedno; Vadí Vám to; Mělo by se to zakázat; Nevíte)

- I. Ukáže se, že Vaši dobří přátelé jsou gayové/lesby.
- II. Ukáže se, že Vaši sousedé jsou gayové/lesby.
- III. Ukáže se, že Váš dobrý kamarád/Vaše dobrá kamarádka je transgender.
- IV. Ukáže se, že někdo z Vašich sousedů je transgender.
- V. Dva lidé stejného pohlaví jdou po ulici a drží se za ruku.
- VI. Člověk s vousy jde po ulici v dámské sukni.
- VII. Vaši kolegové/Vaše kolegyně opakovaně doráží na Vašeho nového kolegu/Vaši novou kolegyni a snaží se zjistit, zda je gay/lesba.
- VIII. Vaši kolegové/Vaše kolegyně opakovaně doráží na Vašeho nového kolegu/Vaši novou kolegyni a snaží se zjistit, zda je transgender/nebinární.
- IX. Filmy a knihy reprezentující LGBTQ+ vztahy a identity jsou běžně dostupné a popularizované.
- X. Lidé, kteří jsou LGBTQ+ obvykle provozují jiný sex než lidé, kteří LGBTQ+ nejsou (a činí tak v soukromí a ve vzájemné shodě).

9) Jaký je Váš postoj, co si myslíte o následujících tvrzeních, jevech či situacích?

(baterie otázek, škála: Chápete a podporujete; Nevadí Vám to; Je vám to jedno; Vadí Vám to; Mělo by se to zakázat; Nevíte)

- I. Ukáže se, že Vaši dobří přátelé (kteří jsou partneři) provozují konsensuální netradiční sexuální praktiky.
- II. Ukáže se, že Vaši sousedé provozují konsensuální netradiční sexuální praktiky.
- III. Ve Vaší ulici se nachází klub BDSM.
- IV. Vaši kolegové opakovaně doráží na Vašeho nového kolegu/Vaši novou kolegyni a snaží se zjistit, zda praktikuje BDSM.
- V. Filmy a knihy s BDSM tematikou jsou běžně dostupné a popularizované.

VI. Páry provozující BDSM obvykle mají jiný sex než lidé, kteří ho neprovozují (a činí tak v soukromí a ve vzájemné shodě).

10) Řekli byste, že se řadíte mezi osoby praktikující konsensuální netradiční sexuální aktivity? (BDSM, kink, fetiš)

- a) Ano
- b) Ne

11) Je Vaše partnerská orientace jiná, než heterosexuální?

- a) Ano
- b) Ne

12) Popsali byste se jako transgender nebo nebinární osoba?

- a) Ano
- b) Ne

SEKCE 3: Sociodemografické otázky a možnost se vyjádřit

A) Kolik je Vám let? (zapište pouze číslem) (otevřená otázka)

B) Jste:

- a) Muž
- b) Žena
- c) Nebinární
- d) Jiné

C) Z jakého kraje pocházíte? (lze vybrat pouze jednu možnost)

- a) Liberecký kraj
- b) Ústecký kraj
- c) Karlovarský kraj
- d) Plzeňský kraj
- e) Jihočeský kraj
- f) Středočeský kraj
- g) Královéhradecký kraj
- h) Pardubický kraj

- i) Kraj Vysočina
- j) Jihomoravský kraj
- k) Olomoucký kraj
- l) Moravskoslezský kraj
- m) Zlínský kraj
- n) Praha
- o) Jiné

D) Zde můžete uvést cokoliv, co byste si přáli dodat, případně uvést kontakt (tel./e-mail), pokud souhlasíte s kontaktováním pro návazný výzkum realizovaný prostřednictvím rozhovorů. (otevřená otázka)

Příloha B – Data ke srovnání hodnocené inkluzivity a užitečnosti prostředí

Tabulka 10 Složka inkluzivity: přítomnost témat SGM

Prostředí	Hodnoceno jako nejužitečnější	N	Průměr hodnocení inkluzivity	SD	t	df	p
Škola	Ano	24	1,79	1,06	0,96	25,22	0,348
	Ne	283	1,58	0,79			
Rodina	Ano	32	2,37	1,10	0,19	36,15	0,002
	Ne	274	1,70	0,91			
Vrstevníci	Ano	74	3,13	0,88	3,92	149,4	<0,001
	Ne	232	2,64	1,08			
Média	Ano	175	3,26	0,92	1,46	265,7	0,146
	Ne	129	3,10	0,98			

Tabulka 11 Složka inkluzivity: způsob inkluze SGM

Prostředí	Hodnoceno jako nejužitečnější	N	Průměr hodnocení inkluzivity	SD	t	df	p
Škola	Ano	24	3,00	1,06	1,41	25,92	0,169
	Ne	278	2,68	0,90			

Rodina	Ano	32	3,44	1,16	0,20	39,64	<0,001
	Ne	275	2,64	1,24			
Vrstevníci	Ano	74	3,68	1,47	1,39	124,2	0,168
	Ne	233	3,41	1,49			
Média	Ano	171	4,12	1,01	2,94	215,7	0,004
	Ne	122	3,71	1,32			

Tabulka 12 Složka inkluзивity: přítomnost témat NSA

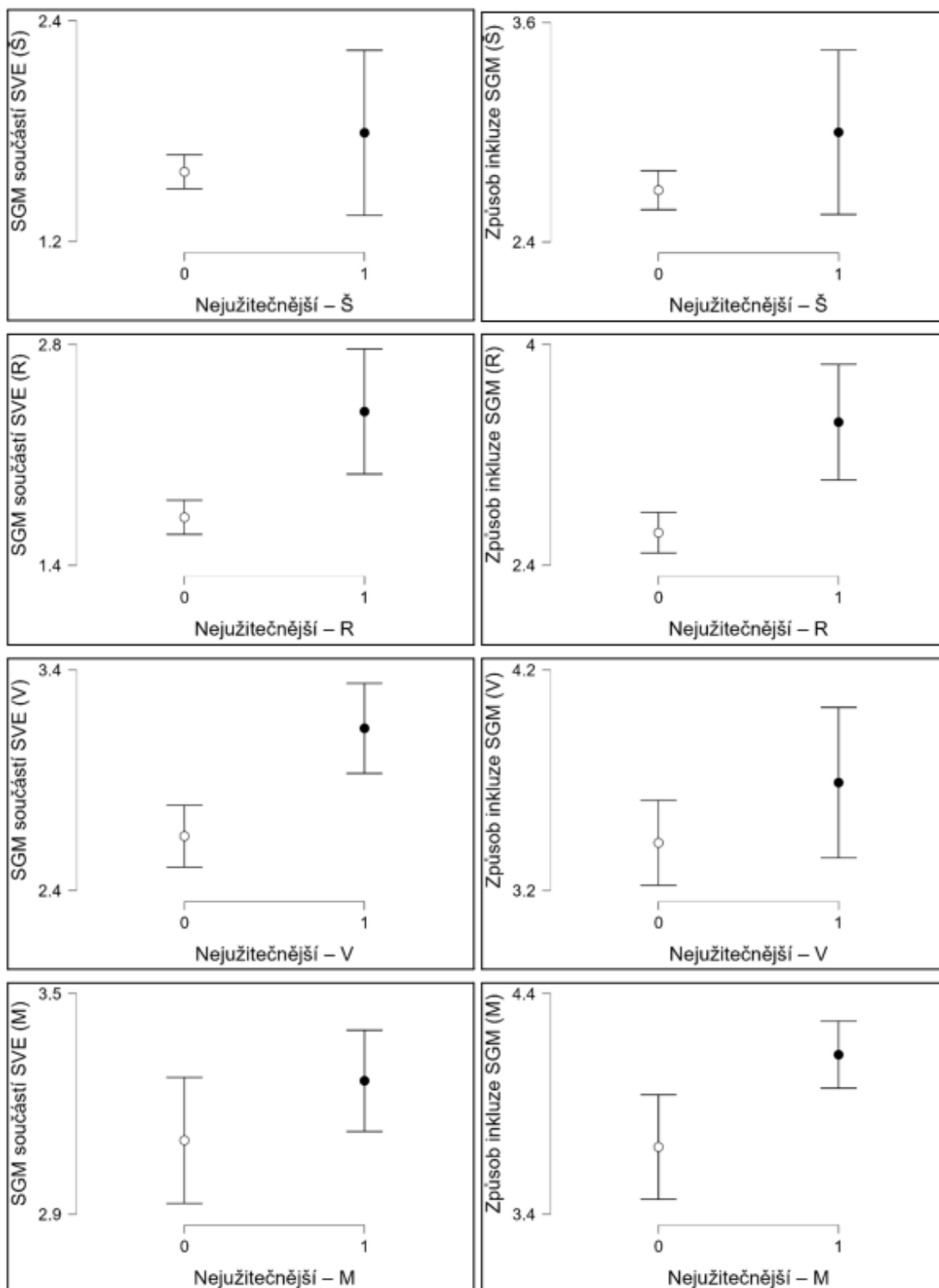
Prostředí	Hodnoceno jako nejužitečnější	N	Průměr hodnocení inkluзивity	SD	t	df	p
Škola	Ano	24	1.500	1.063	1,66	23,71	0,111
	Ne	283	1.138	0.452			
Rodina	Ano	33	1.545	0.794	2,95	33,72	0,006
	Ne	271	1.133	0.371			
Vrstevníci	Ano	75	2.707	1.075	2,22	123,8	0,028
	Ne	233	2.391	1.062			
Média	Ano	178	3,19	1,03	4,10	270,0	<0,001
	Ne	131	2,69	1,10			

Tabulka 13 Složka inkluзивity: způsob inkluзивy NSA

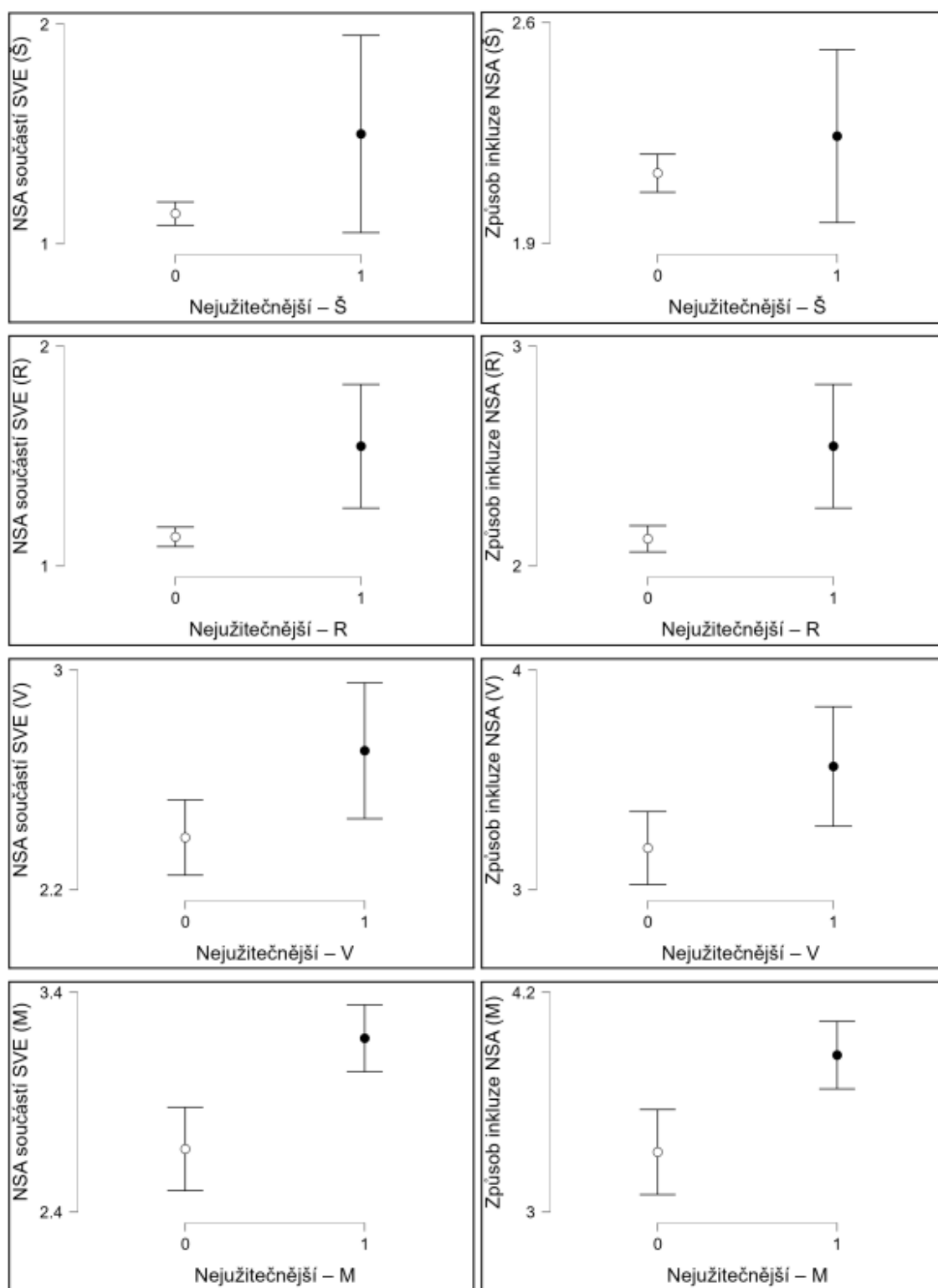
Prostředí	Hodnoceno jako nejužitečnější	N	Průměr hodnocení inkluзивity	SD	t	df	p
Škola	Ano	25	2,24	0,66	0,86	26,62	0,397
	Ne	277	2,12	0,51			
Rodina	Ano	33	2,56	0,79	2,98	35,15	0,005
	Ne	266	2,12	0,50			
Vrstevníci	Ano	73	3,56	1,17	2,32	131,2	0,022

	Ne	226	3,19	1,27			
Média	Ano	168	3,86	1,21	3,53	250,2	<0,001
	Ne	122	3,33	1,29			

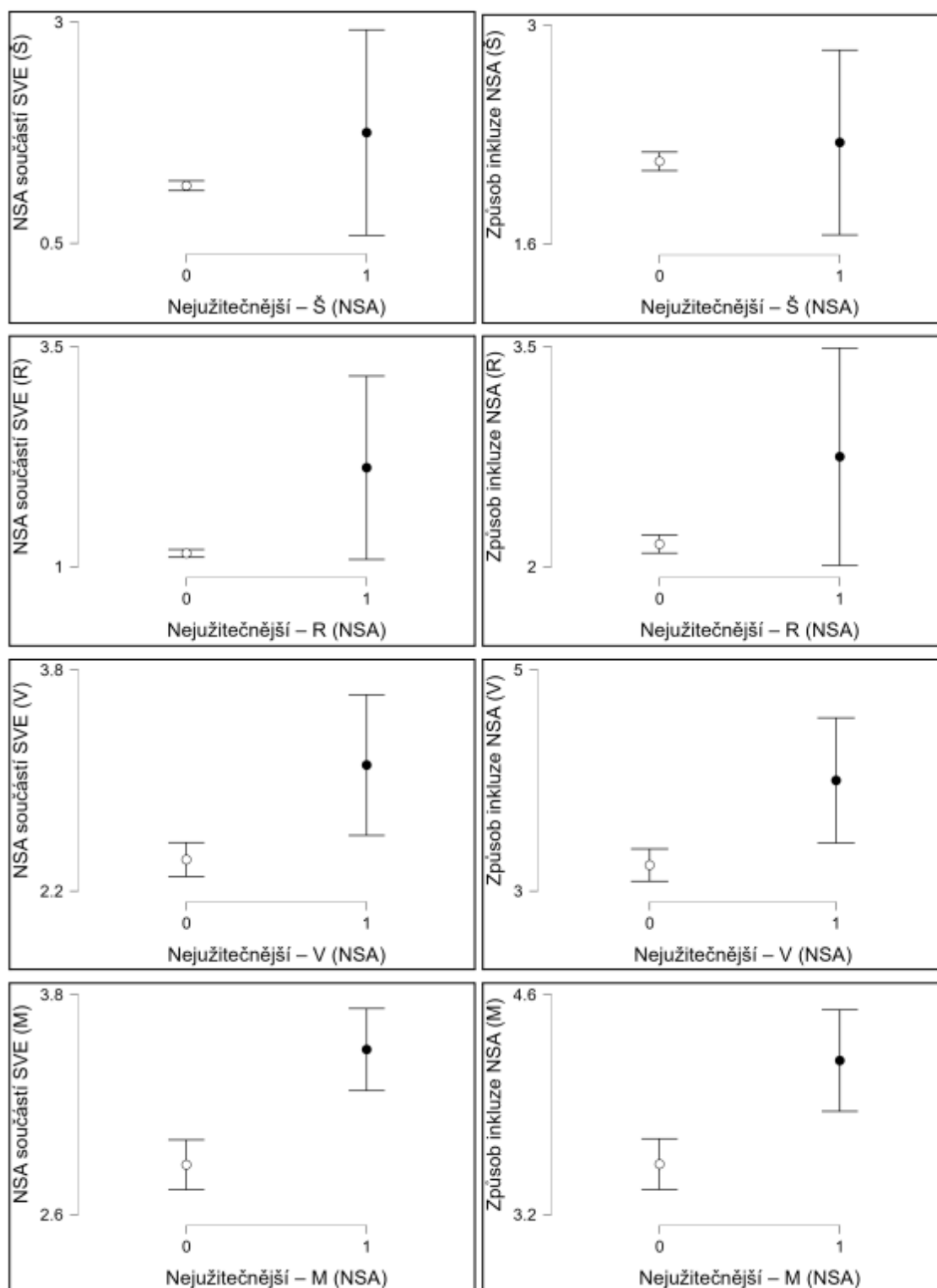
Příloha C – Grafy pro srovnání hodnocení užitečnosti a inkluzivity prostředí pro SGM/NSA



Graf 15 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k SGM a užitečností prostředí – celý vzorek (vytvořeno programem JASP, JASP Team, 2026; data z vlast. průzkumu, vlast. úprava)



Graf 16 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou k NSA a užitečností prostředí – celý vzorek (vytvořeno programem JASP, JASP Team, 2026; data z vlast. průzkumu, vlast. úprava)



Graf 18 Vztah mezi vnímanou inkluzivitou a užitečností prostředí – u NSA osob
(vytvořeno programem JASP, JASP Team, 2026; data z vlast. průzkumu, vlast. úprava)