

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Lucie Gergelová

Homofobie v postojích adolescentů

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci navazujícího magisterského studia oboru Pedagogika - Veřejná správa vypracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Tomáše Čecha, Ph.D. Veškeré použité materiály a zdroje jsou citovány s ohledem na vědeckou etiku a autorská práva.

V Olomouci 20. dubna 2018 .....

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Tomáši Čechovi, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce. Mé poděkování patří statističce RNDr. Evě Reiterové, Ph.D. za konzultaci statistických metod analýzy a také všem respondentům za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce a rodině za podporu v době studia.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lucie Gergelová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Homofobie v postojích adolescentů
<b>Název v angličtině:</b>	Attitudes of Adolescents towards Homophobia
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá problematikou homofobie a homofobní šikany ve škole. Cílem teoretické části je vymezit základní pojmy jako je homofobie, homofobní šikana a homosexualita. Je zde popsán také obsah kurikula v souvislosti s homofobií a definován adolescentní věk. Praktická část se soustředí na zjištění postoje adolescentů k homofobii prostřednictvím dotazníkového šetření a verifikaci hypotéz pomocí Mann-Whitneyeůva U-testu.
<b>Klíčová slova:</b>	Homofobie, homosexualita, sexualita, adolescence, homofobní šikana, postoje
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis deals with the topic of homophobia and homophobic bullying at school. The goal of the theoretical part is to define basic concepts like homophobia, homophobic bullying and homosexuality. Moreover, this chapter describes the content of the curriculum in the context of homophobia and defines adolescent age. The practical part then aims to find out attitudes of adolescents towards homophobia through questionnaire and to verify the hypotheses using Mann-Whitney's U-test.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Homophobia, homosexuality, sexuality, adolescence, homophobic bullying, attitudes
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha I Výzkumný nástroj
<b>Rozsah práce:</b>	96 s. (144 290 znaků)
<b>Jazyk práce:</b>	Český

## OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>4</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
<b>1 HOMOFOBIE A MOŽNÉ PODNĚTY VZNIKU</b> .....	<b>7</b>
1.1 PŘÍČINY HOMOFOBIE.....	10
1.2 HOMOSEXUALITA .....	11
1.2.1 <i>Sdružení organizací homosexuálních občanů (SOHO)</i> .....	12
1.3 REGISTROVANÉ PARTNERSTVÍ .....	13
1.4 HOMOPARENTÁLNÍ RODINY .....	14
<b>2 HOMOFOBIE VE ŠKOLE</b> .....	<b>18</b>
2.1 HOMOFOBIE VE FORMÁLNÍM KURIKULU.....	21
2.2 HOMOFOBNÍ OBTĚŽOVÁNÍ A ŠIKANA.....	24
2.2.1 <i>Následky šikany</i> .....	27
2.2.2 <i>Výchovný zásah</i> .....	27
2.2.3 <i>Prevence šikany</i> .....	28
2.3 KLIMA ŠKOLY .....	30
2.4 SYSTÉM ORGANIZACE PREVENCE VE ŠKOLSTVÍ.....	32
<b>3 ADOLESCENCE</b> .....	<b>37</b>
3.1 VÝVOJ ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ.....	38
3.2 IDENTITA A VZTAH K SOBĚ.....	39
3.3 VRSTEVNICKÉ A PARTNERSKÉ VZTAHY .....	42
3.4 MRAVNÍ VÝVOJ.....	43
<b>4 HOMOFOBIE V POSTOJÍCH ADOLESCENTŮ</b> .....	<b>45</b>
4.1 USKUTEČNĚNÉ VÝZKUMY .....	47
4.2 CÍLE VÝZKUMU .....	49
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	49
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	50
4.5 METODA VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	51
4.6 DESKRIPTIVNÍ ANALÝZA VÝSLEDKŮ .....	52
4.6.1 <i>Demografické údaje</i> .....	53
4.6.2 <i>Postoj studentů k homosexualitě</i> .....	55
4.6.3 <i>Postoj studentů k homofobii</i> .....	62
4.6.4 <i>Informovanost studentů o homofobii</i> .....	68
4.6.5 <i>Zkušenosti studentů s homofobií</i> .....	73
4.7 VERIFIKACE HYPOTÉZ.....	77
4.8 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	81
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>86</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>88</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>93</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>94</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>95</b>

## ÚVOD

V této diplomové práci se budeme zabývat postoji adolescentů k homofobii. Termín homofobie je v určité míře zavádějící. Nejedná se o fobii jako takovou, ale o určitý nepřátelský a diskriminující postoj k osobám s odlišnou sexuální orientací – homosexuálům.

Fenoménem homofobie se již zabýval např. výzkum nazvaný **České školy pod lupou**, který probíhal pod záštitou organizace PROUD. Z jejich výsledků jednoznačně vyplývá, že poměrně hodně žáků má s homofobií ve škole zkušenosti. V roce 2017 vznikla platforma **Jsme fér**, která se snaží o rozpoutání diskuze ve společnosti na téma manželství pro všechny. Čelíme tak snahám o změny ve společnosti, se kterými homofobie na českých školách nesporně souvisí. Souvislost homofobie a studijního oboru je spíše okrajová, ale vzhledem k jejímu výskytu v českém školství je nepopiratelná. My se tedy chceme zaměřit na to, jak na homofobii nahlíží studenti středních škol a zda s ní mají opravdu zkušenosti.

Co se týče teoretické části, naším cílem je vymezit základní termíny, ze kterých pak bude vycházet část praktická. V první kapitole charakterizujeme pojem homofobie jako takový a jeho příčiny. Budeme se také zabývat tím, jak homofobie ve společnosti vzniká. Víceméně okrajově se budeme věnovat i pojmu homosexualita, který s homofobií úzce souvisí. Dále se zaměříme na svazky stejnopohlavních párů a jejich rodiny. Ačkoliv si v České republice homosexuální lidé nemohou adoptovat děti, žije zde nezanedbatelné množství dětí v homoparentálních rodinách. Tyto děti pocházejí z dřívějších manželství či heterosexuálních partnerství.

Cílem druhé kapitoly je zjistit, jak je téma homofobie obsaženo v kurikulárních dokumentech. Budeme se zabývat také charakteristikou homofobního obtěžování a šikany a jak by učitelé měli k tématu ve výuce přistupovat. Dále je důležité popsat organizaci prevence ve školství a zjistit, které oficiální dokumenty se homofobií vysloveně zabývají.

Vzhledem k výzkumu zaměřenému na studenty středních škol, tedy adolescenty, musíme definovat také adolescentní věk. Podstatné je vymezit úroveň rozumových schopností dospívajících, vývoj identity a v neposlední řadě charakterizovat jejich vztahy s vrstevníky. Vzhledem k zacílení praktické části považujeme za důležité definovat také postoje.

Praktická část bude zaměřena na měření postojů adolescentů jak k homofobii, tak i homosexualitě. Také nás zajímají zkušenosti adolescentů s homofobií a názory, co vše považují za homofobní jednání. Jako výzkumný nástroj jsme zvolili dotazník, který považujeme za vhodný zjevně kvůli zachování anonymity a širokému dosahu. Dotazník jsme vytvořili

online ve formuláři Google a sdíleli jej pomocí sociální sítě Facebook, což nám umožnilo oslovit větší množství adolescentů za relativně krátkou dobu.

# 1 HOMOFOBIE A MOŽNÉ PODNĚTY VZNIKU

Ze všeho nejdřív musíme definovat pojem homofobie a její příčiny. Proto se budeme dále zabývat také homosexualitou a homosexuálním partnerstvím (potažmo jejich rodinami).

Homofobii můžeme definovat jako nepřátelskost založenou na negativních postojích a předsudcích vůči homosexuálním lidem nebo lidem, u kterých se homosexualita předpokládá. Můžeme říci, že jde o negativní projev heteronormativity. Běžným motivem homofobie je představa, že homosexuální muži jsou feminní a ženy maskulinní (Sloboda, 2016, s. 156).

Termín homofobie může být použit jako zastřešující pro veškeré podoby nepřátelských postojů a negativních předsudků vůči LGBT lidem (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 6).

Smetáčková (2009, s. 9) definuje homofobii jako strach z homosexuality a homosexuálních osob, jenž může směřovat k pocitům odporu, nepřátelství až nenávisti. Také se může stát podkladem pro odmítající, zesměšňující či ubližující chování vůči homosexuálním lidem nebo vůči lidem, u nichž je homosexualita předpokládána. V současné době se pojem homofobie používá pro označení uvedených pocitů a chování vůči všem skupinám osob, které nejsou heterosexuální nebo se jinak vymykají genderovému řádu (jsou to tzv. gayové, lesby, bisexuální a transsexuální lidé). Homofobie má původ v gendrovém uspořádání společnosti.

Pechová (2007) mluví o užívání termínu homofobie jako velice nešťastném. Slovo homofobie svým kořenem odkazuje na fobii čili duševní poruchu, s čímž homofobie nemá nic společného. Důvodem konstrukce tohoto slova byl předpoklad, že negativní postoj vůči homosexuálním lidem souvisí s vlastními homosexuálními sklony. V odborné literatuře již proběhla snaha termín homofobie nahradit vhodnějším výrazem avšak bez úspěchu.

Sloboda (2016, s. 55) definuje homofobii jako „nepřátelskost vůči osobám reálně či domněle se indentifikujícím jako neheterosexuální.“ **Nejedná se tedy o fobii ve smyslu psychologickém, jakožto o strach z homosexuality doprovázený projevy jako je úzkost či nevolnost.** Homofobie je termínem sociologickým a je projevem heteronormativity, kterou Sloboda (2016, s. 155) vymezuje jako společenské nastavení, které vnímá heterosexualitu a jevy s ní spojené jako normu a všechno ostatní jako odchylku. Dále v sobě také zahrnuje jistou mocenskou nerovnost, kde je heterosexualita privilegovaná. Sloboda (2016, s. 155) také uvádí, že se jedná o univerzální předpoklad, který vytváří tlak na celou společnost, aby se lidé

chovali, přemýšleli i identifikovali žádoucím způsobem. Heteronormativita je pro nás natolik samozřejmá, že se stala svým způsobem neviditelnou. Avšak ne všechny projevy heterosexuality jsou normální a normou. Jedná se pouze o ty schválené obzvláště medicínou a právem. Proto se mezi normu dostává nejen homosexualita, ale například i asexualita, pansexualita, bisexualita nebo jiná heterosexuální sexualita jako jsou BDSM praktiky apod.

Čechová a Hajdíková (2016, s. 6) definují **heteronormativitu** jako společenskou domněnku, že je normální pouze heterosexuality a je v tomto smyslu nadřazená jiným sexuálními upřednostněním.

Pechová (2007) se zmiňuje také o pojmu „**heterosexismus**“, který vymezuje jako přístup, jenž většinou nevědomě považuje heterosexuality jako jedinou přirozenou a samozřejmou orientaci. Jako příklad uvádí např. otázky směřující k chlapcům, zda již mají přítelkyni. Nikdy se nezeptáme zda mají přítelkyni nebo přítele.

Homofobii jakožto motiv a projev nepřátelských postojů můžeme označit jako diskriminaci. Jako každá jiná diskriminace má různorodé formy:

- Subtilní – vtípky a poznámky
- Krajní – psychické týrání, fyzické a sexuální násilí.

Mívá také kumulativní povahu, tzn. že se velmi často stupňuje (Sloboda, 2016, s. 56).

Homofobie je ovlivněna společenskými normami v rámci sexuality. Tzn. že k ideálním genderovým rolím patří i očekávaná „správná“ sexualita. Heterosexuality je tak považována za normu a je nadřazená všem ostatním sexualitám (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 8).

Specifické na homofobii je to, že homosexualita, není-li viditelná, je nerozpoznatelná, a proto je homofobie většinou namířena na osoby, které jsou homosexuální údajně. Domnělá homosexualita je prostředkem pro oprávnění k diskriminačnímu jednání. Tato **ne/viditelnost** a **ne/prokazatelnost** homosexuality je **charakteristickým rysem homofobie** (Sloboda, 2016, s. 56).

10 členských států EU považují homofobní úmysl jako přitěžující faktor v případě veřejných zločinů. Mezi těmito státy je např. Spojené království (i když musíme rozlišovat, Anglii a Wales, severní Irsko a Skotsko), přičemž v Anglii a Walesu došlo k rozšíření oddílu



146 zákona o trestním soudnictví z roku 2003 o trestných činech z nenávisti na základě sexuální orientace. Severní Irsko si prošlo podobnou změnou a ve Skotsku byl nedávno navrhnout přísnější trest u trestných činů poháněných předsudky. Dále můžeme evropské státy rozdělit na ty, v nichž je homofobní motivace přitěžující okolností pro všechny trestné činy a ty, kde je homofobie přitěžující jen u vyjmenovaných trestných činů. Např. v Portugalsku je homofobní úmysl přitěžující u vražd a těžkých útoků (Homophobia and discrimination, 2009, s. 126).

V dalších 15-ti členských státech EU není homofobní úmysl přitěžující okolností. Mezi tyto státy mimo jiné patří také Česká republika. Opět ale musíme rozlišovat státy, které znají trestné činy z nenávisti, ale vysloveně se nezabývají homofobním motivem (většinou jsou omezeni na zločiny spáchané s rasistickým a xenofobním záměrem) a státy, pro které je pojem trestný čin z nenávisti zcela neznámý (Homophobia and discrimination, 2009, s. 127).

Janošová (2000, s. 32-34) porovnává homosexualitu s tzv. normalitou. Každý z nás má svou představu normality, i přestože existuje určitá snaha o vznik všeobecně přijatelného konsenzu. Na homosexualitu se můžeme podívat z hlediska dvou důležitých aspektů:

- a) **Niterný** – otázka, zda je homosexuální člověk schopen žít spokojeným životem (což velmi závisí na osobních preferencích jedince) a plnit většinu běžných sociálních požadavků
- b) **Vnější** – otázka, zda odlišnost těchto jedinců nějakým způsobem poškozují společnost a má na ni negativní etický dopad

Faktem je, že homosexualita některá omezení skutečně skýtá – neexistence „normálního“ rodinného života či potomstva, nižší společenský statut homoerotických párů apod.), proto tedy opravdu záleží, zda tato omezení homosexuálnímu jedinci překáží v jeho seberealizaci či nikoliv. Společnost je fenoménem homosexuality zatěžována stejnou mírou jako jakýmikoliv jinými subkulturami a minoritami. Když se podíváme na oba body, tak můžeme říci, že homosexuální člověk je schopen žít stejně hodnotný život jako jiní lidé, a že samotná homosexualita není nic, co by mohlo pro společnost a její členy představovat nějaké nebezpečí (Janošová, 2000, s. 32 -34).

## 1.1 Příčiny homofobie

V této podkapitole se zaměříme na možné příčiny homofobie ve společnosti. Smetáčková a Braun (2009, s. 17 - 18) vysvětlují homofobní postoje skrz genderovou perspektivu. Naše společnost je rozdělena na muže a ženy a s nimi také většina věcí, barev, sociálních sfér, zájmů a hodnot jsou spojovány s ženami a femininitou nebo muži a maskulinitou. Celé dělení je postaveno na předpokladu, že se ženy a muži naprosto biologicky liší a to se týká nejenom těla, ale také schopností a vlastností. Světové vědecké poznatky však poukazují na to, že rozdíly mezi ženami a muži nelze stavět pouze na biologii. V jiném případě by nešlo vysvětlit, proč tolik žen a mužů nedisponuje schopnostmi a charakteristikami, které jsou u jejich pohlaví předpokládány. Tyto charakteristiky se také liší napříč odlišnými kulturami a obdobími. Mnoho věcí spojovaných v naší společnosti s ženami, je jinde přisuzováno mužům a naopak. Genderový řád naší společnosti je postaven na dichotomii a komplementaritě, kdy se předpokládá, že vše můžeme rozdělit na dvě skupiny – ženy a muže, které se vzájemně doplňují a spolu tak tvoří **ideální celek**. Jestliže je ideální komplementarita mužů a žen, je také ideální heterosexuality a jakékoliv jiné projevy jsou označeny za odchylku.

Homofobie se rodí z nerovnosti sexualit a gendrových identit. Homosexualita stále nemá rovnocenné postavení s heterosexuality na všech úrovních (legislativní, společenská, symbolická). I když se dnes již nehovoří o jiných neheterosexuálních identitách jako o deviacích, stále jsou v protikladu k heterosexuality považovány za méněcenné (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 9).

V dnešní době již homosexualita není považována za nemoc, přesto však stále panují různé předsudky týkající se homosexuálních, bisexuálních a transsexuálních lidí. Odstranění těchto předsudků je obtížné obzvláště proto, že vycházejí z gendrového řádu a jsou součástí gendrových stereotypů (jaká by měla správná žena a správný muž být) (Smetáčková, Braun, 2009, s. 19). Můžeme tak rozlišit dvě příčiny homofobie:

1. Negativní postoje vůči lidem, kteří projevili svou odlišnou sexualitu
2. Negativní postoje vůči lidem, kteří se odlišují vzhledem a chováním od tradičních představ a z toho důvodu jsou označováni za homosexuální (Smetáčková, Braun, 2009, s. 19)

## 1.2 Homosexualita

Jak jsme zmínili na začátku práce, je potřeba vymezit také pojem homosexualita, protože se jím budeme dále zabývat ve výzkumné části.

„Homosexualita je citová a sexuální orientace na osoby stejného pohlaví.“ (Nedbálková, 2007, s. 2)

Homosexualita už není považována za nemoc či poruchu. Je to jedna z možných projevů lidské sexuality. Za poruchu je považována pouze egodystonní sexuální orientace, kdy člověk není se svou orientací smířený a činí mu tak psychické problémy (Procházka, 2002, s. 5).

Dle slovníku sociologických pojmů je homosexualita náklonnost k osobám stejného pohlaví. Homosexualitu nesmíme zaměňovat s pederastií (vztah muže k chlapci), pedofilii (vztah k dětem) nebo historickou efebofilii (náklonnost mužů ke krásným chlapcům). Dříve byla homosexualita považována za amorální, později za sexuální úchylku a nyní je snaha společnosti ji považovat za rovnocennou sexuální orientaci. Někteří vědci považují homosexualitu za vrozenou, jiní za získanou (vlivem sociálního učení – raných sexuálních zážitků) (Jandourek, 2012, s. 100).

Homosexualitu můžeme také definovat jako sexuální a partnerskou preferenci osob stejného pohlaví. Ve společnosti je často vnímaná jako nepřirozená a tito lidé mohou být ve společnosti určitým způsobem sankcionováni (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 6).

Janošová (2000, s. 15-16) rozlišuje sexuální chování. Mluví o něm jako o projevu lidské sexuality a říká, že za jistých okolností se může heterosexuální člověk chovat homosexuálně a naopak. Nemusí tedy korespondovat s reálnou sexuální orientací. Také se zmiňuje, že lidé, kteří v homosexuálních kontaktech najdou větší uspokojení než doposud, se nestanou znenadání homosexuály, ale pouze v sobě homosexualitu odhalili. Někteří homosexuálové raději uzavírají tzv. krycí manželství. Vzájemně ve sňatku ví o skutečné sexuální orientaci, ale chtějí splynout s většinovou společností. Janošová (2000, s. 16-17) se také zmiňuje o sexuální identifikaci. Ta se týká vlastního sebepojetí člověka a určuje, za koho sám sebe jedinec považuje. Velkou úlohu zde plní postoj společnosti, který se pomalu vyvíjí od úplné netolerance postupně k pochopení a akceptování.

V dnešní době je homosexualita považována za alternativu partnerského vztahu, která má často oporu v zákoně, není to tak ovšem všude ve světě. Od roku 2006 je možno v České

republike uzavřít registrované partneství (Nedbálková 2007, s. 2-3), kterému se budeme v této práci věnovat dále.

Janošová (2000, s. 59-60) se zmiňuje, že ženská varianta homosexuality je ve společnosti poněkud více a lépe přijímána než homosexualita mužská. I přes tento fakt, jsou homosexuální ženy také velmi obezřetné, co se týče sdělování své orientace okolí (jak přátelům, tak na pracovišti). Lesbické ženy se angažují o něco méně než homosexuální muži ve snaze o zlepšení právní situace stejnopohlavních párů. Dále se můžeme dočíst, že homosexualita žen je více nenápadná a společnost ji připisuje menší význam.

Beňová (2006, s. 30) se zabývá mediálním obrazem leseb a gayů v minulosti. Mluví o tom, jak společnost vidí lesby a gaye. Lesby společnost rozdělovala na dva typy:

- „mužatky“, které mají být zlé, tvrdé a ošklivé, často oblečené v pánském oděvu, které svádí heterosexuální ženy, ohrožují mladé dívky a nemají mateřský cit
- Atraktivní „svedené“ lesby naopak potřebují poznat „pořádného“ chlapa, čímž se stanou opět „normální“ a na lesbickou lásku již nepomyslí

Dále se zmiňuje i o dvou typech gayů:

- Zženštilí, komičtí, narcistní, bojácní ne-muži, kteří se převlékají za ženy a obtěžují všechny ostatní muže
- Agresivní, znásilňující heterosexuální muže

Právě proti těmto stereotypům se snaží dnešní generace gayů a leseb bojovat, a proto vzniklo několik organizací a občanských sdružení, které se soustavně snaží o zrovnoprávnění leseb a gayů.

### **1.2.1 Sdružení organizací homosexuálních občanů (SOHO)**

SOHO vzniklo již na počátku devadesátých let, postupně se do tohoto sdružení přidávalo více organizací bojujících za práva homosexuálů. Na třetím zasedání v roce 1991 byl zvolen stávající prezident sdružení Jiří Hromada. Sdružení se např. zasloužilo o smazání paragrafu 244 trestního zákona (paragraf stanovoval jinou věkovou hranici pro homosexuální - 18 a heterosexuální - 15, styk). Dále poukázali na další diskriminační opatření jako byl policejní seznam homosexuálů (zrušen roku 1991) a přetrvávání homosexuality v seznamu nemocí

(vyškrtnuto u nás v roce 1993). Hlavním cílem sdružení bylo prosazení antidiskriminační legislativy a institutu registrovaného partnerství. (Seidl, 2012, s. 324, 365-370)

SOHO se za uplynulá léta podařilo úspěšně odstranit některé diskriminační prvky a také díky svým organizacím a jejich práci změnit postoj české veřejnosti k homosexuálům. Organizace pořádají nejrůznější besedy, festivaly, výstavy, výlety, kde podávají objektivnější pohled na životní styl homosexuálů (Sdružení organizací homosexuálních občanů, 2017).

### **1.3 Registrované partnerství**

Další podkapitolou je registrované partnerství, které v roce 2016 oslavilo deset let platnosti v České republice. Pokusíme se zde vymezit také rozdíl mezi tímto partnerstvím a manželstvím.

Život homosexuálního páru má určitá specifika, která jsou odlišná od nesezdaného soužití heterosexuální dvojice. Homosexuální pár má nižší společensko-právní status, čelí velkému tlaku ze strany společnosti a vlastních příbuzných a přátel. Většinou o svém způsobu života homosexuální jedinci informují jen blízkou rodinu a přátele, a tím se dostávají do větší izolace. Z této izolace pak může plynout větší sepnutí partnerů, ale i snadnější přechod dotzv. ponorkového stavu. Zahraniční výzkumy ukazují, že homosexuální partnerství se charakterizují větší rovností mezi oběma partnery než v heterosexuálním vztazích (Janošová, 2000, s.55,57).

V roce 2002 byla vytvořena kampaň na podporu zákona o registrovaném partnerství. Tato kampaň měla podobu webových bannerů, inzerce v novinách, billboardů, ale také získala prostor v televizi a rozhlasu. Nesla motto: „Někomu pomůže, nikomu neublíží.“ V roce 2004 vzniklo občanské sdružení (dříve jen uskupení aktivistů) Gay a lesbická liga (GLL), kde se sdružují spolky, ale i jednotlivci, které spojuje snaha o zrovnoprávnění leseb a gayů v České republice. GLL se mimo jiné také zaměřila na informovanost většinové společnosti skrze média. Zástupci GLL poskytovali rozhovory a vystupovali v televizních pořadech. Také začali chystat mediální kampaň za toleranci a proti homofobii, která měla hlavně apelovat na demokratické hodnoty rovnosti a lidských práv (Beňová, 2006, s. 30-32).

Zákon o registrovaném partnerství je určený především homosexuálním párům, které chtějí žít trvale ve společné domácnosti a chtějí na základě svého nejužšího vztahu využívat

také všech svých práv a výhod, které společnost uznává pouze manželským dvojicím. Registrované partnerství není stejné jako manželský svazek. Manželství má mimo jiné směřovat k rodičovství, což normálně stejnopohlavní partnerství neumožňuje. Registrované partnerství má tedy hlavní význam v úpravě majetkových vztahů – registrovaný partner spolurozhoduje v otázkách práv a majetku (Janošová, 2000, s. 60).

Návrh zákona o registrovaném partnerství byl ve sněmovně schválen v prosinci roku 2005, kdy jej oficiálně podporoval tehdejší premiér Jiří Paroubek (Seidl, 2012, s. 421-422). Zákon zatím neumožňuje osvojení, přidělení dítěte do pěstounské péče a ani přiosvojení dítěte partnera. V České republice existuje nezanedbatelné procento homosexuálních párů, které společně vychovávají dítě jednoho z partnerů (většinou pocházející z předchozího manželství či heterosexuálního vztahu). Pro tato partnerství by eventuelní zaregistrování, které má v první řadě stvrdit vážnost a stabilitu vztahu, mohlo být popudem k novému prošetření další výchovy dítěte a tím by mohlo zájmy dítěte ohrožovat (Janošová, 2000, s. 61).

Dle Kutákové (2015, s. 32-33) se většina lidí i pracovníků různých institucí domnívá, že se partnerství od manželství liší pouze tím, že jej uzavírají lidé stejného pohlaví. Vnímají jejich práva stejně jako pro manžele. Proto si pak část veřejnosti myslí, že LGBT komunita při snahách o ukotvení manželství chce „něco extra navíc“. Změna legislativy ve prospěch homoparentálních rodin je hlavně problémem politickým.

V roce 2017 vznikla platforma/kampaň **Jsme fér** zaštitěná organizacemi Amnesty International, Logos Česká republika, Mezipatra, Prague Pride a PROUD, která se snaží o veřejnou diskuzi ohledně manželství pro všechny. Jejich základní myšlenku tvoří předpoklad, že láska je pouze jedna, a proto by měli mít možnost uzavřít sňatek všichni bez rozdílu sexuální orientace (Rumpel, Aleš, Koalice za manželství, 2017).

## 1.4 Homoparentální rodiny

Jak jsme již zmínili, i v České republice žije určité procento dětí žijících s homosexuálními rodiči. Proto se zde dále budeme věnovat těmto rodinám. Jelikož u nás není osvojení ani přiosvojení homosexuální dvojicí možné, tyto děti jsou většinou z dřívějšího manželství či heterosexuálního partnerství.

Manželství ve společnosti vystupuje jako státem posvěcená podoba párového soužití, která představuje normativní ideál, který je potřeba následovat. Uskutečněním tohoto ideálu je pak heterosexuální monogamní stálý vztah dvou věkem, vzděláním a etnicitou podobných dospělých osob. Ačkoliv tento ideál v praxi pomalu mizí, stále jsou s ním stejnopohlavní rodiny poměřovány (Nebdálková, 2011, s. 50).

Podle Slobody (2016, s. 106-107) si málokdy uvědomujeme historickou a kulturní podmíněnost rodiny. Máme nějakou představu (získanou socializací, vlastní zkušeností, mediálními obrazy apod.) toho, co rodina je. V současné době v naší kultuře existuje jakýsi ideální koncept, jaká by rodina měla být. Všimáme si různých odlišností a máme tendence je hodnotit negativně, protože hodnoty, které máme spojené s konceptem rodiny, vnímáme jako důležité a hlavně jako ty správné. Z historického hlediska je homosexulita vnímána předně jako sexualita, tedy ve významu sexuální aktivity. Sex byl také historicky chápán jako akt směřující k početí dětí, tudíž z tohoto pohledu jsou homosexuální páry vnímány jako neplodné – bezdětné a v neposlední řadě podřadné. Dříve byla také homosexulita označována jako úchylna, deviace či nemoc a spojována s dalšími deviacemi.

Homoparentální rodina se liší hlavně homosexualitou partnerů a různorodým způsobem jejich vzniku. V těchto rodinách děti mohou pocházet z dřívějších heterosexuálních svazků, mohly být osvojeny za svobodna, u žen také z umělého oplodnění, nebo mohly být počaty na základě určité domluvy mezi lesbami a gayi (Fassin, 2003).

Nebdálková (2011, s. 31) poznamenává, že systematický výzkum dětí vychovávaných homosexuálními páry začal již v průběhu 70. let. Tyto výzkumy se prováděly na popud rozvodových soudních řízení, kde se rozhodovalo o svěřeni dětí do péče. Většinou šlo u těchto soudních stání o utřídění rodičovských práv ve chvíli, kdy se jeden z rozváděné dvojice identifikoval jako homosexuální.

Podle Janošové (2000, s. 64) si velké procento homosexuálních dvojic přeje vlastní či osvojené dítě ve svém životě. Avšak představa homosexuálního páru vychovávajícího děti se setkává s menší podporou veřejnosti než např. registrované partnerství. Stěžejním argumentem odpůrců je ochrana ideálního psychického vývoje dětí. Osvojení je však stále velmi komplikovaný proces, při kterém se hledá pro dítě co nejvíce optimální dvojice (nejlépe manželská). V současné době existuje více kvalitních manželských párů než právně volných dětí k adopci. V případě dětí s mentálním či jiným tělesným postižením je to naopak – ze strany možných pěstounů je o ně menší zájem, neodpovídá počtu dětí v ústavních zařízeních.

Podle sčítání lidu v roce 2011 žije v rodinách stejnopohlavních párů 925 dětí. V domácnostech tvořených registrovanými partnery je to celkem 46 závislých dětí a v domácnostech tvořených stejnopohlavními partnery žilo 879 dětí. Registrované partnerství obsahovalo zákaz adopcí, přičemž adopce je vnímána jako jediná možnost neplodného páru, jak si dítě pořídit. Proto páry toužící po dítěti, nebo je mající, do registrovaného partnerství raději nevstupují (Sloboda, 2016, s. 111).

Dle Janošové (2000, s. 66) dříve někteří sexuologové svěřování dětí homosexuálním párům příliš nedoporučovali. Obávali se, že dítě bude mít znesnadněnou situaci se svou sexuální identifikací kvůli chybějícímu druhému pohlaví v rodině. Přinejmenším u dětí starších tří let se tento argument stává neopodstatněným a těchto názorů v odborné veřejnosti postupně ubývá. Nové poznatky ukazují, že ani dítě vyrůstající v tradiční rodině nemá vždy ideální identifikační vzor. Homosexuální jedinci se rodí heterosexuálním rodičům, proto tedy ani oni nemají v rodině odpovídající identifikační vzor. Ze zahraničních studií také vyplývá, že osobnostní vývoj dětí vyrůstajících v homoparentální rodině se příliš neliší od dětí vyrůstajících s jedním rodičem. Rodiče nejsou jediným identifikačním vzorem pro dítě (dítě se identifikuje také s dalšími lidmi z jeho blízkého okolí – kamarádi, sourozenci, příbuzní apod.)

Fassin (2003) podotýká, že v dnešní době již není možné rodinu jednoduše definovat. Ideální model podle něj není ideální typ. Homoparentální rodiny mají s ostatními rodinami společnou „podobu rodiny“. Stejně jako rodiny heterosexuálních párů se mohou rozpadnout a zase spojit. Fassin apeluje na to, že není nutné a ani možné hledat nový společný jmenovatel rodin, dle něj stačí k definici rodiny popis užívání rodiny.

Kutálková (2015, s. 27) doporučuje homosexuálním rodičům mluvit se svými dětmi o všech odlišnostech jejich rodiny, právě proto, aby tyto děti byly připravené, že tyto odlišnosti bude někdo ve škole či jinde kritizovat. Mluví tedy o tom, že je důležité, aby se s tímto tématem děti setkaly poprvé doma v bezpečí a byly tak připravené a vybavené argumenty pro střet s kritizujícími osobami. Děti mají často potřebu v těchto střetech své rodiče bránit a doma o svých zážitcích raději mlčí, proto by měli rodiče také dítěti připomínat, že není jeho úkolem je chránit a může s nimi mluvit o všech pocitech.

Největším rizikem při výchově stejnopohlavním párem je možnost vzniku psychických obtíží dítěte v důsledku stigmatizace jeho rodinného prostředí. Proto zde hraje velkou roli míra tolerance ve společnosti. Paradoxně tedy nejvíce ubližuje dítěti vyrůstajícímu v homoparentální



rodině část naší společnosti, která zastává odmítavý postoj k výchově dětí těmito páry obhajující svůj postoj právě ochranou zájmů dítěte (Janošová, 2000, s.68).

V další kapitole se budeme zabývat tím, jestli a jakým způsobem je homofobie obsažená v kurikulu, jaký dopad může homofobie ve vzdělávacích institucích mít.

## 2 HOMOFOBIE VE ŠKOLE

Jelikož je homofobie nebezpečným fenoménem, který prostupuje také do školního prostředí, je důležité vymezit jeho specifika právě ve škole.

Gendrové stereotypy a homofobní předsudky v naší společnosti pronikají také do prostředí školy. Aby se jim škola ubránila, musí se o to aktivně snažit (Smetáčková a Braun, 2009, s. 20).

Škola je vedle rodiny zásadním sociálním prostředím pro vývoj dítěte. Kromě funkcí, které škola má, je také prostředkem socializace. Škola je gendrovanou institucí a je s rostoucím věkem žáků sexualizovaná (Sloboda, 2016, s. 85).

Sloboda (2016, s. 86) také uvádí možnosti hovořit o přítomnosti sexuality v různých oblastech života školy:

- **Ve formálním kurikulu**
  - V učivu
  - V oficiálních dokumentech (řády)
- **V neformálním kurikulu**
  - Skryté formy a obsahy učební látky
  - Jednání vyučujících (vůči sobě i studujícím)
  - Dynamika mezi žáky a žákyněmi
  - Budova školy a školní prostory
  - Klima třídy a školy

Často ve škole panuje názor, že sexualita je téma sexuální, občanské či rodinné výchovy a tudíž není potřeba se jí v ostatních předmětech zabývat. Sexualita je pro výuku náročné téma, jelikož i učitelé musí překonat určitý stud, který je v naší kultuře se sexualitou spojený. Obecně tedy platí, že čím méně informací žáci o sexualitě mají a čím více ji považují za společenské tabu, tím více chápou jakoukoliv odlišnost od heterosexuality jako „nenormální“ (Smetáčková a Braun, 2009, s. 21).

Jednou z funkcí školy je poskytnout bezpečné prostředí pro osobní rozvoj všem žákům a žákyním. UNESCO uvedlo, že výskyt homofobie a transfobie může přivodit podstatné obtíže ve **vzdělávání**. Např.:

- zamezování přístupu do škol a vzdělávání;
- zhoršené studijní výsledky;
- záškoláctví; zanechání studia.

Tyto obtíže se týkají jak LGBT jedinců, tak i těch, kteří jsou za ně považováni. Následky homofobie mohou být zásadní i v rovině **psycho- sociální**:

- sklon k depresím a pokusům o sebevraždu;
- rizikové chování a zranitelnost vůči nákaze HIV (UNESCO, 2012 in Sloboda, 2016, s. 86-87)

Podle Slobody (2016, s. 87) je velkým problémem diskriminační jednání ze strany vyučujících, pracovníků školy a také vrstevníků. Zatímco uznání a sociální pozice mezi vrstevníky jsou pro sebepojetí a osobnostní rozvoj dospívajícího zásadní, mocenské autority mají žákům poskytovat nejen vědění, ale také hodnotové, etické postoje a hlavně bezpečí. Tyto aspekty tvoří celkové prostředí ve třídě i škole, a jestliže jsou zatíženy homofobií a transfobií, vytvářejí negativní klima pro ty, kteří jsou LGBT reálně či domněle.

Homofobní diskriminace vykazuje **různou intenzitu** a nabývá **různých podob**:

- urážky, slovní napadání, pomlouvání a zesměšňování určitých osob domněle nebo reálně LGBT
- vyprávění vtipů, všeobecné urážky, narážky a zesměšňování LGBT osob a homosexuality
- ignorování LGBT spolužáků a jejich vyčleňování z kolektivu
- ignorování LGBT lidí, homosexuality a tématu obecně
- schovávání a ničení věcí, omezování fyzického prostoru
- pošťuchování, fyzické ubližování a napadání

Soustavné diskriminační chování můžeme označit jako šikanu (Sloboda, 2016, s. 87-88).

Organizace GALE ve svém dokumentu **Toolkit pro školy** hovoří o implementaci politiky rozmanitosti, které rozvádí do čtyř na sebe navazujících úrovní:

### 1. **Aktivity jednotlivých vyučujících**

Učitelé mohou ve svých třídách věnovat pozornost LGBT tématu a také nabídnout podporu LGBT studujícím. Individuální aktivity je potřeba ocenit, jelikož takto motivovaní vyučující jsou ve škole potřeba.

### 2. **Aktivity vedení školy**

Další úroveň je průzkum situace ve škole. Toho můžeme dosáhnout např. výzkumy, rozhovory zainteresovaných vyučujících a studujících týkající se diskuze, výzev a potřeb. Na základě výsledků se vytvoří konzistentní plán aktivit.

### 3. **Aktivity celého učitelského sboru**

Pro zaručení efektu je ve třetí fázi nezbytné zapojit celý učitelský sbor. Pravděpodobně bude pro některé vyučující těžké pracovat s tématy diverzity, LGBT nebo sexuality všeobecně. Odlišné názory by měly být respektovány, dokud nejsou vyjádřením netolerance. Nesmí podlamovat kolektivní snahu o zavedení politiky rozmanitosti a rovnosti.

### 4. **Studentské aktivity**

Integrovaný přístup mířící k efektivnímu dopadu zavedení politiky rozmanitosti musí také zahrnovat studentské aktivity. Jako příklad můžeme uvést zavedení tzv. homo- hetero společenství (gay-straight allies) či přátelství, účast na projektech tematizující rozmanitost, občanství, respekt apod. (GALE/Dankmeijer ed., 2011, s. 40-41).

Dankmeijer (GALE/Dankmeijer ed., 2011, s. 45-46) dále hovoří o potřebě korekce vize školy, jež by měla výslovně zahrnovat téma šikany a diskriminace, také o nutnosti nastavení nulové hranice tolerance takovému chování. Zároveň je nutné popsat procedury efektivního řešení těchto situací, do učiva ve škole také zahrnout témata genderu, diskriminace a rovnosti. Dále se zmiňuje, že především metodici prevence, školní poradci a psychologové by měli disponovat znalostmi, jak řešit problémy, pracovat na preventivních opatřeních a jak provázet LGBT studující skrz různé obtíže jejich života.

V homofobii se odráží celková nadřazenost heterosexuality, proto i situace, kdy není homofobní jazyk používán adresně na konkrétního žáka/žákyni, má velký dopad na klima třídy a školy. Vzniká tak negativní prostředí a norma, že všechno neheterosexuální je něco špatné

a podřadné. Určité nebezpečí spočívá v tom, že homofobní jazyk může být považován jako neškodná forma škádlení, proto může být přehlížen (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 10-11).

Jelikož jsou homofobní předsudky a gendrové stereotypy v naší společnosti velmi hluboce zakořeněné, logicky pronikají i na půdu školy. Co se týče formálního kurikula, tak RVP zdůrazňuje respekt vůči všem lidem, proto by se homofobní předsudky vyskytovat neměly. K rozvíjení tohoto respektu jsou důležité konkrétní informace, které poukazují na nesprávnost těchto předsudků, ale také přímé ovlivňování žákovských postojů. Důležité je také kurikulum neformální, tj. klima v pedagogickém sboru, vztahy mezi vyučujícími a studijícími apod. Styl fungování školy může v některých případech existenci gendrových stereotypů a homofobních předsudků umožňovat a podporovat (jestliže vyučující přechází všechny homofobní narážky), nebo jim může předcházet (v případě, že je označuje za nepatřičné) (Smetáčková, Braun, 2009, s. 20).

## 2.1 Homofobie ve formálním kurikulu

„Formální kurikulum je obsah vzdělávání, který je vymezen pro určitý typ, stupeň školy jako základní požadavek, a který je schválen pro danou školu nadřizenými institucemi. Komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků, organizace vzdělávání, hodnocení výsledků a realizace ve vzdělávacím procesu (ve výuce).“ (Kolář, 2012, s. 69)

Z hlediska **formálního kurikula** by homofobní předsudky a gendrové stereotypy neměli mít vůbec místo, protože **rámcový vzdělávací program** poukazuje na respekt vůči všem lidem. Problém však je, že existuje opravdu malé množství materiálů, které by mohlo vyučujícím různých předmětů pomoci při realizaci takto zaměřené výuky. **Kurikulum neformální** (= aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole a domácí studium, úkoly, příprava žáků na vyučování (Kolář, 2012, s. 69).) je ovšem také důležité. I způsob fungování konkrétní školy může homofobii umožňovat a někdy i dokonce podporovat (Smetáčková a Braun, 2009, s. 20).

Formální kurikulum je oblastí, která by měla řešit případy homo- a transfobie, nebo jim předcházet, ale také má zároveň silný vztah k systémové rovině. Výhradní postavení mají dokumenty a předpisy, které řídí vzdělávací systém (RVP), jednotlivé školy (školní řády, ŠVP) a chování lidí v jednotlivých organizacích – nositelů systému. Také se jedná o kurikulum ve významu učebnic a výukových materiálů (Sloboda, 2016, s. 91).

Smetáčková a Braun (2009, s. 21) uvádějí častý předpoklad, že by měla sexuální výchova nastoupit až v období dospívání. Faktem však je, že se děti o sexualitu zajímají podstatně dříve a vyučující by na to měli být připraveni.

Rámcový vzdělávací program téma homofobie a transfobie přímo neobsahuje. Homosexualita se objevuje jako volitelný bod v rámci výuky sexuální výchovy. Projevuje se tedy silné zatížení heteronormativitou v podobě nerovnosti mezi heterosexuální a homosexualitou. Zároveň je sexualita prezentována do konceptu rodiny jakožto různopohlavního páru majícího své vlastní biologické děti. První případná tematizace (homo)sexuality je obtížná v tom, že je, kromě předmětů jako je občanská výchova či základy společenských věd, velmi těžko uchopitelná jinými předměty, jelikož nenabízí takové množství vědomostí, ale pouze navádí ke kritické reflexi hodnot a postojů (Sloboda, 2016, s. 91-92).

Jelikož se tedy rámcový vzdělávací program o homofobii ani o transfobii nezmiňuje, je pouze na vyučujících a vedení školy (v rámci školního vzdělávacího programu), zda se tématu budou ve svých hodinách věnovat. Situaci dále ztěžuje také absence metodicky rozsáhlejších připravených materiálů, proto musí vyučující zapojovat spíše vlastní kreativitu. Některé neziskové organizace (např. sdružení SOHO, Gay iniciativa, STUD Brno, Ollove, Prague Pride apod.) se snaží absenci tématu ve formálním kurikulu nahrazovat nabídkou besed, diskuzí a také seminářů. Nejsoustavněji pracuje od roku 2012 organizace PROUD, která nabízí několik typů seminářů (Sloboda, 2016, s. 92).

Sloboda (2016, s. 93-94) se zmiňuje, že české a slovenské materiály se v podstatě vůbec nezabývají tvorbou systémových dokumentů, politik a jejich implementací, které by poté vedly k vytvoření LGBT pozitivního třídního i školního klimatu. Uvádí proto jednu z mála organizací, která se zabývá změnou českého školství směrem k nediskriminujícímu prostředí a tou je **Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání**.

V roce 2014 proběhla konference s názvem **Homofobie a transfobie jako téma pro českou školu**, která byla pořádána na půdě MŠMT za spolupráce s organizací PROUD a Ministerstvem pro lidská práva, rovné příležitosti a legislativu v ČR. Na konferenci prezentovali krajští a školní metodici a metodičky prevence existenci homofobie na školách a shodli se na tom, že se homofobie i transfobie vyskytují na českých školách poměrně často, a proto je nutné tyto případy do budoucna co nejvíce minimalizovat.

Z této konference vplynuly následující kroky, které by měly řešit problematiku homofobie a transfobie na školách:

- Téma prevence homofobie a transfobie bude včleněno do plánu **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**;
- Vytvoří se stálá expertní platforma pro diskusi;
- Zajištění systematické metodické podpory ze strany MŠMT (pracovní materiály)
- Při příležitosti reformy kurikula bude téma homofobie a transfobie a genderově citlivé výchovy včleněno do RVP pro MŠ, ZŠ a SŠ;
- Bude probíhat šetření přítomnosti homofobie a transfobie na školách ze strany ČŠI;
- MŠMT také ve spolupráci s Národní radou dětí a mládeže zajistí další vzdělávání pracovníků ve školství ohledně prevence homofobie a transfobie ve vrstevnických kolektivech;
- Dále se vytvoří platforma pro sdílení zkušeností na úrovni krajských a školních metodiků prevence a výchovných poradců (Výstupy z celostátní konference, 2014).

Sloboda (2016, s. 94-95) se zmiňuje o osmi bodech z části vzdělávání z materiálu zvaného **Yogyakartské principy**, které se vztahují k LGBT právům. Podle jednoho z Yogyakartského principu rozvádějíciho právo na vzdělání by státy, které tento dokument podepsaly, měly:

- Uskutečnit všechna potřebná legislativní, administrativní a další opatření zajišťující rovný přístup ke vzdělání a rovné zacházení se studujícími, vyučujícími a dalším školním personálem;
- Garantovat vzdělávání plně rozvíjející osobnost, talent, duševní a fyzické schopnosti každého jedince a reagující na potřeby studujících bez ohledu na jejich sexuální orientaci a genderovou identitu (dále jen SOGI);
- Zaručit, aby bylo vzdělávání zaměřeno na rozvoj respektu k lidským právům, také respektu ke členům a členkám rodiny dítěte, kulturní identitě, jazykům a hodnotám;
- Garantovat také vzdělávací metody, kurikulum a zdroje sloužící k rozšíření porozumění a respektu k různým SOGI a také k jednotlivým potřebám jednotlivých studujících, jejich rodičů a rodin;
- Zabezpečit právo a politiku poskytující adekvátní ochranu studujícím, vyučujícím a dalšímu personálu před všemi formami sociálního vyčleňování či násilí ve školním prostředí včetně šikany a obtěžování;

- Zaručit studujícím, kteří se stali obětí takového vyčleňování či násilí, aby nebyli odsunováni a dále vyčleňováni za účelem ochrany, ale aby byly jejich zájmy identifikovány a respektovány, uchopeny proaktivním způsobem;
- Uskutečnit všechna potřebná legislativní, administrativní a další opatření, aby vzdělávání probíhalo metodou respektující lidskou důstojnost, bez diskriminace nebo trestání na základě SOGI;
- Garantovat všem přístup k možnostem a zdrojům celoživotního vzdělávání bez diskriminace, včetně dospělých, kteří tuto diskriminaci zažili ve vzdělávacím systému (The Yogyakarta Principles, 2007, s. 22).

Všechny tyto principy jsou v souladu s materiály českého Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zabývající se šikanou a diskriminací. Přímou zmíněnou homofobie je pouze v dokumentu **Národní strategie primární prevence na období 2013-2018**, jakožto **forma rizikového chování**, kterému by měla primární prevence předcházet (Sloboda, 2016, s. 95).

## 2.2 Homofobní obtěžování a šikana

Tato podkapitola je velice důležitá pro výzkumnou část, kde zjišťujeme, jaké chování a jednání adolescenti za homofobní považují a jak se k homofobii všeobecně staví.

Šikanou označujeme narušené vztahy v sociální skupině, kde jednotlivec či skupina opakovaně a dlouhodobě ubližují jinému člověku či skupině. Ubližování má různé podoby i různé stupně závažnosti. Vždy ale platí, že pro všechny aktéry má dlouhodobé negativní důsledky. Hlavním cílem ubližování je zvětšit vlastní pocit hodnoty těch, kteří šikanují. Pro osoby, které se stanou obětí šikany, je charakteristická jejich odlišnost vůči zbytku skupiny. Často odlišní být nemusí, ale skupina je za odlišné považuje. Odlišnost může znamenat znevýhodněnou pozici, kdy je na člověka upřena pozornost a je poukazováno na všechny jeho odlišnosti. Obzvláště v kolektivech dětí a dospívajících má každý splňovat normu a být „normální“ (Smetáčková, Braun, 2009, s. 47-48).

Z různých výzkumů vyplývá, že se u mužů vyskytuje větší podíl homofobních postojů, a to směřuje k vyššímu výskytu šikany ze strany chlapců. Proto se ukazuje, že je nutné hledat příčiny v genderovém uspořádání společnosti, kdy se muži bojí, že nebudou ostatními považováni za správné muže a někdo je označí za homosexuála. Muži se tak navzájem hlídají,



aby nikdo nepřekročil hranice své gendrové role. Jestliže je někdo překročí, je označen za zženštilého a je ohrožena jeho maskulinita. Zajímavé je, že u chlapců jsou nejvíce ohroženi šikanou ti, jenž disponují feminními charakteristikami, zatímco dívky dosahují většího uznání projevují-li se větší maskulinitou (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 9-10).

Jak už jsme zmínili dříve, homofobie jsou ve zkratce negativní postoje vůči homosexuálním, bisexuálním a transsexuálním lidem. Základem homofobie je přesvědčení o nadřazenosti heterosexuality (heteronormativita). Homofobie může být základem pro homofobní obtěžování a šikanu. Tato šikana má všechny znaky obecné šikany, ale je namířena vůči jedincům s homosexuální, bisexuální či transexuální sexualitou nebo lidem, u kterých je tato sexualita předpokládána. Homofobní šikana znamená dlouhodobé a opakované slovní či fyzické ubližování jedinci z důvodu, že je homosexuální, nebo je za homosexuálního označován (Smetáčková, Braun, 2009, s. 16-17).

Nepřátelské postoje mohou mít několik úrovní a mohou se vyvinout v šikanu a obtěžování. Homofobní šikana se může vyskytovat i v kolektivech, ve kterých se nikdo neidentifikuje jako LGBT, proto neplatí, že v kolektivu bez takovéto osoby se homofobie nevyskytuje (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 9).

Můžeme vymezit několik projevů homofobní šikany:

- Zesměšňující komentáře a vtípky
- Znemožňující obrázky
- Pomlouvání
- Nenávistná gesta, pohrůžky
- Vyčlenění z kolektivu, ignorování
- Pošťuchování, přinucení do různých aktivit
- Fyzické napadení, znemožnění pohybu
- Sexuální obtěžování, homofobní jazyk (nadávky) (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 10)

Kolář (2005, s. 17) mluví o šikaně jako o všudypřítomné a doprovázející nás celý život. Šikana může začít již v rodině mezi sourozenci, ve školce a školách, v zájmových skupinách, také v zaměstnání (mobbing), v partnerských vztazích (domácí násilí), v nemocnicích, mezi nájemníky domu či v domovech pro seniory.

Šikanování můžeme vymezit jako zlomyslné obtěžování, pronásledování, týrání a napadání, které může nabýt různých forem a podob. Jedná se o opakované ubližování, jenž je

uskutečňováno bez ohledu na věk, pohlaví či povolání. O rostoucí míře agresivity u nižších věkových kategorií, může svědčit počet násilných trestných činů spáchaných dětmi do 15 let. Agrese je stejně jako u jiného patologického chování příčinou šikany. Agresivní sklony se vytvářejí na základě genetické výbavy, ale také v průběhu prvních let života v souvislosti s výchovou (Vykopalová, 2001, s. 103).

Šikanu můžeme také definovat jako ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedokáže bránit. Může se jednat o ubližování mezi stejně postavenými osobami jako jsou žáci, studenti nebo např. kolegové na pracovišti. Šikanu můžeme rozlišit na:

- **Přímou** – násilí (působení bolesti, poškozování věcí, tělesná manipulace...), slovní napadání, zotročování (oběť je nucena pod pohrůžkami plnit žádosti agresora)
- **Nepřímou** – sociální izolace (vyloučení ze všech činností kolektivu), často se nepřímá kombinuje s přímou šikanou (Říčan a Janošová, 2010, s. 21)

Šikana může mít sexuální, rasistický, etnický, náboženský, pracovní nebo i jiný podtext. Šikana může být kromě přímé, zjevné, fyzické také nepřímá, kdy je jedinec vyloučen ze skupinových aktivit apod. Šikanu můžeme dále vymezit i jako formu patologického chování obsahující prvky agrese a manipulace, a současně jako nepoměr sil a samoúčelnost převahy agresora nad obětí. Zpravidla se nejedná o vztah mezi jednotlivci, ale vzniká jako důsledek poruch vztahů ve skupině, jako porucha skupinové dynamiky (Vykopalová, 2001, s. 104 - 105).

Čechová a Hajdíková (2016, s. 12-13) zmínily několik situací z praxe, kdy je riziko homofobní šikany a obtěžování vyšší:

- **coming out žáka/žákyně** – člověk informuje malou skupinu či celou třídu o své jiné sexuální orientaci, i v případech kdy se svěřil pouze malé skupině, se tato informace často stane veřejně probíranou a může být důvodem k šikaně;
- **coming out vyučující/ho**; když se proslýchá že je vyučující či žák LGBT, aniž by to dotyčný potvrdil;
- **příbuzný žáka je LGBT**;
- **neformální diskuze** o tématu LGBT;
- **téma LGBT ve výuce.**

### 2.2.1 Následky šikany

Dle Koláře (2001, s.100-101) závisí vážnost poškození na míře destruktivní síly šikany a také na délce trvání šikany. Podstatná je i úroveň obranyschopnosti oběti. V nejhorších případech může dojít ke zlomení oběti, rozložení její identity a nastolení nepřetržitého pocitu bezmoci a věrnosti agresorovi (pocházející ze strachu z většího utrpení).

Šikana ubližuje nejen oběti, ale také agresorům a všem, kteří jsou jejími svědky či o ni vědí. V případě, že se žáci navzdory probíhající šikaně rozhodnou, že je vše v pořádku, tak je situace velmi nebezpečná (Říčan a Janošová, 2010, s. 27).

U obětí posledních stádií šikany jsou následky opravdu závažné – zasahují do celé osobnosti a můžou mít doživotní charakter. Můžou se objevit i psychosomatické potíže. Dlouhodobé podrobení bolestivému emočnímu tlaku a tzv. subtilnímu násilí (jako je izolace, ponižování, nadávání...) může postupně narušit osobnostní vývoj oběti. Po nějaké době dojde k vyčerpání nervové soustavy a dostaví se neuróza či psychosomatické obtíže (Kolář, 2001, s. 101-103).

### 2.2.2 Výchovný zásah

Při řešení šikany je velice důležité jednat rychle. Ředitel na základě vyšetření a po poradě s třídním pedagogem rozhodne o trestech a výchovných opatřeních. Ředitelovo rozhodnutí by se mělo zakládat na názoru třídního učitele, který zná všechny zúčastněné žáky a vztahy mezi nimi. V případě závažnějšího případu se svolává výchovná komise, před níž je předvolán agresor a jeho rodiče (Říčan a Janošová, 2010, s 105).

Při řešení homofobní šikany je příhodné jednat stejně jako při řešení jakékoliv jiné šikany (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 17). Kolář (2001, s. 121) mluví o **metodě vnějšího nátlaku** neboli **metodě restrikce**, při níž je záměrem přinutit trestem a strachem viníky k ukončení agresivního chování a dodržování školních norem. Pedagog takto chrání školní právní řád, který představuje pilíř bezpečí žáků. Metoda musí obsahovat tři části: individuální nebo komisionální pohovor, oznámení o potrestání agresorů ve třídě, ochranu oběti.

Kolář (2001, s. 125-127) se dále zmiňuje o **metodě usmíření**, která spočívá ve sledování vnitřních proměn vztahů mezi obětí a agresorem. Tato metoda nikoho netrestá, místo toho dochází ke společnému řízenému hledání nápravy. O nápravu se usiluje skrze sdílení pocitů a podpory schopnosti agresora vcítit se do oběti. Někdy lze usmíření stvrdit dobrovolným

odčiněním škod, se kterým souhlasí oba aktéři. Tuto metodu však nemůžeme použít vždy. Je vhodná pouze u lehčích forem šikany a šikany v počátečních stádiích a v případě, že agresor vykazuje známky ochoty své chování změnit.

Po ošetření přímého zásahu šikany je potřeba, aby vyučující vyjádřil svůj postoj proti jakémukoliv ubližování a proti znevažování sexuálních preferencí. Aktéři musí být informováni o důsledcích a sankcích za takové chování. Nejenom vyučující, ale i vedení školy by mělo deklarovat svůj respektující postoj vůči LGBT+ lidem (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 17).

### 2.2.3 Prevence šikany

#### 1. Na úrovni školy

Pro dobrou práci školy je velmi důležitá **vzájemná solidarita pedagogů** a ředitele. Podstatná je také dobrá **organizace a hustota dozoru** – pedagog však musí průběžně kontrolovat všechny prostory od tříd po málo frekventované zákoutí, kde je možnost šikany. Dále by měl **školní řád** zahrnovat zásady solidarity, ohleduplnosti, ochrany slabších, a hlavně výslovný zákaz fyzického násilí. V rámci **etické výchovy** je důležité dětem vštěpovat základní hodnoty, na nichž společnost stojí. Podstatná je také myšlenka úcty ke každé lidské bytosti. Významnou součástí prevence je také otevřené informování žáků a rodičů o problému šikany (Říčan a Janošová, 2010, s. 111-113).

#### 2. Na úrovni jednotlivých tříd

Jednou ročně lze ve třídě použít anonymní dotazník, který zjišťuje zamoření šikanou a sociogram. V každé třídě se pak dá vytvořit tzv. **charta třídy**. Tato technika tkví v tom, že pedagog s dětmi diskutuje o tom, jak by se k sobě měli žáci chovat navzájem, jak k učiteli a jak učitel k žákům. Žáci jsou vybízeni, aby sami formulovali zásady, jimiž by se třída měla řídit. Pedagog se snaží, aby formulace zásad byly pozitivní a neobsahovaly negace. Žáci pak sami vyberou např. 12 hlavních zásad, které se napíší na papír a vyvěsí ve třídě. Dalším posílením kolektivu je pak **pedagogická komunita**, kdy se třída s pedagogem schází každý týden a v kruhu projednávají všechny důležité záležitosti. Jako prevence se také může použít víkendový rekreačně-zážitkový pobyt pro třídu, který vede k lepšímu vzájemnému poznání a k upevnění vztahu důvěry a sounáležitosti (Říčan a Janošová, 2010, s. 115-116).

V případě, že se ve třídě již objevují nepřátelské a nerespektující postoje vůči LGBT lidem, které by mohly ublížit konkrétní osobě, je potřeba vyjádření stanoviska vyučujícího. Měl by reagovat pomocí argumentů a vyvarovat se argumentační přestřelce mezi jednotlivými studenty (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 26).

### 3. Na úrovni jednotlivců

Na této úrovni je důležité **sledovat potencionální oběti**, hlavně tedy žáky, kteří již dříve obětí byli. Podstatou je sledování žáků při běžných školních činnostech i v situacích ojedinelých. Dále se doporučují **pravidelné individuální rozhovory** se všemi žáky. Většinou si třídní učitel zve jednoho žáka za týden, na této schůzce se zajímá o žákovy zájmy, plány a problémy (Říčan a Janošová, 2010, s. 117).

Kolář (2001, s. 198) definuje **sedm vrstev prevence školních šikan**:

1. Pedagogická komunita – podporuje imunitu školních skupin vůči šikaně
2. Specifický program proti šikaně
3. Odborné služby resortu školství (pedagogicko-psychologické poradny)
4. Spolupráce školy s odborníky, kteří se zabývají prevencí šikany
5. Pomoc a podpora ministerstva při tvorbě prevence
6. Kontrola škol Českou školní inspekcí
7. Monitorování situace a zabezpečení ochrany práv dětí nevládními organizacemi

Jak lze vidět, model se zaměřuje na přístupné roviny školních podmínek. Škola nedokáže odstranit destruktivní vlivy zvenčí, může jenom hledat účinné ochrany žáků na své půdě (Kolář, 2001, s.198).

Čechová a Hajdíková (2016, s. 15-16) formulují základní doporučení, jak působit proti nebo při vzniku homofobní šikany:

- Přijímat právo na vyjádření vlastní sexuality a genderu – neodmítat existenci LGBT identit
- Uznávat individuální sexuální preferenci a genderovou identitu
- Nehodnotit různé sexuality a gendrové identity, být otevřený rozhovoru a podpoře studentům
- Netolerovat posměšky a homofobní vtipy, používat korektní jazyk – nepoužívat stereotypní spojení
- Vést studenty k respektu k různorodosti

## 2.3 Klima školy

Školním klimatem se budeme zabývat právě proto, že je nedílnou součástí práce s homofobní šikanou. Zdravé školní/třídní klima je důležité pro prevenci rizikových projevů chování, a jak jsme se zmínili dříve, homofobie mezi ně patří.

„Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, učitelé, rodiče, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima atd.“ (Grecmanová, 2008, s. 33)

Homofobie je jevem, který je v podobě nepřátelských postojů vedoucích k nežádoucímu chování velice podobný jevům jako je antisemitismus, rasismus, xenofobie či např. sexismus. Proto je úkolem školy vytvářet přátelské školní a třídní klima i k LGBT nekonformním žákům a podporovat diverzitu (České školy pod lupou, 2016, s. 13).

S homofobií souvisí také sociální klima ve škole a ve třídě. V přívětivém školním klimatu vznikají vhodné podmínky pro budování pocitu bezpečí, důvěry a vzájemného respektu. Můžou se rozvíjet hodnoty jako spravedlnost, solidarita a sociální angažovanost. Školní klima totiž působí na psychické rozpoložení všech účastníků vzdělávacího procesu a ovlivňuje jejich chování (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 13-14).

Pozitivní klima školy je důležité pro sbližování dětí a učitelů, vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů. Negativní neboli nežádoucí klima naopak přispívá ke ztrátě motivace, ke špatným školním výsledkům nebo i k neurózám či jiným zdravotním obtížím. Podle Doležalové (2003 in Grecmanová, 2008, s. 85) patří mezi znaky pozitivního klimatu školy komunikace, kooperace, pozitivní ladění, inovace, aplikace moderních metod a aktivita (Grecmanová, 2008, s. 84-85).

Sociální klima je utvářeno jednotlivými žáky, skupinami žáků, skupinou učitelů, vyučujícími v dané třídě a učiteli jako jednotlivci. Nejlepší klima vzniká, jestliže ve škole převládají kladné vztahy ve všech směrech mezi studenty i vyučujícími (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 14).

### **Pozitivní klima školy z hlediska žáků:**

Ve škole je:

- Umožněno samostatné učení, ze kterého má žák radost;
- kladen požadavek odpovídající individuálním schopnostem žáka;
- podporován rozvoj osobnosti žáka;
- poskytována žákovi jistota, že bude **akceptován**;
- umožněno žákovi prožít úspěch;
- dbáno na organizační přehlednost;
- samozřejmostí spravedlivý přístup ke všem žákům
- umožněno žákům tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.“

### **Pozitivní klima školy z hlediska učitelů:**

Škola:

- je pracovištěm, kde učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy, dobře vyučuje;
- poskytuje možnost učitelům prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věcí (Grecmanová, 2008, s. 85-86).

Nejvhodnější klima nastává ve chvíli, kdy ve škole převládají pozitivní vztahy mezi studenty a vyučujícími. Všichni mají možnost otevřeně vyjádřit své postoje s ohledem na druhé. Když je klima nepřátelské – studenti mají strach a je zde vyšší šance výskytu šikany a klesá školní úspěšnost (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 14).

V pozitivním klimatu se učitelům lépe daří chápat pocity žáků, více žáky chválí a jsou méně direktivní. Učitelé také lépe řeší vyvstálé problémy a těžkosti. Umějí se zdržet posuzování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné a hodnocení je podpořeno vzájemnou důvěrou mezi žáky a učiteli. Dále v pozitivním klimatu dochází k lepší spolupráci mezi rodiči a učiteli a rodiči navzájem (Grecmanová, 2008, s. 88-89).

## 2.4 Systém organizace prevence ve školství

Primární prevence rizikového chování u žáků se v působnosti MŠMT orientuje především na předcházení rozvoje rizik, jenž směřují k rizikovým projevům chování u žáků. Mezi tyto projevy mimo jiné patří i **homofobie** (Metodické doporučení k primární prevenci, 2010, s. 1).

Základní legislativním dokumentem, jenž zpracovává oblast primární prevence rizikového chování ve školách je **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů. Ten nařizuje povinnost vytvořit podmínky pro zdravý rozvoj dětí, žáků a studentů. Přímě § 29, odstavec první školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) říká, že jsou školy a školská zařízení povinna vytvářet podmínky pro zdravý vývoj dětí a předcházet vzniku sociálně patologických jevů.

Dalším důležitým dokumentem primární prevence je **Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů, která jako první zákonně ukotvuje funkci a činnosti školního metodika prevence a metodika prevence (Národní strategie primární prevence, 2013, s. 15).

Ciklová (2016, s. 7-8) hovoří o čtyřech typech prevence:

- **Nespecifická prevence** – jakožto souhrn všech volnočasových aktivit, které podporují zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování.
- **Všeobecná specifická primární prevence** – zaměřená na všechny žáky ve školských zařízeních, jedná se o aktivity s cílem předcházet a omezovat výskyt rizikových projevů chování.
- **Selektivní prevence** – zameraná na užší výběr dětí a mladistvých, u kterých se předpokládá vyšší výskyt rizikového chování, pracuje se zde s menším počtem dětí.
- **Indikovaná prevence** – zaměřena na jednotlivce či skupiny, u kterých již bylo identifikováno rizikové chování.

Dle Ciklové (2016, s. 9) má Česká republika systémové řízení prevence, jež má svoji přesnou hierarchii a každý subjekt má zřejtelně vymezené kompetence.

### 1. MŠMT

MŠMT řídí aktivity v oblasti primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže. Spolupracuje s krajskými školskými koordinátory prevence, prostřednictvím metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách a školních metodiků prevence



v jednotlivých školách. Vytváří koncepční materiál resortu na dané období: akční plán, metodicky podporuje a koordinuje problematiku primární prevence a zhotovuje podmínky pro uskutečnění resortního systému prevence na národní úrovni v oblasti metodické a legislativní. Přiřazuje resortní finance na specifickou primární prevenci rizikového chování, napomáhá kvalitním certifikovaným programům a formuje internetový informační komunikační systém MŠMT. Zlepšuje spolupráci v oblasti primární prevence na horizontální (meziresortní) úrovni - zřizuje poradní orgán **Výbor pro koordinaci primární prevence**. Na vertikální úrovni zřizuje **Výbor krajských školských koordinátorů prevence**, spolupracuje s nadresortními orgány: s Úřadem vlády - Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky a Republikovým výborem pro prevenci kriminality Ministerstva vnitra. Dále spolupracuje s odbornou veřejností – nestátním neziskovým sektorem, pedagogickými fakultami, odbornými fakultami VŠ ČR, pedagogicko-psychologickými poradnami. Řídí resortní činnosti a spolupracuje přímo s organizacemi – Výzkumným ústavem pedagogickým, Institutem pedagogicko- psychologickým poradenstvím, Národním institutem pro další vzdělávání a Národním institutem dětí a mládeže, v oblasti primární prevence využívá jejich odborného potenciálu v oblasti metodické, vzdělávací, výzkumné, v oblasti kontrolní zužitkovává odborný potenciál školní inspekce a metodicky přispívá ke spolupráci krajských školských koordinátorů prevence v krajích (Národní strategie primární prevence, 2013, s. 10-11).

## 2. **Krajský úřad**, kam zařazujeme krajské úřady i Magistrát hlavního města Prahy

Sladuje činnosti institucí systému prevence v resortu školství, mládeže a tělovýchovy na krajské úrovni a zabezpečuje naplňování úkolů, které jsou zahrnuty ve Strategii prevence rizikového chování dětí a mládeže. Zmocňuje vhodného pracovníka krajského úřadu funkcí „krajského školského koordinátora prevence“ a formuluje předpoklady pro realizaci Preventivních programů ve školách regionu a kontroluje jejich plnění. Zajišťuje funkční systém vzdělávání pedagogických pracovníků a snaží se tak o zvyšování jejich odborné způsobilosti v oblasti prevence, dále zřizuje pedagogicko-psychologické poradny (Metodické doporučení k primární prevenci, 2010, s. 4).

### 3. **Krajský školský koordinátor prevence**

Kooperuje hlavně s krajským protidrogovým koordinátorem, koordinátorem romské problematiky a manažerem prevence kriminality, pracovníky OSPODu a odboru zdravotnictví; společně se tak účastní tvorby krajské koncepce prevence a krajské strategie na konkrétní období (Národní strategie primární prevence, 2013, s. 12). Tvoří předpoklady pro realizaci Preventivních programů a metodicky řídí preventivní aktivity škol v kraji a shromažďuje podklady o realizaci Preventivních programů a dohlíží tak na jejich naplňování. Je jedním ze členů Výboru krajských školských koordinátorů (Ciklová, 2016, s. 11-12).

### 4. **Metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně**

Zabezpečuje v poradně specifickou prevenci rizikového chování a realizaci preventivních opatření v oblasti územní působnosti vymezené krajským úřadem. Zařizuje pravidelné porady/semináře pro školní metodiky prevence a poskytuje jim individuální konzultace. Může také na žádost pomoci řešit aktuální problémy v souvislosti s přítomností rizikového chování v konkrétní škole. Je v pravidelném kontaktu se všemi institucemi, které se prevencí zabývají a kooperuje s krajským školským koordinátorem prevence při zpracování výroční zprávy (Národní strategie primární prevence, 2013, s. 12).

### 5. **Ředitel školy a školské zařízení se snaží vytvářet podmínky pro předcházení rozvoje rizikového chování.**

Zajišťuje poskytnutí poradenských služeb ve škole, řídí tvorbu a kontrolu realizace Preventivního programu a začlenění Školního preventivního programu do osnov. Zpracovává do školního řádu řešení aktuálních problémů a jmenuje školního metodika prevence – který má pro výkon odborné předpoklady nebo mu zajistí podmínky ke studiu v oblasti prevence rizikového chování. Přispívá k týmové spolupráci školního metodika prevence s výchovným poradcem, školním psychologem, třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky při realizaci a hodnocení Preventivního programu. Kooperuje s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně a krajským školským koordinátorem prevence, dále hodnotí realizaci Preventivního programu (Ciklová, 2016, s. 13-14).

## 6. Školní metodik prevence

**Metodické činnosti:** kontroluje realizaci preventivního programu ve škole; podílí se na realizaci aktivit zaměřených na prevenci; metodicky vede pedagogické pracovníky v oblasti prevence rizikového chování; zabezpečuje další vzdělávání pro pedagogické pracovníky; spolupracuje s orgány státní správy a samosprávy v oblasti prevence rizikového chování. V případě výskytu rizikového chování kontaktuje odpovídající odborné pracoviště a podílí se na intervenci a následné péči. Shromažďuje podklady o žácích v poradenské péči v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů a vede písemné záznamy o rozsahu a obsahu činností školního metodika prevence (Národní strategie primární prevence, 2013, s. 12-13).

**Informační činnosti:** zajišťuje a předává odborné informace o problematice sociálně patologických jevů a o nabídce programů; demonstruje výsledky preventivní práce školy a získává nové odborné informace; vede databázi spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů (Ciklová, 2016, s. 14-16).

**Poradenské činnosti:** zaměřuje se na žáky s rizikem či projevy sociálně patologického chování; poskytuje poradenské služby těmto žákům i jejich zákonným zástupcům; spolupracuje s třídními učiteli při zachycení varovných signálů a připravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole (Metodické doporučení k primární prevenci, 2010, s. 7).

## 7. Třídní učitel (v oblasti primární prevence)

Třídní učitel spolupracuje se školním metodikem prevence při zachycení varovných signálů a podílí se na realizaci Preventivního programu a na diagnostice vztahů ve třídě. Podněcuje k tvorbě vnitřních pravidel třídy, která jsou v souladu se školním řádem a dále se stará o jejich dodržování. Snaží se rozvíjet pozitivní sociální interakce mezi žáky. Domlouvá spolupráci s ostatními členy pedagogického sboru a spolupracuje se zákonnými zástupci nezletilých žáků. Musí mít přehled o osobnostních zvláštностech a rodinném zázemí žáků (Ciklová, 2016, s. 16-17).

V rámci prevence homofobie ve škole se Smetáčková (2006, s. 30) také zmiňuje o tom, jak by měly genderově korektní učebnice vypadat. Takovéto učebnice nestaví na genderových stereotypch, nevyvolávají jejich reprodukci a měly by splňovat následující body:

- Učebnice je názorově otevřená a pestrá, věnuje se tématům z různých úhlů pohledu a ukazuje i protichůdné poznatky
- Prezentuje všechna relevantní témata, žádná důležitá neopomíjí, nahlíží na ně s respektem a zabývá se i souvislostmi obsahujícími genderový aspekt
- Demonstruje různé životní styly mužů i žen, včetně sexuálních orientací. Neukazuje ženy pouze v tradičním spojení s domácností, ale naopak upozorňuje na šířku možných uplatnění v závislosti na vzdělání a zájmech dané osoby
- Používá více příkladů z oblasti běžného života
- Všechny ilustrace i příklady dávají stejný prostor mužům i ženám a ukazují je ve srovnatelných situacích a nezobrazují je pouze s oblastmi, se kterými jsou stereotypně spojeni
- Tyto učebnice také oslovují chlapce i dívky a nepoužívají nadbytečně často generické maskulinum a nepoužívají jazyková klišé týkající se žen a mužů

Existují tři dokumenty, které MŠMT vnímá jako klíčové pro prevenci rizikových projevů chování: **školní preventivní strategie, minimální preventivní program a program proti šikanování.**

1. **Školní preventivní strategie** - dlouhodobý program (3-5 let), jasně definuje dlouhodobé i krátkodobé cíle, přizpůsobuje se okolnostem i struktuře dané školy a respektuje rozdíly ve školním prostředí; má za úkol snižovat výskyt rizikového chování; nemá danou oficiální strukturu (Ciklová, Školní metodik prevence, 2016, s. 7).
2. **Minimální preventivní program** – zpracováván na příslušný školní rok, obsahuje krátkodobé cíle primární prevence; odráží specifika školy a aktuální situaci; je zpracován školním metodikem prevence v úzké spolupráci s pedagogickými pracovníky školy (Ciklová, Školní metodik prevence, 2016, s. 8).
3. **Program proti šikanování** – nenápadné komponování metod první pomoci, celkové léčby třídního kolektivu v celoškolských aktivitách; program se tedy zabývá řešením šikany prostřednictvím primární a sekundární prevence (Ciklová, 2016, s. 43-47).

### 3 ADOLESCENCE

Vzhledem k výzkumné části této práce zde musíme zařadit také kapitolu o adolescenci. Budeme se zabývat vývojem identity v období dospívání, dále vztahům, které dospívající v tomto věku navazují a také jejich mravnímu vývoji. Zařazení této kapitoly je důležité pro objasnění praktické části, kde budeme zkoumat postoje adolescentů.

Vágnerová (2012, s. 367) definuje adolescenci jako přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí. Dochází k celkové proměně osobnosti ve všech oblastech (somatická, psychická, sociální). Adolescenti se chtějí co nejdříve zbavit dětských vlastností a sociální podřízenosti. Snaží se co nejdříve získat větší práva a svobodu rozhodování, ale povinnosti a zodpovědnost přijmout tak brzo nechtějí.

„Slovo adolescence je odvozeno z latinského *adolesco* = dospívat, vyvíjet se, ale také vzrůstat, sílit, mohutnět.“ (Říčan, 2014, s.191)

Adolescence je v dnešní době přijímána jako specifické vývojové období v procesu celoživotního utváření osobnosti. V období adolescence jakoby se člověk podruhé narodil a chce začít žít jinak. Osciluje mezi protiklady, je plný emocí a ideálů. Podle Eriksonovy koncepce stadiálního vývoje je v tomto období klíčovým úkolem formování vlastní identity. Dnes již identita není chápána jako něco, čeho je potřeba dosáhnout, ale spíše jako něco, co opravdu probíhá. Vývoj je dnes chápán jako interakce mezi fyzickým zráním, dlouhodobým socializačním procesem, sociokulturními vlivy a aktivním zapojením jednotlivce do procesu (Macek, 2002, s. 113-114).

V období adolescence je člověk tělesně i duševně nejsvěžejší, ale současně je toto období spojeno s mnoha rozpory a těžkostmi. Adolescent se v sobě musí začít umět vyznat, najít si své místo ve světě a zjistit co všechno zvládne a vydrží. Musí se rozhodovat o své budoucnosti (zda jít na vysokou školu a dále se připravovat na budoucí povolání, či nikoliv). Všechno tohle rozhodování a hledání sama sebe je spojeno s velkým zmatkem a vážnými osobnostními krizemi. Až na konci tohoto období se u člověka objevuje veselejší ladění a dochází k citovému a rozumovému prohloubení a uklidnění (Říčan, 2014, s.191).

Vágnerová (2012, s. 369-371) rozděluje adolescenci na dvě fáze:

- a) Raná adolescence (neboli pubescence, cca 11-15 let)
  - dozrávání pohlavních orgánů, mění se sebepojetí, změny způsobu myšlení, změny emočního prožívání
- b) Pozdní adolescence (cca 15-20 let)
  - Začátek je vymezen pohlavním dozráním, dochází ke komplexní psychosociální proměně

Vzhledem k tématu této práce se zaměříme právě na pozdní adolescenci, pro kterou je charakteristické hledání a rozvoj vlastní identity jedince.

Začátek adolescence je dán věkem (od 15ti let), ale také dobou, kdy se mladý člověk začíná připravovat na své budoucí povolání. Konec adolescence se určuje velmi obtížně, jelikož se žádný předěl v biologickém vývoji nenabízí a počátek ekonomické nezávislosti na rodičích se liší podle délky přípravy na povolání (dělník – lékař). Proto Říčan (2014, s. 192) stanovuje dvacátý rok spíše libovolně a u vysokoškoláků přidává tři roky.

V pozdní adolescenci je důležitý rozvoj vlastní identity, která by měla alespoň částečně odpovídat představám adolescenta. Adolescent začíná být více aktivní v seberealizaci, často experimentuje s různými variantami chování. Hledá hranice svých možností a proto jedná někdy až extrémně. Erikson vymezuje tzv. adolescentní psychosociální moratorium, kdy moratorium je projev potřeby odložit rozhodnutí, které by jedince příliš svazovalo. V pozdní adolescenci je důležité poskytnout jedinci dostatek času, aby se naučil sám sobě porozumět a zjistil, čeho chce v budoucnosti dosáhnout. Tempo biologického, psychického a sociálního vývoje bývá často rozdílné, proto ani dospělost není přesně definována (Vágnerová, 2012, s. 371-372).

### **3.1 Vývoj rozumových schopností**

Již pubescent začal ovládat všechny myšlenkové obraty, které jsou třeba pro nejsložitější a nejnáročnější duševní práci (pro vědecké myšlení). Adolescent však začíná myslet rychleji, spolehlivěji a zkušeněji než pubescent. Abstraktní myšlení adolescenta je na takové úrovni, kdy jsou pro něj důležitější pojmy než obrazy, přílišné množství konkrétních příkladů jej může spíše obtěžovat. To se však spíše týká nadanějších jedinců a jen u některých druhů studijní látky.

Současně se zdokonalením pojmového aparátu však klesá živost představ a vnímání (Říčan, 2014, s. 194-195).

Dospívající je již schopen uvažovat hypoteticky. Uvažuje o různých možnostech, dokonce i o těch, které jsou málo pravděpodobné. Oproti dřívějšímu dospívající chtějí přemýšlet o tom, jaký by svět mohl a měl být. Jsou také schopni uvažovat abstraktně, umí akceptovat hypotetický problém a hledat platné řešení bez ohledu na původní hypotézu a realitu. Dále se rozvíjí induktivní uvažování na abstraktní úrovni, kdy své poznatky dospívající umí zobecnit a je schopen uvažovat o vztazích mezi vztahy. Rozvíjí se také schopnost interpretovat pozorované výsledky v kontextu logicky možných závěrů, neulpívá na realitě (Vágnerová, 2012, s. 379-380).

Můžeme se na inteligenci podívat ještě jako na rozumové schopnosti, do kterých patří také různé druhy paměti, prostorová představivost, schopnost postřehnout nenápadné, ale i podstatné detaily apod. Říčan tedy shrnuje, že adolescent na vrcholu inteligence není, ale přiblížil se k tomuto vrcholu takovým způsobem, že je rovnocenným partnerem svých rodičů i učitelů. Adolescent je tedy často bystřejší, rychlejší, originálnější ale naopak i ukvapenější (Říčan, 2014, s. 199-200).

Adolescenti si připouštějí variabilitu různých možností, což jim pomáhá lépe pochopit různorodost názorů jiných lidí a různých teorií. Dokáží také systematictěji uvažovat, stanovit hypotézu a postupně ji potvrdit či vyvrátit. Typická je také kognitivní flexibilita a ochota akceptovat nové způsoby řešení. Dospívající ještě nejsou zatíženi zkušeností, která by jim sice mohla pomoci, ale zároveň by je také omezovala a přiměla je k akceptaci obvyklého řešení. Proto jsou často řešení adolescentů nová a netradiční, ale taky občas zbrklá a ne zrovna adekvátní situaci. V tomto věku je také často úsudek snadno zatížen emocionálně (Vágnerová, 2012, s. 381-384).

## **3.2 Identita a vztah k sobě**

Podle Říčana (2014, s. 216) není hledání a vytváření identity omezeno pouze na období adolescence, ale je to záležitost celého života. Adolescence je však vrcholem osobního boje o identitu, proto je tento pojem pro adolescenci klíčovým. Adolescence je obdobím citlivým pro nalezení osobní identity, pro její budování, ale také pro zápas o ni se svým okolím a sebou samým. Někteří mladí couvnou před tímto základním úkolem (vybudovat si identitu) a zápasí s ním ještě několik let, kdy už by samozřejmě měli být mnohem dál.

Za klíčová témata v období adolescence můžeme označit utváření identity a vztahu k sobě samotnému. Existují nejméně tři významná hlediska problematiky jáství a identity:

1. Vychází ze stadiálního vývoje já a směřuje k definici úrovně a povahy identity adolescentů.
2. Vychází z teorie vývoje sebepojetí jako kognitivní komponenty jáské zkušenosti.
3. Pracuje s identitou ze sociálně-psychologického hlediska a věnuje se sociální identitě.

Erikson charakterizoval období adolescence jako období krize identity. Jestliže v tomto období neproběhne úspěšné redefinování a sebevymezení, dostane se dospívající do stavu tzv. difúzní identity – zmatku a rozptýlenosti, což znemožňuje přijetí sama sebe jako pevný bod vlastního života. Nedosažení cíle tohoto období se nejčastěji projeví v následujícím období mladší dospělosti, kdy je úkolem vytvoření intimity. Druhým důležitým aspektem vytváření identity je přítomnost nebo absence tzv. závazku. Tento závazek vyjadřuje investici, ale také zodpovědnost (Macek in Smékal a Macek, 2002, s. 116-117).

Říčan (2014, s.217) se dívá na identitu ze dvou hledisek:

1. Formální hledisko = struktura identity
  - Veškeré odpovědi na otázku „kdo jsem“ by měly tvořit uspořádaný celek, a být vzájemně v souladu
  - Identita je také vědomí sebe jako subjektu a také vědomím vlastní jedinečnosti – každý člověk, život je originál.
2. Obsahové hledisko = základní osobní motivy a hodnoty
  - Odpovědi na otázky, na čem mi v životě záleží, o co mi jde, co v životě dokážu?

Dle Vágnerové (2012, s.452-453) se adolescent snaží o nové sebevymezení, hledá svůj smysl a kontinuitu. Adolescent také dosahuje nových rolí a sociálních postavení a často k nim musí zaujmout postoj. Způsob definování vlastní identity závisí na dosažené úrovni kognitivních schopností, emoční zralosti a také na socializačním působení. Dospívající jsou tedy postaveni do pozice, kdy se musí se všemi změnami vyrovnat, což je stojí mnohdy nemalé úsilí. Tyto změny musí být zpracovány nejen kognitivně, ale hlavně emocionálně, kde je důležitá sebeakceptace.

Adolescent by měl cítit odpovědnost sám před sebou a nejen před společností a vnitřním hlasem. Identita je bez realistického poznání vlastních schopností neúplná. Sebevědomí



adolescenta bývá zvýšeně zranitelné, kdy dospívající stále pátrá ve svém okolí po náznacích obdivu, pochvaly či jiného ocenění a bojí se posměchu (Říčan, 2014, s. 218-219).

Co se týče obsahu sebepojetí, ukazuje se, že význam konzistentního a stabilního sebepojetí se během dospívání zvyšuje v závislosti na míře zapojení adolescenta do procesu regulace vlastního chování a prožívání. U starších adolescentů najdeme větší rozdíly mezi aktuálním obrazem sebe samého a požadovaným standardem. Až v pozdní adolescenci je rozdílnost obsahu sebepojetí provázána i snahou o novou integraci, což souvisí s uvědoměním si souvislostí mezi rolemi a závazky. Také se jedná o hledání vnější rovnováhy mezi vlastními rolemi a rolemi druhých. V sociální psychologii znamená adolescentní identita vědomí členství v sociálních skupinách a vědomí sociálních rolí. Jedná se o ujasnění základních vztahů, ve kterých se adolescent cítí jako subjekt – tedy vztah k sobě samému, k důležitým lidem, skupinám, institucím, k vlastní budoucnosti a zakotvení ve světě hodnot (Macek in Smékal a Macek, 2002, s. 118).

„Sexuální identita je jistota vlastním ženským nebo mužským.“ (Říčan, 2014, s. 219)

Dívka v období adolescence by měla dospět k jistému souhlasu se svým ženským tělem a možným údělem býti v budoucnu matkou. V dnešní době není nespokojenost s tímto údělem nijak ojedinělá. Dívky často odpoví na otázku, zda by chtěly býti chlapcem, pozitivně a naopak chlapci pouze výjimečně. Pro chlapce je o něco snadnější přijmout svou mužskou úlohu a jde jim spíše o to, jak být dobrým mužem než o přijetí jejich mužství (Říčan, 2014, s. 219-220).

Říčan (2014, s. 220) se dále zmiňuje o spirituální identitě, která může být pro některé adolescenty základem životní orientace a jádrem osobnosti. V naší ateistické společnosti je její hledání a budování ztíženo tím, že mladí lidé velmi obtížně hledají důvěryhodné spirituální vůdce.

Adolescenti svou identitu také vyjadřují skrze úpravu zevnějšku a oděv. Sdělují tak okolí, kým se cítí být. Jako odpověď na nejistotu změn, které ovlivnit nedokáží, se často oblékají pořád stejně či podobně. Někteří se snaží podtrhnout svou postavu a někteří si volí spíše beztvare oděvy. Tato úprava může znamenat i příslušnost k nějaké skupině. Také se adolescenti chtějí odlišit od světa dospělých. Proto často sáhnou po něčem, co by si dospělý neoblékl, chtějí tak provokovat a upoutat na sebe pozornost (Vágnerová, 2012, s. 377).

### 3.3 Vrstevnícké a partnerské vztahy

Macek (in Smékal a Macek, 2002, s. 118-119) se zmiňuje, že utváření sociálních a osobních aspektů identity adolescentů úzce souvisí s kvalitou, kvantitou a změnou vztahů v průběhu dospívání. Vztahy k rodičům a vztahy k vrstevníkům mají pro adolescenta většinou jiný význam. Ve vztahu k rodičům se dospívající snaží o zrovnoprávnění své vlastní pozice. Ve vztahu k vrstevníkům jde především o vlastní zhodnocení. S tímto pak souvisí i projevy konformity, kdy její vysoká úroveň ve vztahu k vrstevníkům zvyšuje pocit vlastní autonomie a naopak ve vztahu k rodičům tomuto pocitu brání. Již ve více výzkumech se potvrdilo, že kvalita vztahu s rodiči má pro formování pocitu vlastní hodnoty a síly vlastního já větší význam než kvalita vztahu s vrstevníky. V průběhu adolescence se vliv vrstevníků zvyšuje, aniž by vliv rodičů klesal. K pocitu sebeprosazení a akceptace přispívá mimo jiné i vstřícná atmosféra uvnitř rodiny, kde má dospívající možnost vyjadřovat své názory.

V období dospívání sílí vliv vrstevnícké skupiny. Toto období je značně spojeno s budováním si dospělé identity, pro které je příznačné hledání si sexuálních a citových partnerů a partnerek. Proto se toto stává hlavním tématem hovorů a interakce ve vrstevníckých skupinách. (Sloboda, 2016, s. 97)

Dle Vágnerové (2012, s. 398) je vrstevnícká skupina v adolescenci nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální opory. Prohlubují se zde symetrické vztahy typu přátelství a první trvalejší partnerství. V pozdní adolescenci je pak důležité individuální sebevymezení.

Vrstevnícké vztahy mají pro dospívající velký význam. Vzájemným poskytováním názorů, pocitů a vzorců chování, symetrickou komunikací, možností adekvátně dávat a přijímat, si adolescent testuje sám sebe, zvyšuje si vlastní hodnotu a učí se respektovat hodnotu druhých a poznávat hodnotu partnerských vztahů. Vrstevnícké vztahy mají taky funkci komunikačního a interakčního prostoru, kdy si dospívající testuje sám sebe. Často je pro dospívající důležité, aby je jejich vrstevníci „brali“ a oceňovali, protože to posiluje jejich vlastní pocit významnosti. Vědomě či bezděčně prožívají stejnou zkušenost, stejnou životní pozici, stejné problémy, nejistoty a nejasnosti. Tyto vztahy nemají hodnotu samy o sobě, ale jsou nástrojem k hledání a ujasňování si vztahu k sobě samému. Nepatřit do žádné vrstevnícké skupiny může být často vnímáno jako sociální stigma (Macek in Smékal a Macek, 2002, s. 120).

Vrstevnícká skupina funguje jako opora v procesu vytváření individuální identity. Skupinová identita pomáhá dospívajícímu překonávat nejistotu v procesu osamostatňování a individualizaci. Vazba na skupinu také může snížit individuální zodpovědnost a zvyšuje tak sebevědomí a sebejistotu (Vágnerová, 2012, s. 423).

Pro adolescenty jsou názory vrstevníků důležitější než názory dospělých. Často jsou jednotlivci ochotni respektovat i takové normy, které původně nebyly v souladu s jejich vlastními vnitřními normami (Čechová a Hajdíková, 2016, s. 14).

Z výzkumů zaměřených na souvislosti mezi stylem výchovy a pocitem emoční nezávislosti neboli autonomie dospívajícího vyplývá, že předčasné emocionální odpoutání se od rodičů je varovným signálem nepříznivé rodinné atmosféry. V období puberty může být také spojeno se zvýšenou mírou rizikového chování. Co se týče pozdní adolescence, v tomto období může právě vyšší míra emocionální nezávislosti posilovat personální aspekt identity, i zde je ale důležitá sociální opora ze strany rodičů (Macek in Smékal a Macek, 2002, s. 119-120).

### **Sociální hodnocení**

Při uvažování o jiných lidech se dospívající přestávají zaměřovat na viditelné projevy člověka, aktuální způsob chování či nápadnosti. Nehodnotí je pouze podle toho, jací jsou, ale přemýšlejí i o tom, jací by mohli být. Ve střední adolescenci bývá hodnocení druhých velmi kritické a radikální (Vágnerová, 2012, s. 442).

## **3.4 Mravní vývoj**

Mravní vývoj do velké míry závisí i na tom, jak adolescent chápe dobro a zlo, jak rozumí mravním principům, a jak zdůvodňuje, proč se něco má, nebo nemá dělat. Dle Vágnerové (2012, s. 446) je vývoj morálního uvažování plynulý. Zmiňuje se také, že zásadní proměna morálního uvažování nastává tehdy, kdy adolescenti začínají myslet abstraktně a jsou schopni pochopit podstatu mravních norem.

Adolescent je podle Řičana (2014, s. 210-211) morální absolutista. Tzn. že chápe správné, obecně prospěšné, také se dokáže trápit bídou lidí na druhé straně zeměkoule a uvažuje o důsledcích svého chování. Může také začít uvažovat o tom, jak změnit svůj život, aby všechny jeho činy byly dobré a prospěšné. Adolescentní morální fanatismus musí být později překonán,

ale je velmi důležitý jako stálá připomínka nedokonalosti všeho a jako stálý apel k tomu být lepší.

Současně s proměnou vztahu k autoritě probíhá i změna postoje ke společenským zvyklostem a morálním pravidlům. Názor autorit již nevnímají jako nutně správný, ale snaží se o něj odpoutat a **vytvořit si názor svůj vlastní**. Tento proces můžeme označit jako autoidentifikace (Erikson, 1964). Adolescenti si takto chtějí sami vybírat hodnoty a normy, které mají respektovat. Jestliže mají dodržovat nějaká pravidla, potřebují k tomu vědět, proč je to nutné (Vágnerová, 2012, s. 446).

Mravní vývoj si sebou může nést i svá rizika. Ve chvíli, kdy adolescent pozná neuskutečnitelnost svých absolutních ideálů, může se zlomit a hledat opačnou cestu v bezohledném egoismu (Říčan, 2014, s. 211-212). V období adolescence se rozvíjí prosociální, asociální či antisociální tendence. Dospívající mají silné, autentické sociální cítění, které umí dát najevo tehdy, jestliže jsou přesvědčeni o správnosti tohoto jednání (Vágnerová, 2012, s. 451).

Podle Říčana (2014, s. 212) zůstává mnoho lidí na primitivním stupni mravního vývoje, což může brzdit celý vývoj osobnosti. Tito lidé pak považují mravnost za dětskou záležitost a cynismus za mužný a důstojný postoj moderního člověka, který musí být schopen se povznést nad předsudky. Je tedy důležitá účinná mravní výchova. Podstatné je s mravní výchovou začít s předstihem (před úsudkem a prožitkem). Předškolák sice nepochopí mravní princip do hloubky, ale bude ho brát a pamatovat si jej prozatím jako vůli autority.

## 4 HOMOFOBIE V POSTOJÍCH ADOLESCENTŮ

V předešlých kapitolách jsme objasnili, z jakého důvodu a jak homofobie vzniká. Zjistili jsme, že je homofobie obsažena v dokumentu **Národní strategie primární prevence na období 2013-2018**, a to jako **forma rizikového chování**, kterému by se ve školním prostředí mělo předcházet. A to je také důvodem, proč jsme se v praktické části této práce zabývali postoji adolescentů k homofobii. Období adolescence je typické utvářením vlastní identity a poměrně kritickým hodnocením sebe i svého okolí. Adolescenti jsou ve věku, kdy o světě kolem sebe hodně přemýšlí a hledají nejrůznější řešení pro nejrůznější situace. Jak jsme se v kapitole o adolescenci zmínili, často je jejich úsudek zatížen jejich emocemi. V tomto výzkumu se zaměřujeme na studenty střední škol i z toho důvodu, že jsou již ve věku, kdy názor autorit nevnímají jako nutně správný, ale snaží se utvářet své vlastní názory. Adolescenti byli vybráni také z toho důvodu, že navštěvují školská zařízení a tudíž nám mohou pomoci vytvořit obraz toho, nakolik jsou české školy zatížené fenoménem homofobie. Díky těmto studentům středních škol můžeme získat určitou představu, v jaké míře se tito studenti setkávají s homofobií v každodenním životě.

Protože se budeme zabývat postoji adolescentů, je nutností zde vymežit i postoje. Postoj se skládá ze tří částí (komponentů) – kognitivní, emotivní a konativní. Někdy může být jeden z nich dominantní, ale většinou jsou vyvážené. **Kognitivní komponenty** neboli **smýšlení** obsahují to, co subjekt ví a také jeho poznatky o objektu postoje. **Emotivní** neboli **afektivní komponenty** zahrnují emoce, které objekt postoje vyvolává v subjektu. **Konativní komponenty** pak vyjadřují snahu nebo pohotovost chovat se vůči objektu určitým způsobem. Emocionální část určuje sílu postoje, extrémně pozitivní či extrémně negativní postoje jsou nejsilnější. Předsudky, jakožto emočně akcentované postoje, mohou být iracionální a podloženy nepravdivými informacemi. Neutrální postoje se většinou týkají objektů, které nejsou pro člověka významné, a o nichž také moc neví (Nakonečný, 2009, s. 246-247).

Postoje se vytváří v procesu socializace v návaznosti na potřeby a zkušenosti jedince. Jednou z vlastností postojů je možnost jejich změny. Postoje jsou vytvářeny na základě životní zkušenosti. Postoj lze změnit několika způsoby, ale vždy záleží na výchozím stavu postoje (lépe ovlivnitelné jsou postoje ambivalentní a neutrální) (Musil, 2005, s. 76-77).

Musil (2005, s. 78) také definuje zdroje a formy postojů:

- „Specifické zkušenosti,
- Sociální komunikace,
- Modely (napodobování – identifikace či odvození),
- Institucionální faktory (náboženské, politické aj. instituce či organizace).“

Dle Nakonečného (2009, s. 259) postoj vyjadřující vztah k hodnotám vyžaduje nějakou míru orientace ve světě hodnot, která je položena na zkušenosti. Hodnotová orientace se vytváří již od útlého věku v rámci primární socializace, kdy se dítě začíná seznamovat s hodnotami sociálního prostředí. Člověk se tedy postupně učí oceňovat správné a špatné ve dvojí rovině:

- Společensko-normativní (hledisko kulturního a sociálního prostředí)
- Subjektivní (hledisko vlastní zkušenosti)

Pojem postoj je používán k označení emocionální přitažlivosti nebo odpudivosti objektu pro určitou osobu. Takto chápaný postoj velice silně souvisí s přesvědčeními. Každé přesvědčení připisuje objektu nějakou vlastnost, proto současně s vytvořením přesvědčení o objektu jedinec získává i postoj k témuž objektu (Výrost, Slaměník, 2008, s. 133).

Jelikož jsou postoje produkty učení, mohou se za určitých podmínek měnit. Významné postoje se kvůli své stabilizaci obvykle v běžném životě nemění. Pokud ke změně dojde, tak je to většinou důsledek výrazné korektivní zkušenosti (např. silný psychický otřes, životní krize, apod.) Změna extrémního postoje (např. výrazně náboženské založení v ateistické přesvědčení a naopak) je velmi obtížná. V těchto případech je pravděpodobnější pouze změna intenzity postoje. Někdy mohou postoje ovlivňovat fakta, která jsou jedinci prezentována. Často ale nezáleží na samotných faktech, jako spíše na vztahu jedince k faktům. Velmi důležitý je kontext a také důvěryhodnost zdroje (Nakonečný, 2009, s. 267).

Dle Čechové a Hajdíkové (2016, s. 14-15) je důležité při práci s postoji studentů myslet na to, že vyučující musí pracovat se skupinovou dynamikou – zviditelnit skupinové procesy a změnit pohledy jednotlivců na sebe a vlastní chování. Musíme také myslet na to, že výše postavení jedinci v kolektivu mají větší vliv na skupinové normy.

## 4.1 Uskutečněné výzkumy

V této podkapitole se zaměříme na podobně zaměřené výzkumy, které proběhly v minulých letech. V roce 2012 proběhl poměrně rozsáhlý (**93 079 respondentů**) mezinárodní výzkum **Agentury pro základní práva** (FRA), který mapoval situaci v různých zemích Evropy (**28 evropských států**). Výsledky výzkumu ukázaly, že **téměř 1/2** respondentů má osobní **zkušenost s diskriminací** či jiným obtěžováním na základě své sexuální orientace. Vychází najevo, že LGBT lidé často čelí diskriminaci i na pracovišti, proto o své sexuální orientaci v zaměstnání raději mlčí. Odpovědi také demonstrují, že až 32 % respondentů se potýká s diskriminací alespoň při jedné z běžných životních situací (hledání bydlení, zdravotní péče, návštěva kavárny či baru, nakupování v obchodě, návštěva posilovny či právě návštěva školy/univerzity). Pokud se zaměříme na diskriminaci ve vzdělávání, z výzkumu vyplývá, že více než **8 respondentů z 10** v každé podskupině LGBT a v každém členském státě EU zaznamenal v průběhu své školní docházky **negativní komentáře** (homofobní jazyk) či chování mířené proti jeho odlišné sexuální orientaci. Také se ukazuje, že 2/3 respondentů právě kvůli těmto situacím svou sexualitu v průběhu školní docházky raději skrývala. 6 % všech respondentů odpovědělo, že se v předcházejícím roce (výzkumného šetření) cítilo ohroženo nebo bylo napadeno z důvodu odlišné sexuální orientace. Zajímavý fakt, který průzkum odhalil, je ten, že většina takto napadených osob tuto situaci nehlásila na policii. Hlášeno bylo pouze 6 % závažnějších případů obtěžování. Více než 4/5 všech respondentů se setkává v každodenním životě s vtipy o LGBT osobách a téměř 1/2 respondentů tvrdí, že se v jejich vlasti setkávají s homofobním jazykem. 2/3 LGBT respondentů se na veřejnosti nedrží za ruku se svým partnerem jenom proto, že se bojí homofobních útoků. U homosexuálních mužů jsou to již 3/4 respondentů. Tento průzkum také ukazuje, že **Česká republika** patří mezi země, kde je pro LGBT osoby sociální prostředí **relativně příznivé** a je zde menší pravděpodobnost stát se obětí homofobního násilí. Průzkum také demonstruje, že LGBT respondenti, kteří jsou ve své orientaci otevření, mají méně zkušeností s diskriminací, než ti respondenti, kteří svou sexualitu skrývají. (Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey, 2014, s. 3, 11-12).

Co se týče šetření, která v České republice proběhla, určitě můžeme zmínit výzkum Pavlíny Janošové **Homosexualita v názorech současné společnosti** z roku 2000. Její výzkumné šetření probíhalo v době, kdy u nás nebyla možnost registrovaného partnerství. Dotazník mapoval názory společnosti na homosexualitu, homosexuální partnerství, (ne) možnost osvojení dětí a vyplnilo jej **408 respondentů**. Zjišťoval, jak se tyto názory liší

podle vybraných skupin respondentů, a které faktory se na jejich názoru podílejí (Janošová, 2000, s. 95-100).

V českém prostředí pak v roce 2015 proběhl *první ucelenější* výzkum organizace PROUD, který byl zaměřený na existenci transfobie a homofobie na českých školách. Tento výzkum proběhl v České republice online formou, nesl název „**České školy pod lupou**“. Online dotazník vyplnilo **1314 mladých respondentů**. Toto šetření nebylo zaměřeno pouze na výskyt homofobie, ale také transfobie. Výzkum poskytl zjištění, že:

- pouze 4 % ze všech respondentů uvedla, že nemá žádnou osobní zkušenost s homofobní diskriminací ve svém okolí
- téměř 90 % respondentů se setkává se zesměšňujícími výroky a vtipy o LBGT lidech
- pětina respondentů poslouchala z úst vyučujících nadávky ve formě LGBT označení, asi 8 % respondentů zažívalo situace, kdy byla vyučujícími popírána existence LGBT lidí nebo byla přehlížena jejich situace ve společnosti.
- 6 % respondentů také zažilo zesměšňování LGBT spolužáka vyučujícím
- 28 % bylo svědky ignorování a také vyčleňování z kolektivu
- 10 % se dokonce setkala s fyzickým napadením a 3 % často
- nejvíce negativní postoje mají mladí lidé k trans osobám (České školy pod lupou, 2016, s. 20-32)

Co se týká **vyučujících**, analýza PROUD poukazuje na několik zjištění. V doprovodných rozhovorech s vyučujícími a metodiky se objevila téměř samozřejmá zkušenost s tím, že studující **běžně používají nadávky a negativní označení spojená s LGBT lidmi**, a to i před dospělými osobami – vyučujícími (Sloboda, 2016, s. 89). Ze šetření také vyplynulo, že asi 4 % LGBT vyučujících byla terčem slovního napadení a také 8 % respondentů se setkala s homofobními verbálními projevy a nadávkami ze strany vyučujících. Až 8 % se často ocitlo v situaci, kdy vyučující popřel existenci LGBT lidí (České školy pod lupou, 2016, s. 32). I když tato čísla nejsou příliš vysoká, poukazuje to na to, že osoby v mocenském postavení (vyučující), ke kterým by si LGBT studující i ostatní měli moci přijít pro radu, a které by měly další generaci předkládat správné hodnoty, nejednají korektně. Používání negativních označení a nadávek není problémem pouze ve školním prostředí, ale spíše problémem celospolečenským (Sloboda, 2016, s. 89-90).



## 4.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření této práce bylo **zjistit postoje adolescentů k homofobii**.

Dílčí cíle:

- Zjistit postoj adolescentů k homosexualitě.
- Zjistit zkušenosti adolescentů s homofobií.
- Popsat, co adolescenti považují za homofobní jednání.

## 4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Hlavní výzkumnou otázkou je: **Jaký mají adolescenti postoj k homofobii?**

Dílčí:

VO<sub>1</sub>: Jaký postoj adolescenti zastávají ohledně homosexuality?

VO<sub>2</sub>: Jaké mají adolescenti zkušenosti s homofobií?

VO<sub>3</sub>: Jaké projevy adolescenti považují za homofobní?

VO<sub>4</sub>: Jaký je vztah mezi postoji adolescentů k homofobii a jejich pohlavím?

VO<sub>5</sub>: Jaký je vztah mezi postoji adolescentů k homosexualitě a typu navštěvované střední školy?

VO<sub>6</sub>: Jaký je vztah mezi postoji adolescentů k homofobii a místě jejich bydliště?

Dále jsme naše předpoklady, které jsou vyjádřeny posledními třemi výzkumnými otázkami, formulovali do tří výzkumných hypotéz:

**H<sub>1</sub>: Počet dívek, které mají nesouhlasný postoj k homofobii, je vyšší než počet chlapců se stejným postojem.**

První hypotéza vychází z předpokladu, že dívky jsou většinou více tolerantní než chlapci. Můžeme zde opět zmínit výzkum „České školy pod lupou“, kde se heterosexuální chlapci projeví jako nejméně tolerantní ke gayům a trans osobám. Tento jev souvisí s tzv. ohrožením „správné“ maskulinity.

## **H2: Gymnazisté mají kladnější postoje k homosexualitě než adolescenti navštěvující odborné střední školy.**

Tento předpoklad naopak vychází z toho, že gymnázia poskytují studentům všeobecné vzdělání, připravují studenty hlavně pro studium na vysoké škole. Studenti na gymnáziích se ještě profesně neprofilují a tudíž by teoreticky měli mít větší všeobecný přehled než studenti středních odborných škol, kteří se již připravují na výkon určité profese. Proto předpokládáme, že studenti gymnázií, jakožto studenti s větším všeobecným přehledem, budou k homosexualitě (jako jiné sexuální orientaci) přistupovat s větší tolerancí než studenti ze středních odborných škol. Tato zmíněná větší tolerance by měla vycházet z větších a lepších znalostí, které by jim gymnázium, jako výběrová škola, mělo poskytovat.

## **H3: Počet adolescentů žijících ve městě, kteří nesouhlasí s homofobií, je vyšší než počet adolescentů žijících na vesnici, kteří nesouhlasí s homofobií.**

Další hypotéza očekává, že adolescenti žijící ve městě jsou více rezistentní vůči homofobii než adolescenti žijící na vesnici. Tento předpoklad vychází z domněnky, že lidé ve městech mají více příležitostí, kdy se mohou setkat s různými typy lidí, čímž si prohlubují znalosti o LGBT komunitě. Z výsledků zmíněných výzkumů vyplývá, že lidé, kteří znají a mají zkušenost s LGBT osobami, mají častěji tolerantnější postoje k této komunitě.

## **4.4 Výzkumný soubor**

Vzhledem k tomu, že byl dotazník vytvořen online pomocí formuláře Google a byl šířen pomocí sociálních sítí, proběhlo dotazníkové šetření **samovýběrem** respondentů. Samovýběr se vyznačuje tím, že účast v šetření je čistě na základě vlastního rozhodnutí respondenta (Petrušek, 1996, s. 965). Chráška (2016, s. 19) tento výběr označuje jako anketní, tzn. že se jedinci do výběru dostávají sami na základě svého vlastního rozhodnutí.

Cílovou skupinou našeho výzkumu byli adolescenti, tedy studenti středních škol. Jako výzkumný soubor jsme zvolili adolescenty z toho důvodu, že jsou ve věku, kdy nad jevy ve společnosti začínají uvažovat a již nevnímají názory autorit jako jediné a nutně správné. Jako studenti středních škol jsou také členy školních kolektivů a intenzivně vnímají klima, které ve škole panuje. Jsou tedy způsobilí k tomu, aby relativně zodpovědně odpověděli na položky ve výzkumném nástroji.

V první fázi výzkumu jsme provedli předvýzkum způsobem, že jsme oslovili pět studentů středních škol. Schopni domluvy byly tři. Dva studenti, shodou okolností oba 1. ročníku, neměli o jakoukoliv spolupráci žádný zájem. S těmito třemi studenty jsme se domluvili a dali jim dotazník k dispozici. Byli seznámeni s instrukcemi a požádání, aby se zaměřili hlavně na formulace položek. Všichni tři studenti se nezávisle na sobě shodli, že jsou položky formulovány srozumitelně a všem rozuměli.

Na základě předvýzkumu jsme dotazník vyvěsili online pomocí formuláře Google. Takto jsme jej potom sdíleli pomocí sociálních sítí mezi studenty středních škol. Celkově vyplnilo dotazník 208 respondentů. Protože byl výzkum zaměřen pouze na středoškoláky, 2 dotazníky jsme museli vyřadit z důvodu, že byly vyplněny studenty vysoké školy. Z toho nám tedy zůstává 206 řádně vyplněných dokumentů.

## 4.5 Metoda výzkumu a výzkumný nástroj

S ohledem na výzkumný problém jsme zvolili kvantitativní výzkum a kvůli zachování anonymity jsme zvolili dotazníkové šetření. Výzkumný nástroj byl vytvořen na základě teoretické části této práce. Jelikož měříme postoje studentů, je dotazník tvořen z velké části škálami. Gavora (1996, s. 42) definuje škálu jako nástroj, který má za úkol zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Respondent tak vyjadřuje své stanovisko určením polohy na škále. Škály mohou mít různý počet stupňů, ale tento počet je vždy nepárový. Je důležité respondentům nabídnout „neutrální“ odpověď, čímž se zabraňuje vynucení odpovědi v případě, že respondent nemá vyhraněné stanovisko. V našem dotazníku je tímto bodem možnost „Nevím“.

Pro měření postojů se používá tzv. Likertova škála, která se skládá z výroku a stupnice. Na této stupnici pak respondent vyjadřuje míru svého souhlasu či nesouhlasu. Aby respondenti neupadli do stereotypního vyplňování škál, je dobré výroky různě polarizovat (střídání pozitivních a negativních formulací) (Gavora, 1996, s. 46).

Jako výzkumný nástroj jsme zvolili dotazník, který má poměrně velkou výhodu v rychlosti sběru dat a v zachování anonymity, která byla pro výzkum týkající se sexuality nezbytná. Dotazník je zaměřený na hromadné získávání údajů, proto je považován za relativně ekonomický výzkumný nástroj (Gavora, 1996, s. 53).

Dotazník (v příloze I), který byl použit pro tento výzkum, obsahoval **6 uzavřených otázek** a **38 škálových položek**. Můžeme jej také rozdělit do několika částí:

**Vstupní část** (prvních pět otázek) jsou položky, které byly zaměřeny na demografické údaje o respondentech. Zajímalo nás pohlaví, věk, třída, střední škola a bydliště respondentů. Na konci této části byla pro respondenty připravená definice homofobie. Následovala tedy další položka, která obsahovala 9 odpovědí. Zde měli respondenti označit vše, co považovali za projevy homofobní šikany.

**Druhou část** dotazníku tvořila tabulka s položkami, kde respondenti značili nakolik s danými výroky souhlasí. Tyto výroky byly vytvořeny na základě teoretické části a byly zaměřeny na postoje adolescentů k homofobii a homosexualitě.

Poslední **třetí část** byla také tvořena škálovými položkami. Tentokrát respondenti značili, jak často se s různými situacemi homofobního rázu potkali.

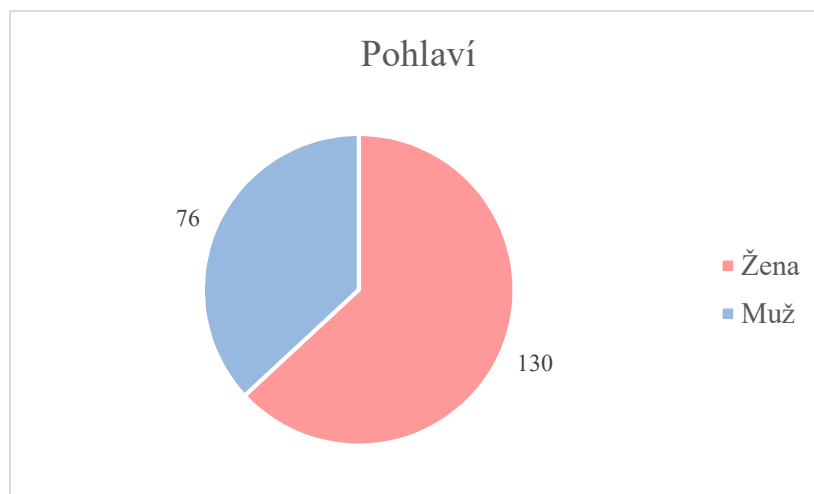
Pro stanovené hypotézy byl po konzultaci s odborníci na statistiku použit U-test Manna a Whitneyho, který je dle Chrásky (2016, s. 86-90) neparametrický test používaný v případech, kdy se má rozhodnout, zda dva výběry pocházejí ze stejného základního souboru. V případě velkých četností se naměřeným hodnotám přiřazuje pořadí dle velikosti (nejmenší hodnotě se přiřadí 1). Nulová hypotéza se testuje pomocí normované normální veličiny U. Postup je následující: Nejdříve je podle vztahu určena hodnota testového kritéria U a pomocí této hodnoty se počítá normovaná náhodná veličina u. Pro výpočet jsme použili program Statistica 13, do kterého jsme zadali všechny potřebné hodnoty.

## **4.6 Deskriptivní analýza výsledků**

Tato kapitola se bude věnovat výsledkům provedeného výzkumného šetření. Výzkumný nástroj byl určený pro studenty středních škol, tedy adolescenty ve věku 15 -19 let. Respondentům bylo v průměru 17 let. Více než polovinu respondentů tvořily ženy a co se týče střední školy, můžeme výzkumný vzorek rozdělit na dvě téměř stejné poloviny, kdy jedna navštěvuje gymnázium a druhá střední odbornou školu.

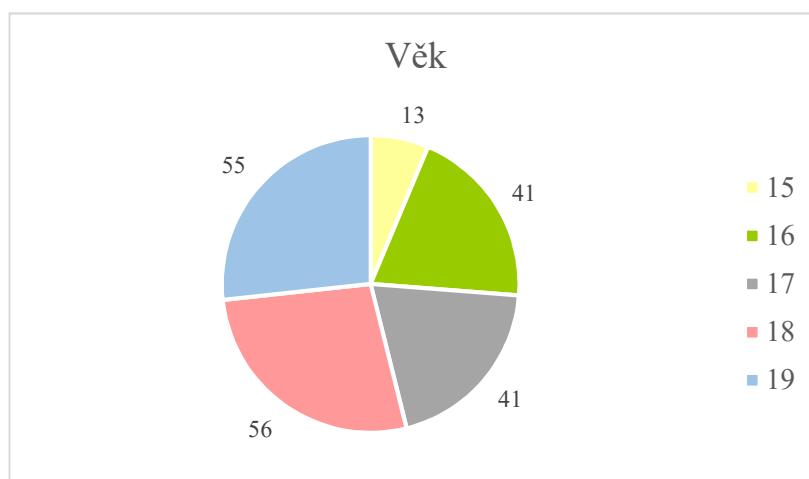
#### 4.6.1 Demografické údaje

1. otázka byla zaměřena na pohlaví respondentů. Výzkumu se účastnilo 206 respondentů. Z grafu 1 je patrné, že byly ve výzkumu početněji zastoupené dívky, kterých se zúčastnilo 130 (63%) a chlapců bylo o něco méně - 76 (37%).



Graf 1 Pohlaví

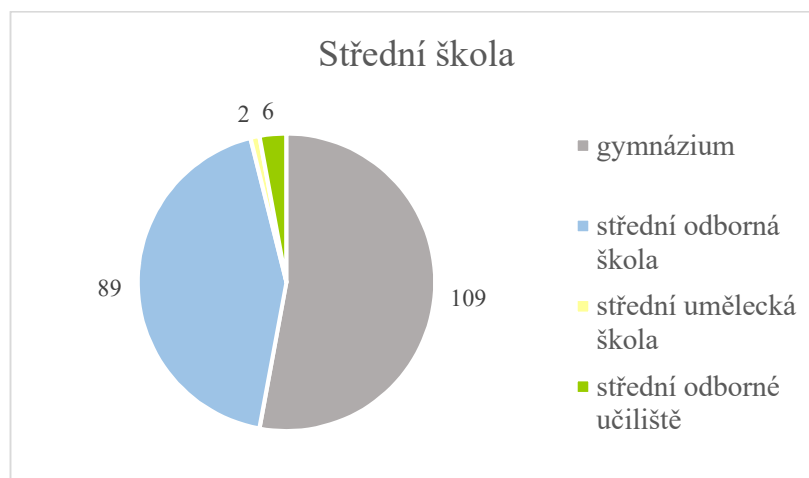
2. otázka se respondentů ptala na jejich věk. Následující graf znázorňuje věkové zastoupení respondentů. Nejvíce početnou skupinou byli respondenti ve věku 18 a 19 let, naopak nejméně početnou ve věku 15 let.



Graf 2 Věk

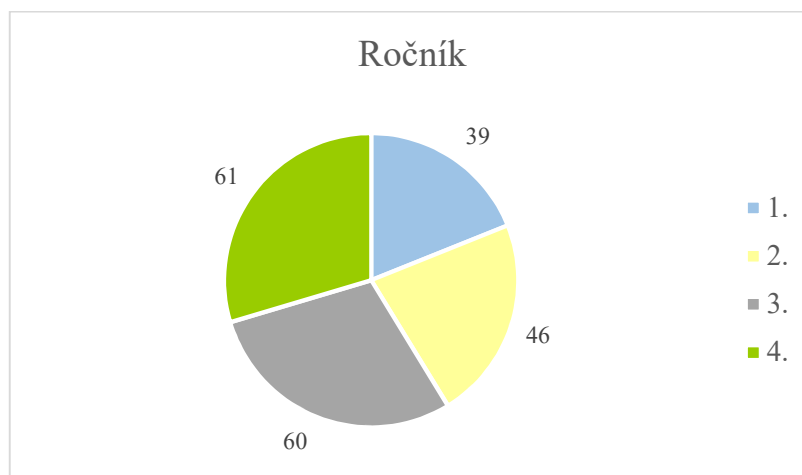
3. otázka byla zaměřena na střední školu. Nejvíce respondentů bylo z gymnázií 109 (53 %), ze středních odborných škol jich bylo 89 (43 %), 6 ze středních odborných učilišť (3%) a 2 (1 %) ze středních uměleckých škol. Z důvodu ověřování hypotézy  $H_2$ , jsme byli nuceni 8 respondentů, kteří se přihlásili k posledním dvěma zmíněným školám, sloučit do skupiny

respondentů ze středních odborných škol. Tímto krokem vznikají poměrně vyrovnané skupiny respondentů.



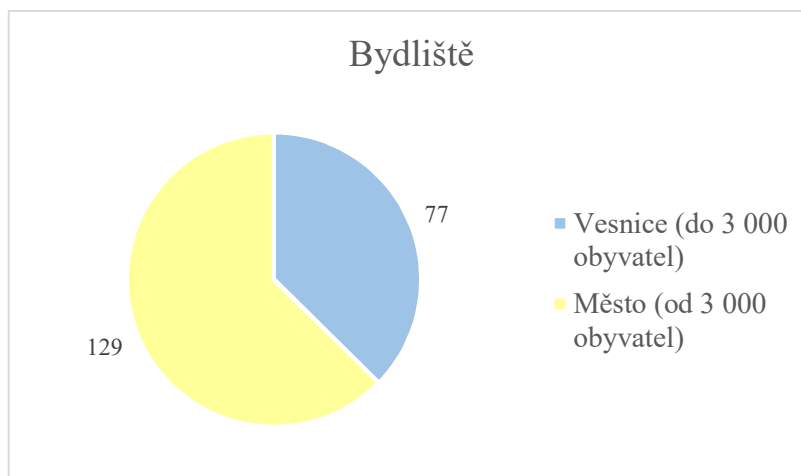
Graf 3 Typ střední školy

4. otázka se týkala ročníku, který respondenti navštěvují. Nejvíce respondentů, tedy 61 (30%) bylo ve 4. ročníku a 60 (29 %) ze 3. ročníku. 46 zakliklo možnost 2. ročníku (22%) a 39 (19%) 1. ročníku.



Graf 4 Věk

5. otázka se zaměřovala na bydliště respondentů. Otázka byla v dotazníku zařazena kvůli hypotéze H<sub>3</sub>, ve které zjišťujeme, zda je rozdíl v postojích mezi studenty žijících na vesnici a ve městě.

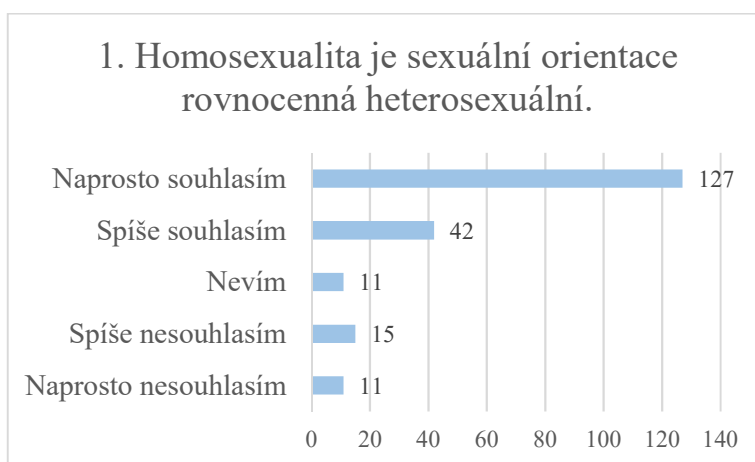


Graf 5 Bydliště

#### 4.6.2 Postoj studentů k homosexualitě

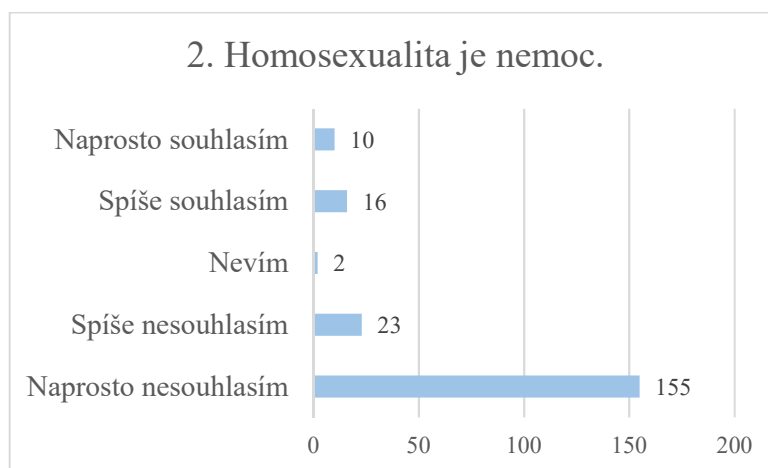
1.-12. výrok se vztahoval k 1. výzkumnému cíli a týkal se postojů studentů k homosexualitě. Tyto výroky byly formulovány na základě teoretické části této práce tak, aby společně tvořily určitý obraz postojů adolescentů právě k homosexualitě.

První výrok respondentům tvrdí, že je homosexualita rovnocenná heterosexuální orientaci. Již v první kapitole jsme se zmínili, že je homosexualita považována za alternativu sexuální orientace, proto byl tento výrok formulován tímto způsobem. Souhlasilo s ním více než 3/4 (169) respondentů, nesouhlasilo 26 a nevědělo 11.



Graf 6 Výrok č.1 – Homosexualita je sexuální orientace rovnocenná heterosexuální

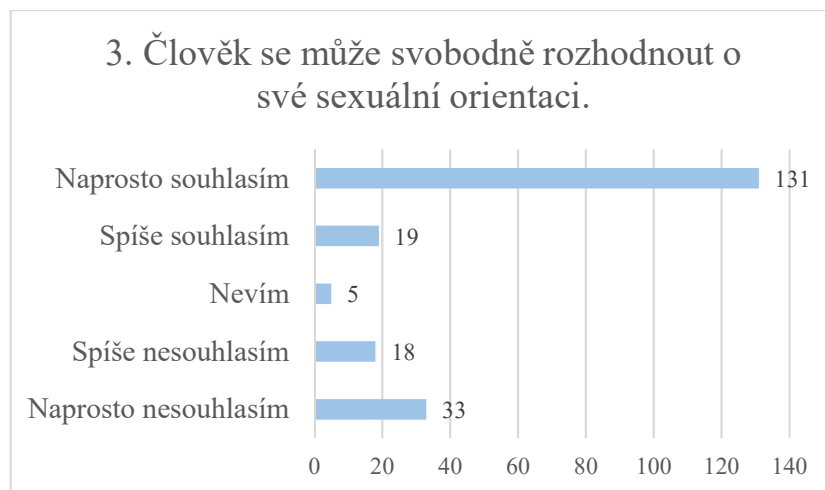
S další položkou, která studentům předkládá, že je homosexualita nemoc, nesouhlasilo 178 respondentů, souhlasilo 26 a nevěděli pouze 2. Tento výrok byl do dotazníku zařazen právě kvůli faktu, že dříve homosexualita byla považována za nemoc a i přesto, že byla roku 1992 vyjmuta z mezinárodní klasifikace nemocí, stále je ve společnosti často vnímána jako nepřírozená.



Graf 7 Výrok č.2 – Homosexualita je nemoc

Následující výrok zjišťoval, zda adolescenti souhlasí s výrokem, který říká, že se člověk může o své sexuální orientaci svobodně rozhodnout. Homosexualita je podle některých autorů považována za vrozenou a podle jiných za získanou vlivem sociální učení – raných sexuálních zážitků. Proto jsou odpovědi respondentů poměrně překvapivé. 64 % respondentů souhlasí naprosto a 9 % spíše souhlasí, že se lidé mohou o své sexuální orientaci svobodně rozhodnout. To jsou skoro 3/4 respondentů, kteří souhlasí s tím, že se lidé o své sexuální orientaci mohou svobodně rozhodnout. Vzhledem k relativně tolerantním odpovědím u jiných položek zde vyvstává otázka, zda respondenti tento výrok pochopili správně. Získat na tuto otázku odpověď však není snadné. Studenti z realizovaného předvýzkumu neměli s porozuměním celého dotazníku problém, proto nemůžeme stoprocentně určit, že by tato položka byla ve vlastním výzkumu pochopena nesprávně. Faktem však je, že odpovědi se u této položky oproti ostatním výrokům liší.





Graf 8 Výrok č. 3 – Člověk se může svobodně rozhodnout o své sexuální orientaci

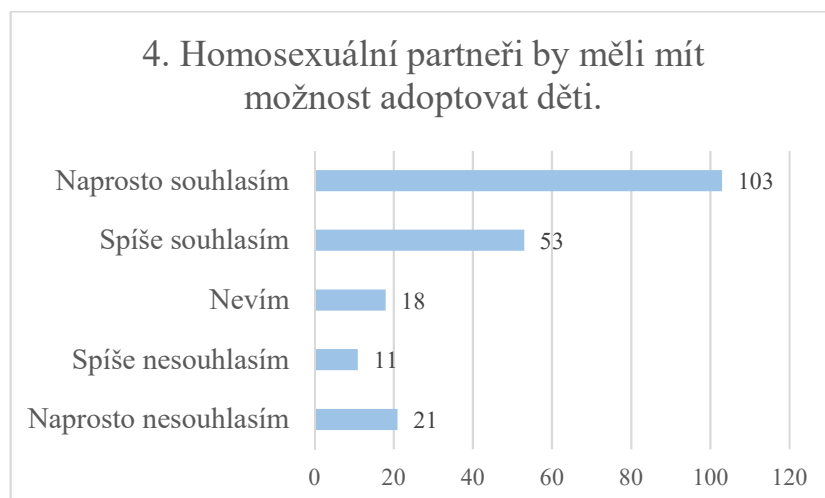
Pokud se na odpovědi podíváme z hlediska pohlaví, bydliště či typu střední školy, procenta souhlasu jsou velice podobná (okolo 60-70 %). Jelikož nemáme stejně velké vzorky respondentů, je potřeba se podívat, jak odpovídala každá skupina zvlášť. Rozdíl můžeme najít co se týče nesouhlasu. Z řad gymnazistů s tímto výrokem nesouhlasí 32 %, oproti tomu z řad studentů středních odborných škol je to 16 %.

	Muž	Žena	Město	Vesnice	Gymnázium	Střední odborná škola
Naprosto souhlasím	48 (63 %)	83 (64 %)	81 (63 %)	50 (65 %)	65 (60 %)	66 (68 %)
Spíše souhlasím	5 (7 %)	14 (11 %)	14 (11 %)	5 (7 %)	6 (5 %)	13 (14 %)
Nevím	2 (3 %)	3 (2 %)	4 (3 %)	1 (1 %)	3 (3 %)	2 (2 %)
Spíše nesouhlasím	7 (9 %)	11 (8 %)	13 (10 %)	5 (6 %)	14 (13 %)	4 (4 %)
Naprosto nesouhlasím	14 (18 %)	19 (15 %)	17 (13 %)	16 (21 %)	21 (19 %)	12 (12 %)
Σ	76	130	129	77	109	97

Tabulka 1 Odpovědi k 3. výroku

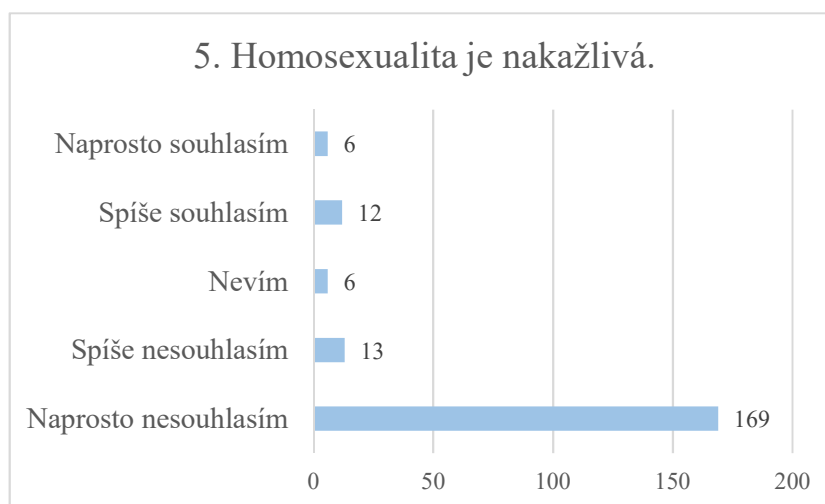
Následující položkou jsme se zaměřili na stanovisko adolescentů k možnosti osvojení dětí homosexuálními partnery. 156 respondentů s výrokem souhlasilo, 32 nesouhlasilo a 18 nevědělo. Výrok zaměřený na osvojení dětí homosexuálními páry byl do šetření zařazen právě proto, že v dřívějších výzkumech s tímto osvojením veřejnost spíše nesouhlasila. Otázka je aktuální i z toho důvodu, že ačkoliv v ČR tato adopce možná není, žije u nás skoro tisíc dětí

v homoparentálních rodinách, kde druhý partner nemá k dítěti stejná práva a povinnosti jako biologický rodič.



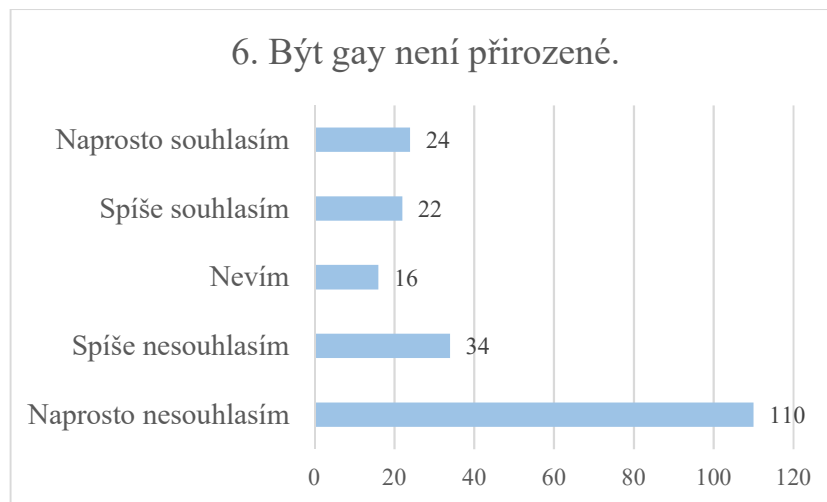
Graf 9 Výrok č. 4 – Homosexuální partneři by měli mít možnost adoptovat děti

V následujícím grafu 10 jsou znázorněny odpovědi k výroku, který tvrdí, že je homosexualita nakažlivá. 182 respondentů, tzn. naprostá většina z nich s tímto nesouhlasí. Souhlasilo 18 studentů a 6 nevědělo.



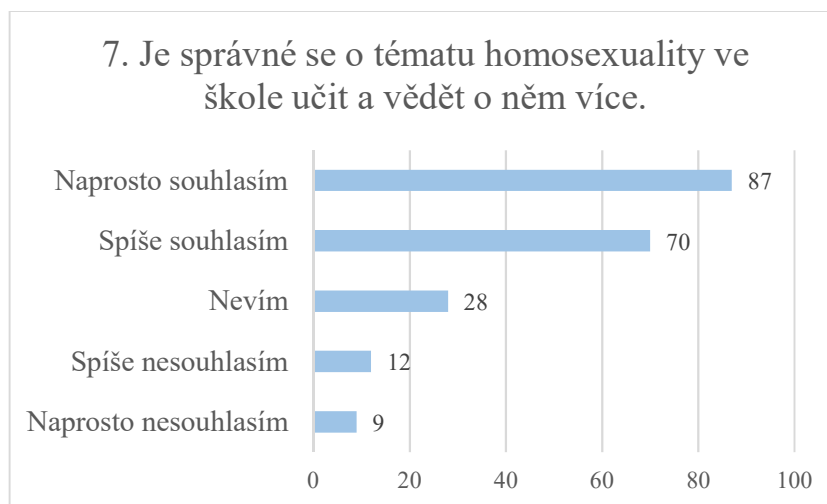
Graf 10 Výrok č. 5 – Homosexualita je nakažlivá

Další výrok se zaměřil na to, zda studenti souhlasí, že je homosexualita nepřírozená či nikoliv. Jak jsme zmínili, homosexualita je ve společnosti stále často vnímaná jako něco nepřírozeného, proto jsme i my takto formulovali jeden z výroků. 144 adolescentů s tímto tvrzením nesouhlasí, 46 souhlasí a 16 se nerozhodlo.



Graf 11 Výrok č. 6 – Být gay není přirozené

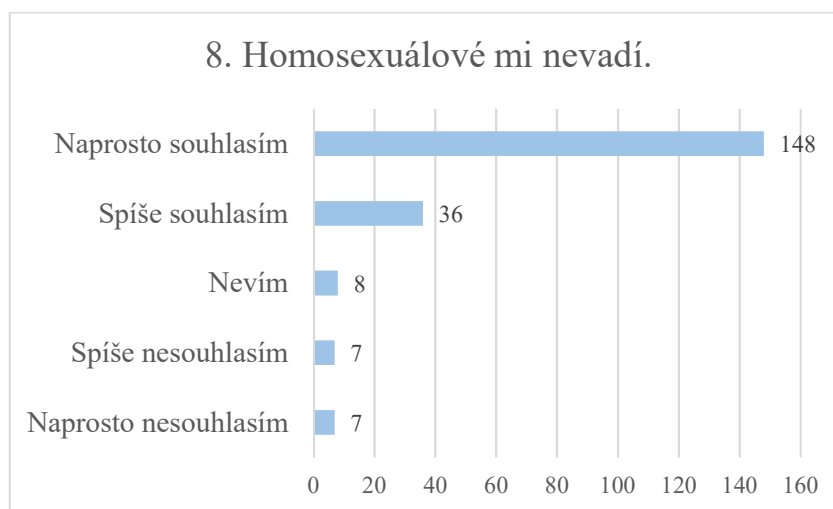
Další tvrzení druhé části výzkumného nástroje se zabývalo tím, zda si studenti myslí, že je správné se o tématu homosexuality ve škole učit a vědět o něm více. Souhlasí s ním 157 respondentů, 21 nesouhlasí a 28 neví. Podle některých autorů je klíčem k omezení homofobie ve škole, potažmo ve společnosti, větší informovanost a znalost tématu homosexuality. Proto jsme zkoumali ochotu adolescentů věnovat se ve škole homosexualitě.



Graf 12 Výrok č. 7 – Je správné se o tématu homosexuality ve škole učit a vědět o něm více

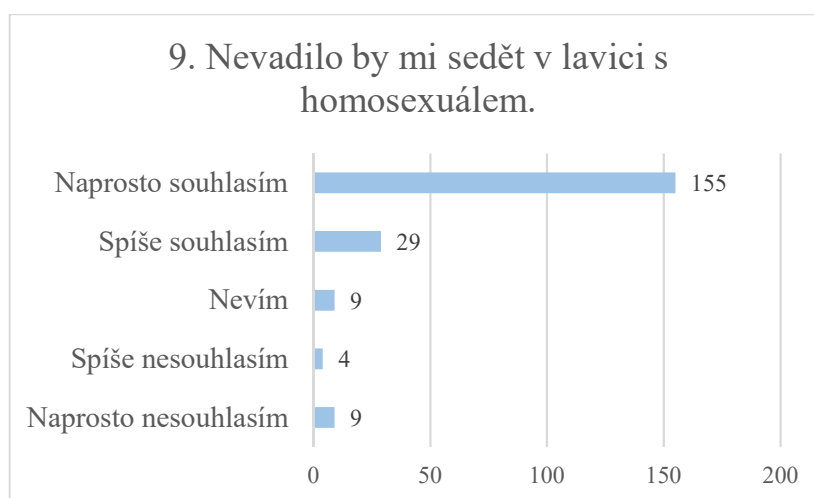
Položky 8-12 byly zaměřeny na míru homofobie zúčastněných respondentů. Následující výroky jsme formulovali do tvrzení, která zjišťují, jak studenti k homosexualitě a homosexuálům přistupují.

Jak můžete vidět v následujícím grafu, s výrokem, který zněl „Homosexuálové mi nevadí“, souhlasilo 184 dotázaných studentů. 14 odpovědělo, že s výrokem nesouhlasí a 8 se nedovedlo rozhodnout.



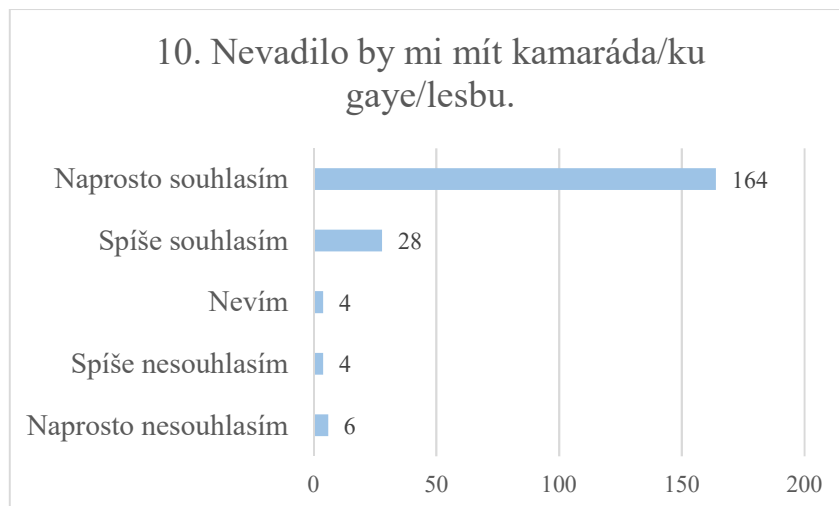
Graf 13 Výrok č. 8 – Homosexuálové mi nevadí

Další položkou jsme zjišťovali, zda by adolescentům nevadilo sdílet lavici s homosexuálně orientovaným spolužákem. 184 studentů s výrokem souhlasilo, 13 nesouhlasilo a 9 nevědělo. Tímto jsme svým způsobem mapovali homofobii těchto respondentů.



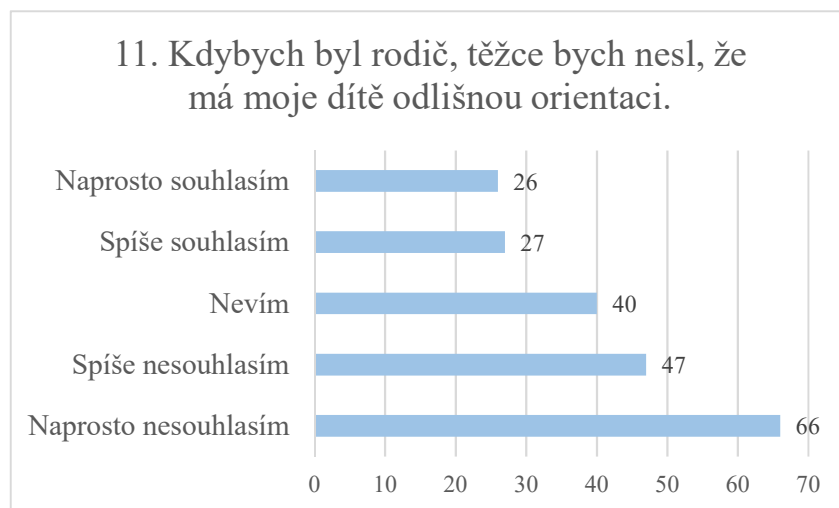
Graf 14 Výrok č. 9 – Nevadilo by mi sedět v lavici s homosexuálem

Dalším výrokiem jsme poznávali, zda by studentům nevadilo přátelit se s homosexuálně orientovanou osobou. Naprostá většina (192) respondentů s výrokiem souhlasí, nesouhlasí 10 a 4 se nerozhodli. Z grafu můžeme říci, že odpovědi respondentů jsou vesměs velice pozitivní a jen malému množství adolescentů by nebyla lhostejná sexuální orientace jejich přátel.



Graf 15 Výrok č. 10 – Nevadilo by mi mít kamaráda/ku gaye/lesbu

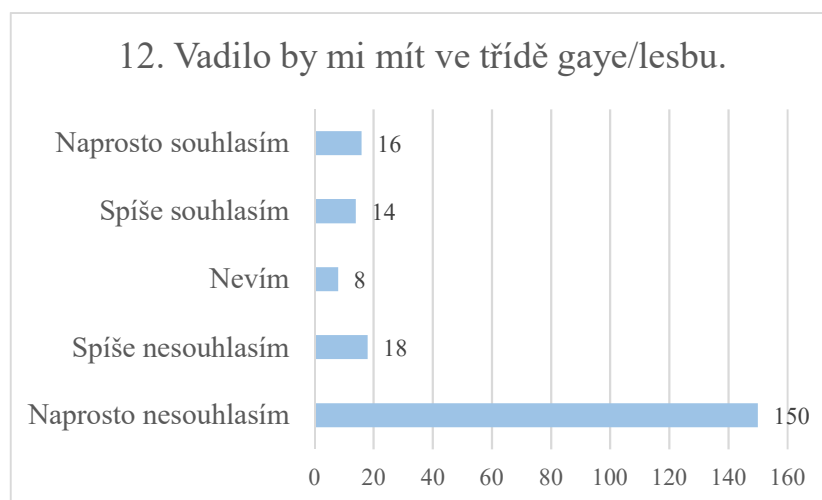
U nadcházejícího výroku byly odpovědi, oproti předešlým výroekům, poměrně hodně rozloženy mezi všech pět možností. Nesouhlasilo 113, souhlasilo 53 a 40 nevědělo, což je relativně vysoké číslo vzhledem k celkovému počtu respondentů.



Graf 16 Výrok č. 11 – Kdybych byl rodič, těžce bych nesl, že má moje dítě odlišnou orientaci

Poslední výrok druhé části zjišťoval, jestli by studentům vadilo mít ve třídě homosexuálně orientovaného spolužáka. Většina (168) s tímto tvrzením nesouhlasila, souhlasilo 30 a nevědělo

8 studentů. Touto položkou mapujeme také hypotetickou možnost homofobní šikany ve školách. Zajímavé je, že s tímto výrokem souhlasilo více respondentů (30), než nesouhlasilo (10) u položky č. 10, kde jsme zjišťovali možné přátelství s homosexuální osobou.

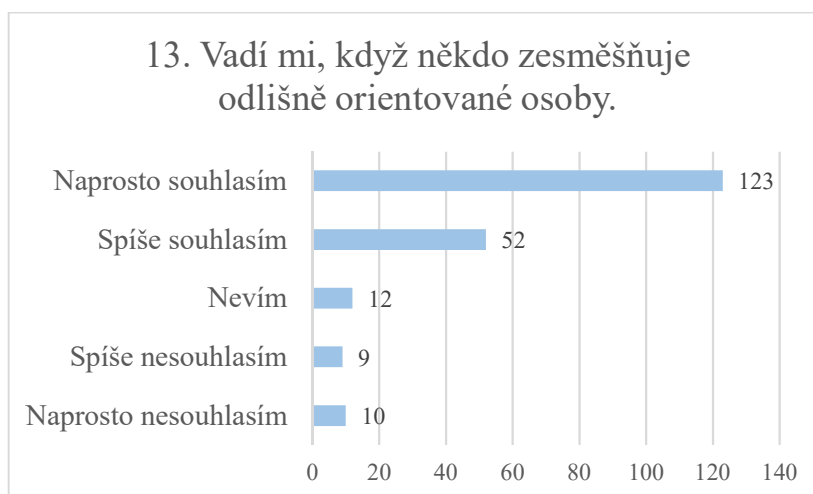


Graf 17 Výrok č. 12 – Vadilo by mi mít ve třídě gaye/lesbu

#### 4.6.3 Postoj studentů k homofobii

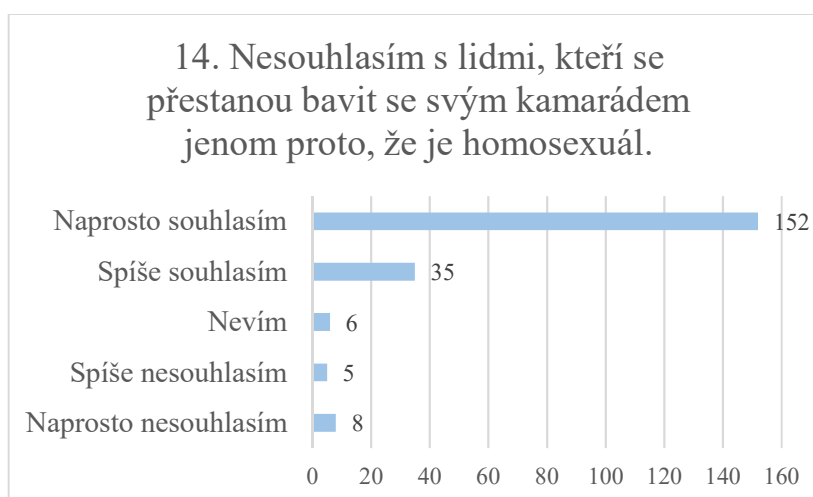
13.-23. výrok se týkal postojů studentů k homofobii - souvisí tedy s hlavním výzkumným cílem a to zjistit postoje adolescentů k homofobii. Tyto výroky byly formulovány na základě teoretické části této práce tak, abychom získali obraz postojů adolescentů k homofobii. Položky jsou formulovány do oznamovacích vět, které popisují homofobně diskriminační projevy a situace, se kterými se adolescenti mohou v životě a ve škole setkávat.

13. výrok byl zaměřen na to, zda studentům vadí, když jiná osoba zesměšňuje osoby jiné sexuální orientace. S položkou souhlasilo 175 respondentů, 19 nesouhlasilo a 12 se nerozhodlo. Nepřímo jsme touto položkou zjišťovali, zda je adolescentům výskyt zmíněného projevu homofobní šikany spíš jedno, nebo jim je nepříjemný. Výsledky můžeme označit za pozitivní v tom smyslu, že větší části respondenů se toho chování nelíbí.



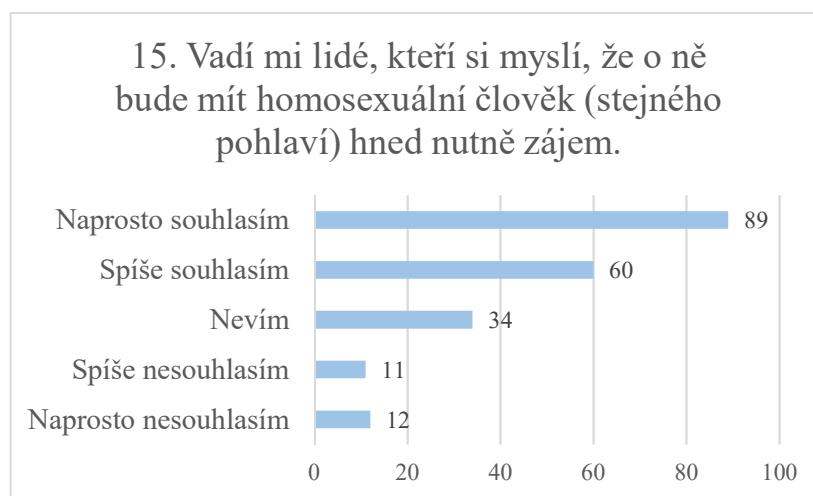
Graf 18 Výrok č. 13 – Vadí mi, když někdo zesměšňuje odlišně orientované osoby

Další výrok zase zjišťoval, zda adolescenti souhlasí s tím, že se člověk přestane stýkat s blízkou osobou kvůli její odlišné sexuální orientaci. Výrok byl v negativní formulaci, tedy říkal, že s těmito lidmi nesouhlasí. S položkou pak souhlasila naprostá většina respondentů a to 187, nesouhlasilo 13 a 6 nevědělo.



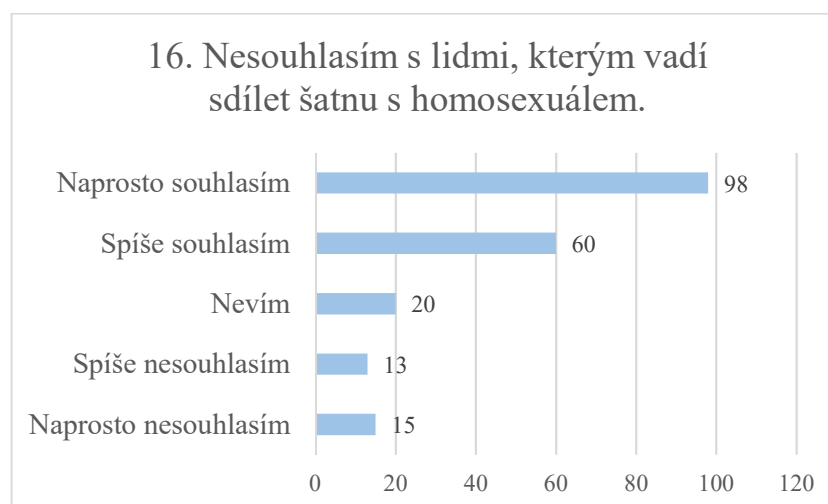
Graf 19 Výrok č. 14 – Nesouhlasím s lidmi, kteří se přestanou bavit se svým kamarádem jenom proto, že je homosexuál

15. výrok se dále zaměřil na to, zda mají studenti problém s lidmi, kteří jsou přesvědčeni, že s nimi homosexuál stejného pohlaví automaticky chce navázat partnerský/intimní vztah. Souhlasilo 149 studentů, 23 nesouhlasilo a 34 nevědělo.



Graf 20 Výrok č. 15 – Vadí mi lidé myslící si, že o ně bude mít homosexuální člověk zájem

Následující položka zjišťovala, zda studenti souhlasí nebo odsuzují chování lidí, kteří nechtějí sdílet šatnu s odlišně orientovanou osobou. Souhlasilo 158 respondentů, nesouhlasilo 28 a nevědělo 20.

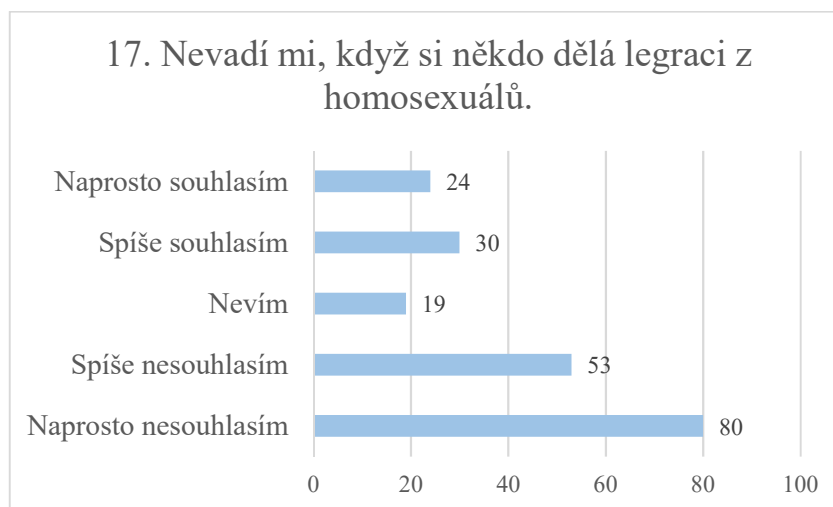


Graf 21 Výrok č. 16 – Nesouhlasím s lidmi, kterým vadí sdílet šatnu s homosexuálem

Další položka naopak tvrdila, že nemá problém s tím, když se někdo homosexuálně orientovaným osobám posmívá. S výrokem pak souhlasilo 54 studentů, což je poměrně dost vysoké číslo (1/4) a koresponduje tak se zmíněným výzkumem PROUD (České školy

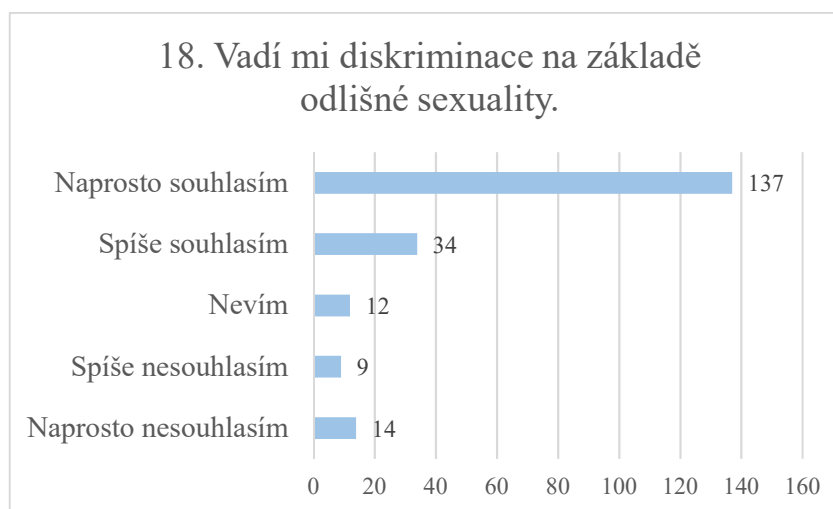


pod lupou), kde vyšlo najevo, že studenti vtipy mířené na homosexualitu nevnímají vždy jako něco špatného. Dále s výrokiem nesouhlasilo 133 a 19 nevědělo.



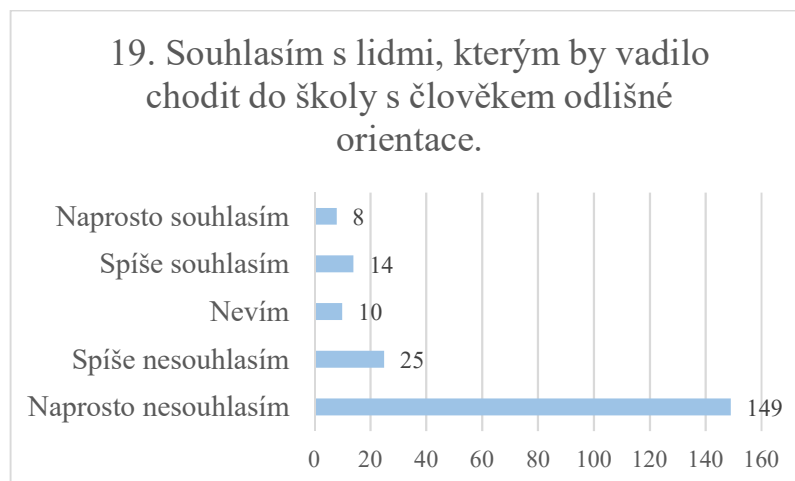
Graf 22 Výrok č. 17 – Nevadí mi, když si někdo dělá legraci z homosexuálů

Následný výrok naopak opět tvrdil, že mu diskriminace na základě odlišné sexuality není příjemná. Souhlasilo s ním 171 respondentů, nesouhlasilo 23 a nevědělo 12.



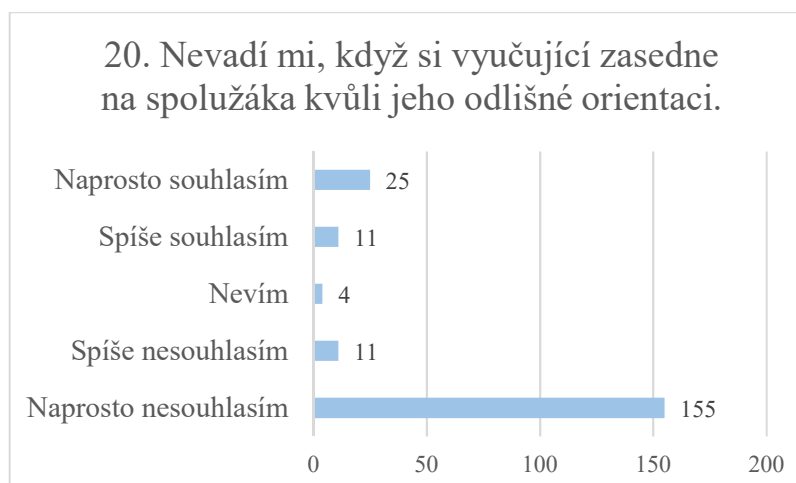
Graf 23 Vadí mi diskriminace na základě odlišné sexuality

Nadcházející položka pro změnu souhlasila s lidmi, kteří mají problém se sdílením školy/školní třídy s odlišně orientovanou osobou. Souhlasilo 22 adolescentů, nesouhlasilo 174 a 10 se nedovedlo rozhodnout. Opět se můžeme podívat zpět na odpovědi k výroku č. 12, kde nechtělo chodit do třídy s homosexuálně orientovanou osobou 30 respondentů, ačkoliv zde s druhými lidmi odmítajícími LGBT osoby ve škole souhlasí jen 22 respondentů.



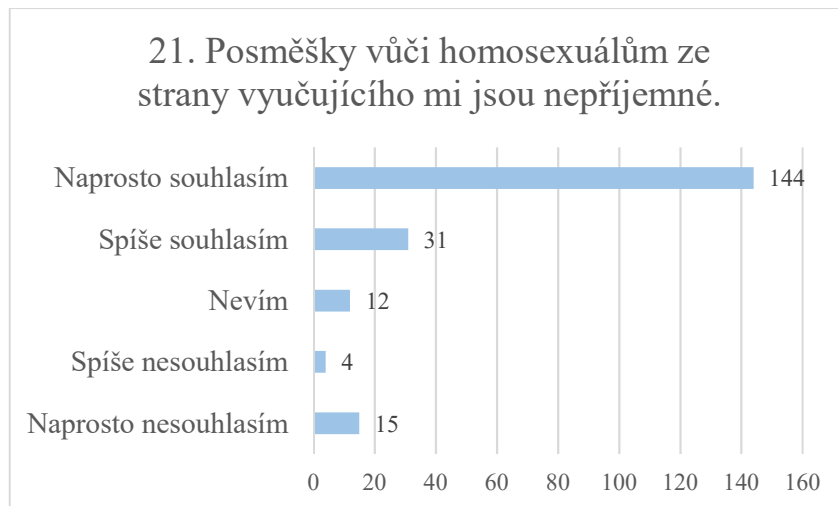
Graf 24 Výrok č. 19 – Souhlasím s lidmi, kterým vadí chodit do školy s homosexuálem

Dále jsme se zaměřili na zjišťování stanoviska adolescentů k tomu, když vyučující šikanuje nějakého žáka na základě jeho homosexuální orientace. S výrokem, který tvrdí, že mu takhle šikana nevádí, souhlasilo 36 respondentů, 166 nesouhlasilo a 4 nevěděli. Výrok byl do dotazníku zařazen z důvodu, že výzkum PROUD zjistil výskyt homofobní šikany i ze strany vyučujících.



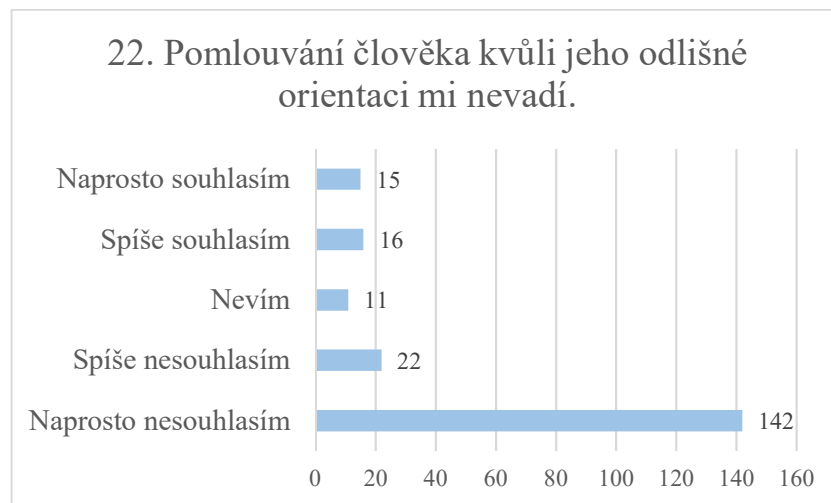
Graf 25 Výrok č. 20 – Nevadí mi, když si vyučující zasedne na spolužáka kvůli sex. orientaci

Co se týče homofobie ze strany vyučujících, jsme do dotazníku zařadili ještě jeden výrok, který říkal, že vtipy neboli posměšky mířené na homosexuály ze strany vyučujícího jsou studentům nepříjemné. Souhlasila zase většina respondentů – 175, nesouhlasilo 19 a nevěděli 4.



Graf 26 Výrok č. 21 – Posměšky vůči homosexuálům ze strany vyučujícího mi jsou nepříjemné

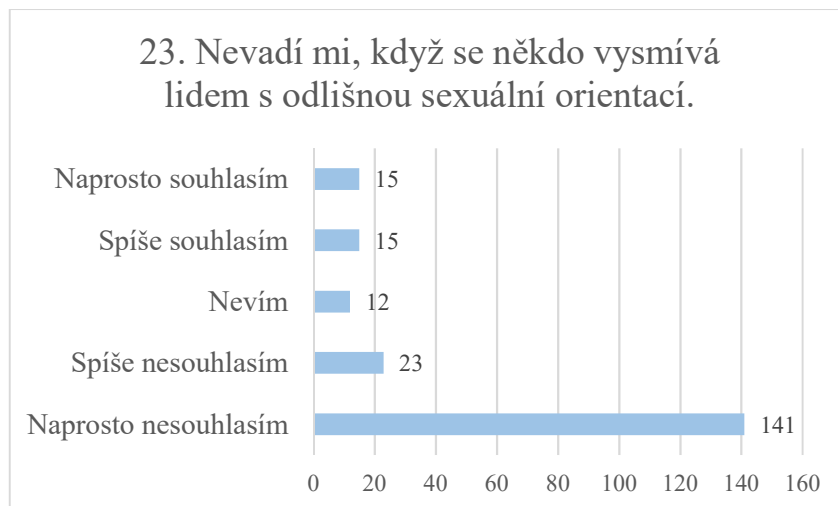
U dalšího výroku jsme pro udržení pozornosti respondentů otočili polaritu a orientovali se na pomluvy namířené vůči odlišně sexuálně orientovaným osobám. Tyto pomluvy nevadí 31 studentům, vadí 164 a 11 se vyjádřilo neutrálně (nevědělo).



Graf 27 Výrok č. 22 – Pomlouvání člověka kvůli jeho odlišné orientaci mi nevadí

Poslední výrok třetí části výzkumného nástroje směřoval ke zjištění, zda studentům nevadí, když se někdo posmívá homosexuálně orientovaným osobám. Souhlasilo

30 adolescentů, 164 nesouhlasilo a 12 nevědělo. I zde se vrátíme k předchozímu výroku č 17, kde se adolescenti vyjadřovali k legraci z homosexuálů a 54 respondentům tato legrace přišla v pořádku. Zde je ale výrok formulován jiným způsobem, kdy mluví i výsměchu konkrétní osobě a to je možná důvod, proč s ním nesouhlasilo méně respondentů (30).



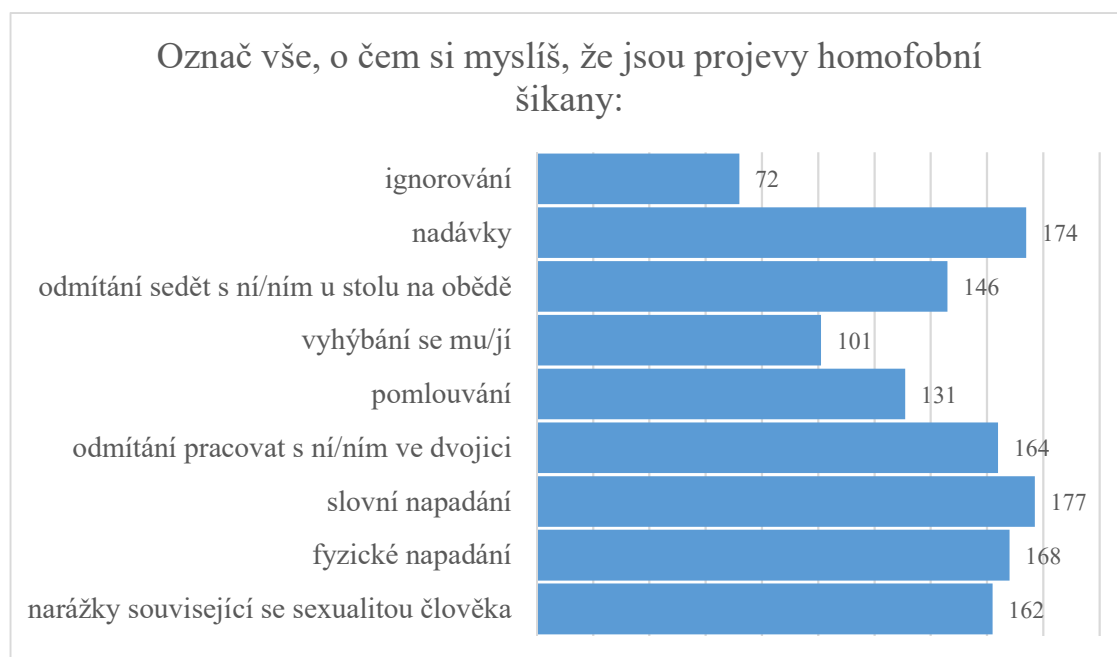
Graf 28 Výrok č. 23 – Nevadí mi, když se někdo vysmívá lidem s odlišnou sexuální orientací

#### 4.6.4 Informovanost studentů o homofobii

Před 6. otázkou, která se týkala projevů homofobní šikany, jsme respondenty seznámili s jednoduchou definicí pojmu homofobie. Tuto definici jsme do dotazníku zařadili z toho důvodu, abychom předešli situaci, kdy by respondenti význam homofobie neznali.

6. otázkou jsme zjišťovali, co vše adolescenti považují za projevy homofobní šikany. U této položky bylo na výběr z 9 odpovědí, přičemž mohli označit odpovědi více. Tyto odpovědi byly formulovány na základě projevů homofobní šikany, které definují Čechová a Hajdíková (2016, s.10). Všechny odpovědi tedy znázorňují projev takovéto šikany.

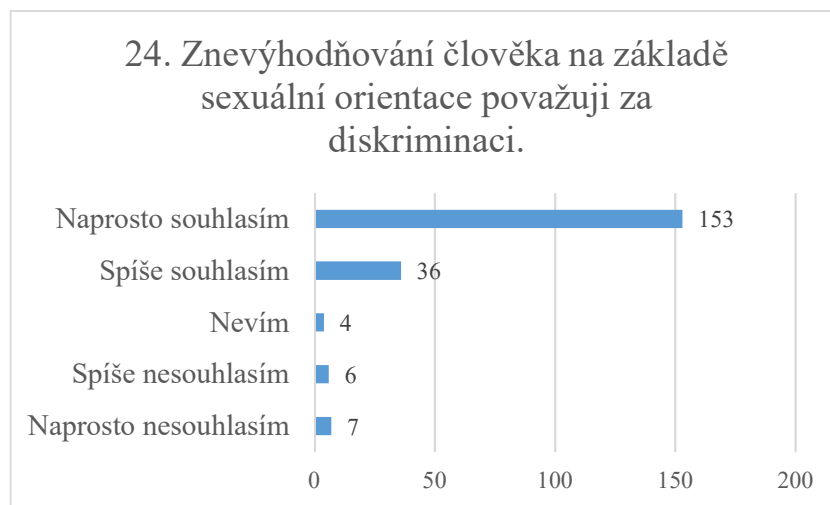
Nejčastěji studenti označili odpovědi: **slovní napadání, nadávky, fyzické napadání, odmítání pracovat s ním ve dvojici a narážky související se sexualitou člověka**. Nejméně označenou odpovědí bylo **ignorování či vyhýbání se mu/jí**.



Graf 29 Projevy homofobní šikany

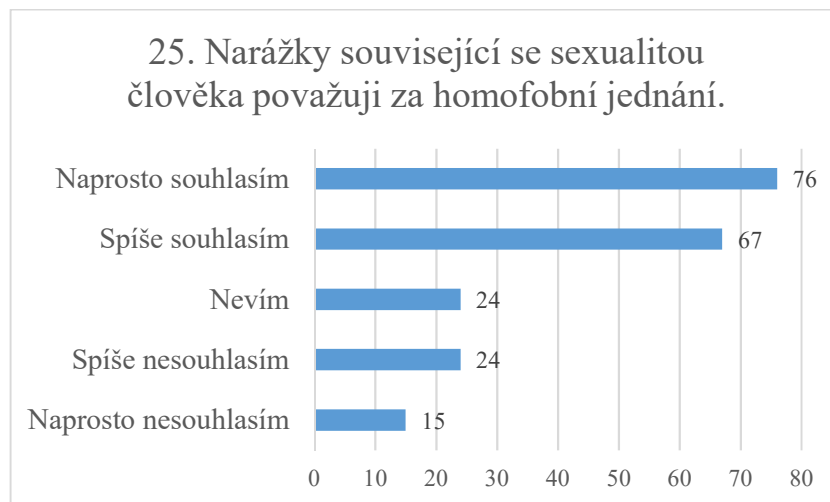
24.-30. výrok zjišťoval, jaké jednání považují adolescenti za homofobní. Tyto výroky byly formulovány na základě teoretické části práce, kde jsme v první kapitole definovali homofobní šikanu a její projevy. Na základě těchto znalostí jsme pak sestavili následujících 7 výroků, které jsou zaměřené na to, abychom získali obraz toho, co adolescenti považují za homofobní jednání.

První výrok se zaměřil na to, zda si studenti myslí, že znevýhodňování člověka na základě sexuální orientace je diskriminujícím jednáním. Většina respondentů – 189 s výrokem souhlasilo, 13 nesouhlasilo a 4 si nebyli jisti.



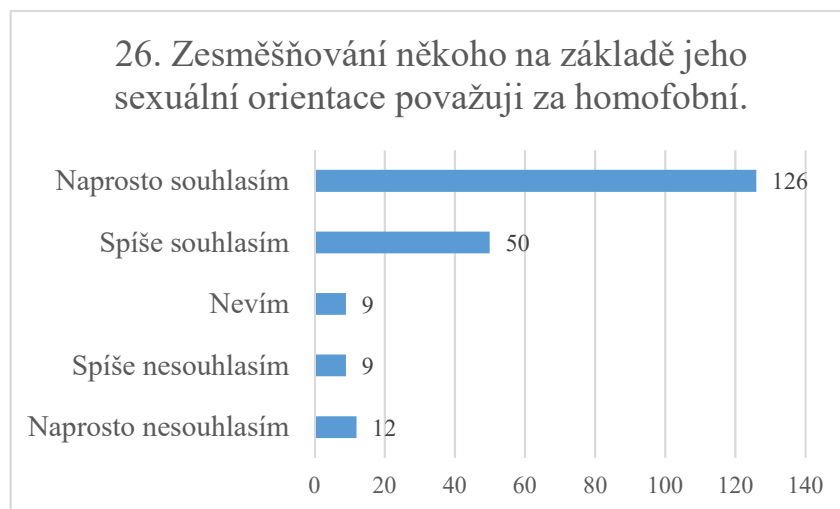
Graf 30 Výrok č. 24 – Znevýhodňování člověka na základě sex. orientace považují za diskriminaci

Následující výrok zjišťoval, jestli jsou dle respondentů narážky související se sexualitou člověka homofobním projevem. Souhlasilo 143 adolescentů, nesouhlasilo 39 a nevědělo 24.



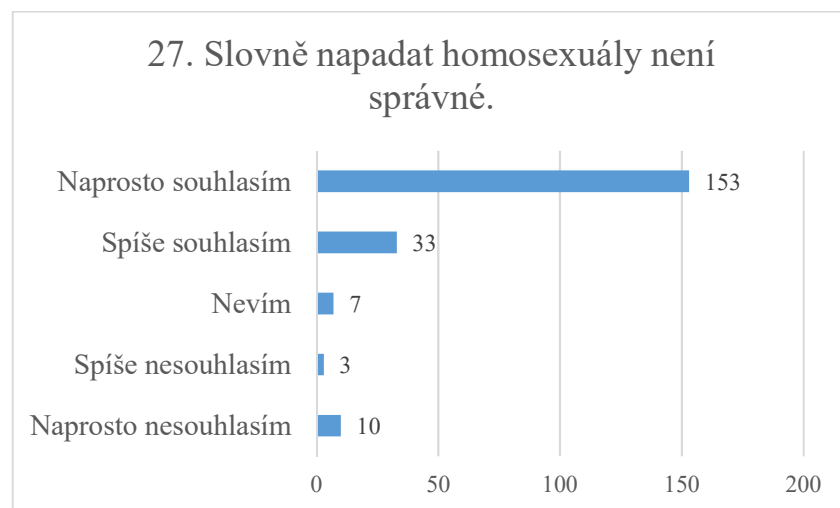
Graf 31 Výrok č. 25 – Narážky související se sexualitou považují za homofobní

Nadcházející položka se orientovala na zesměšňování homosexuálů. Tvrdila, že je takové chování homofobním projevem. Většina – 176 respondentů souhlasilo, 21 nesouhlasilo a 9 nevědělo.



Graf 32 Výrok č. 26 – Zesměšňování někoho na základě jeho sexuální orientace považuji za homofobní

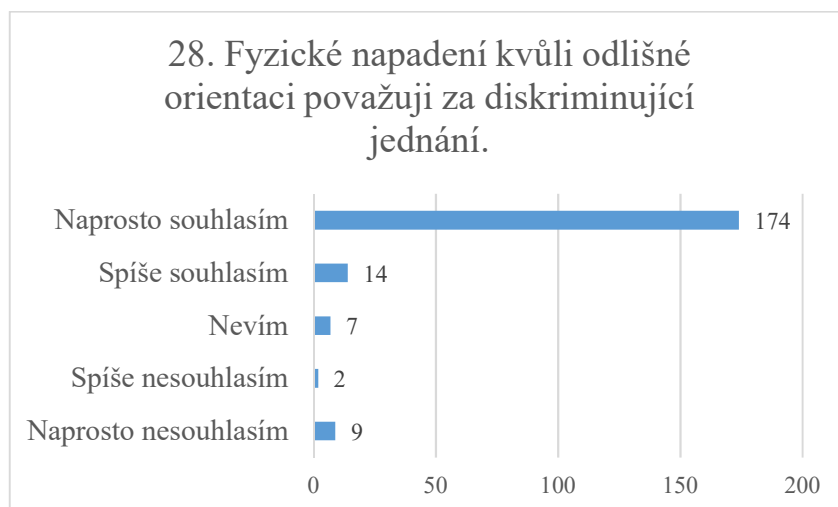
Dále jsme výrok formulovali do znění, které říká, že není vhodné a odpovídající slovně napadat homosexuálně orientované osoby. Souhlasila většina adolescentů – 186, nesouhlasilo 13 a nevědělo 7.



Graf 33 Výrok č. 27 – Slovně napadat homosexuály není správné

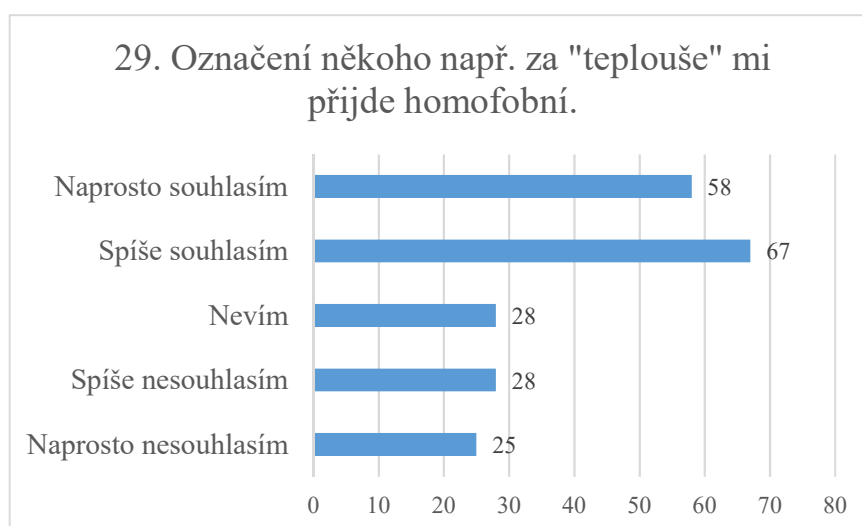
Další položka byla orientována na zjištění, zda studenti považují fyzické napadení kvůli odlišné sexuální orientaci za diskriminující chování. Souhlasilo 188, nesouhlasilo 11

a nevědělo 7 respondentů. Fyzické napadení je jedním ze závažných projevů homofobní šikany, které jsme vymezili v kapitole o homofobním obtěžování.



Graf 34 Výrok č. 28 – Fyzické napadení kvůli sex. orientaci považují za diskriminující jednání

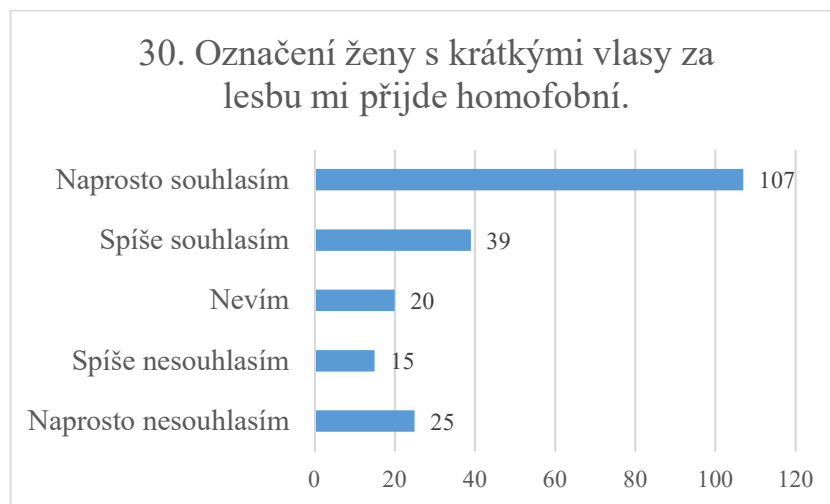
Následný výrok se zaměřil na hanlivé oslovování (homofobní jazyk) spojené s předpokládanou odlišnou sexuální orientací. 125 respondentů souhlasí, že označit někoho hanlivým pojmenováním homosexuála je homofobním jednáním. Opět se zde ukazuje, že adolescenti takovéto označení nevnímají vždy jako špatné a nezdravé, jelikož s tímto výrokem nesouhlasí relativně vysoké číslo respondentů – 53 (1/4). Neutrální odpověď zvolilo 28 adolescentů, což také není zrovna malý počet oproti předcházejícím položkám.



Graf 35 Výrok č. 29 – Označení někoho např. za „teplouše“ mi přijde homofobní



Poslední položkou této části jsme zjišťovali, jaké stanovisko studenti mají k označení ženy s krátkými vlasy za lesbu. Do výzkumu jsme zařadili takto formulovaný výrok z důvodu, že se jedná o jeden z mnoha stereotypů, které o lesbách ve společnosti kolují. Se zněním, že takovéto označení je homofobním projevem souhlasilo 146 respondentů, 40 nesouhlasilo a nevědělo 20.

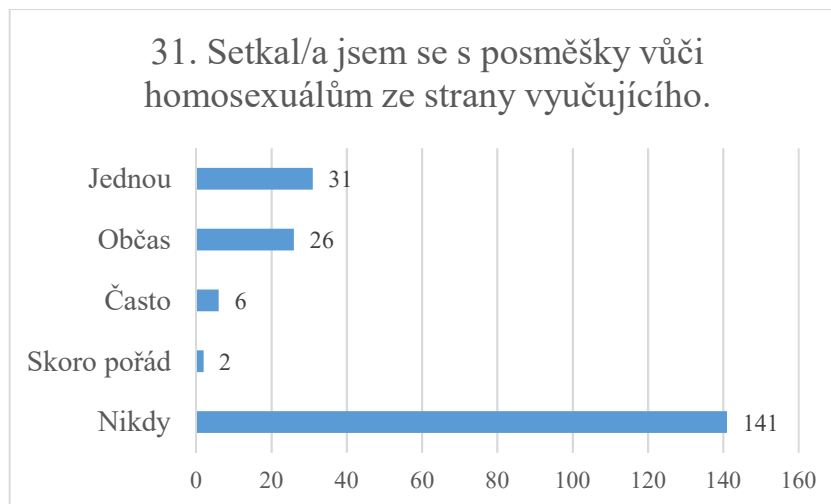


Graf 36 Výrok č. 30 – Označení ženy s krátkými vlasy za lesbu mi přijde homofobní

#### 4.6.5 Zkušenosti studentů s homofobií

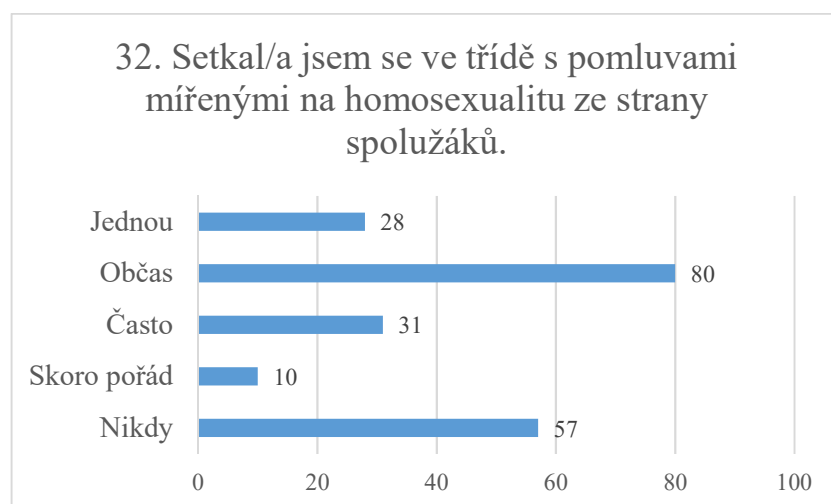
Poslední část výzkumného nástroje (30.-38. výrok) se týkala zkušeností studentů s homofobní diskriminací/jednáním. Cílem těchto položek bylo zjistit, jak často a jestli vůbec se adolescenti s těmito situacemi ve škole a ve svém životě setkávají. Tyto situace byly vyjádřeny na základě druhé kapitoly této práce, ve které se zabýváme homofobní šikanou a diskriminací ve škole.

První položka poslední části výzkumného nástroje zjišťovala, zda se adolescenti setkali s tím, že by se vyučující nějakým způsobem vysmíval homosexuálně orientovaným jedincům. 31 studentů se v této situaci ocitlo jednou, **26 občas**, **6 dokonce často** a **2 skoro pořád**. Naopak ale se s tímto **nikdy** nesetkal velice vysoký počet studentů (téměř 3/4).



Graf 37 Posměšky vůči homosexuálům ze strany vyučujícího

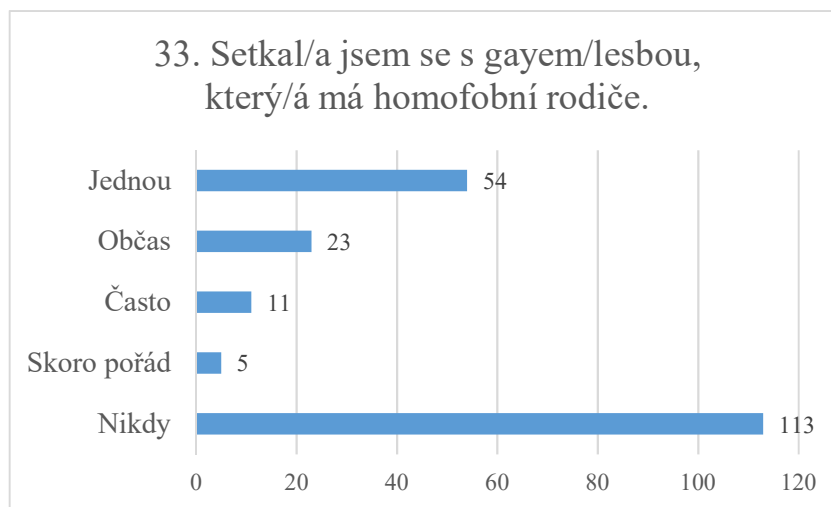
Dále dotazník zkoumal, zda se adolescenti setkávají s pomluvami mířenými na homosexualitu ze strany svých spolužáků. V tomto případě jsou čísla výskytu o něco vyšší. **28** studentů se s tímto setkala **jednou**, **80 občas**, **31 často** a **10 skoro pořád**. Naopak 57 studentů se situací nemá zkušenost žádnou.



Graf 38 Pomluvy mířené na homosexualitu ze strany spolužáků

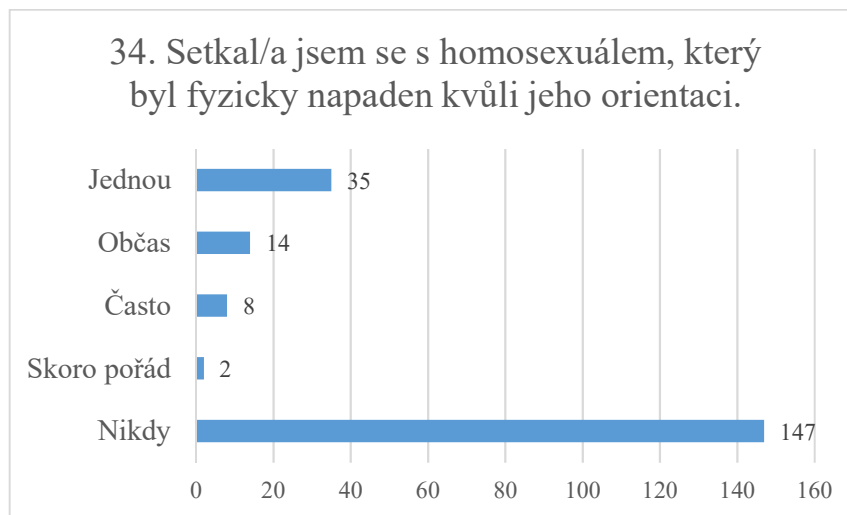
Další položka se pak orientovala na zkušenost studentů s homosexuály s homofobními rodiči. Na tuto zkušenost jsme se ptali hlavně kvůli určení toho, zda se mladí homosexuálové

při svém coming outu mohou doma opravdu setkat s nepochopením. 54 respondentů zodpovědělo, že se s takovým člověkem jednou setkalo, 23 občas, 11 často a 5 skoro pořád. Naopak polovina 113 studentů se s „nepochopeným“ homosexuálem nikdy nesetkalo.



Graf 39 Homosexuál s homofobními rodiči

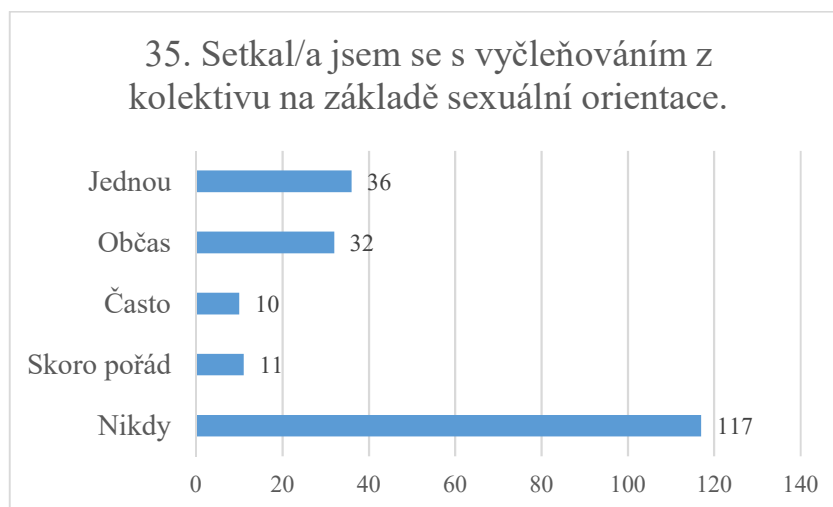
Dalším výrokem jsme zjišťovali, zda se studenti setkávají s odlišně orientovanými jedinci, kteří zažili kvůli své orientaci fyzické napadení. 35 studentů se s tímto jedincem setkalo jednou, 14 občas, 8 často a 2 skoro pořád. Naopak skoro 3/4 (147) studentů takového člověka nikdy nepotkali.



Graf 40 Fyzické napadení kvůli odlišné orientaci

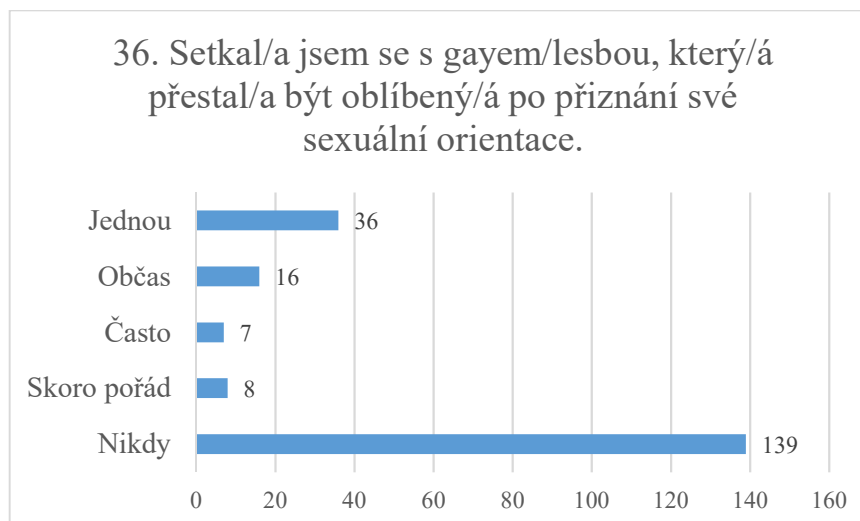
Dále jsme mapovali, zda je běžným či ojedinělým jevem vyřazování spolužáků z kolektivu v případě, že je tento student homosexuálně orientovaný. 36 respondentů

odpovědělo, že se s tímto setkala jednou, **32 občas**, **10 často**, **11 skoro pořád** a **117** naopak vůbec **nikdy**.



Graf 41 Vyčleňování z kolektivu na základě sexuální orientace

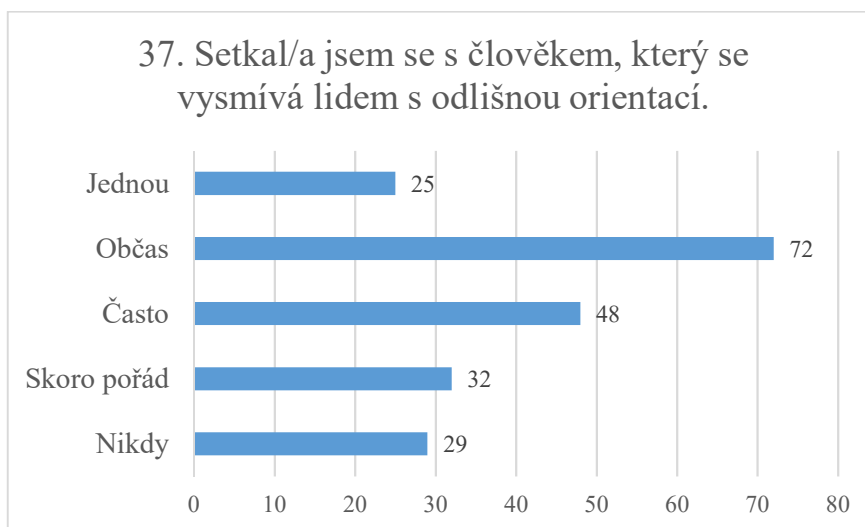
Jako související situaci jsme do dotazníku zařadili výrok, který zjišťuje, zda se studenti setkali s homosexuálem, který byl v kolektivu odmítán až po přiznání své odlišné sexuální orientace. 36 studentů se s takovým jedincem setkala jednou, 16 občas, 7 často a 8 skoro pořád. 139 studentů se s tímto jevem nesetkalo nikdy.



Graf 42 Homosexuál, který přestal být oblíbený po přiznání své sex. orientace

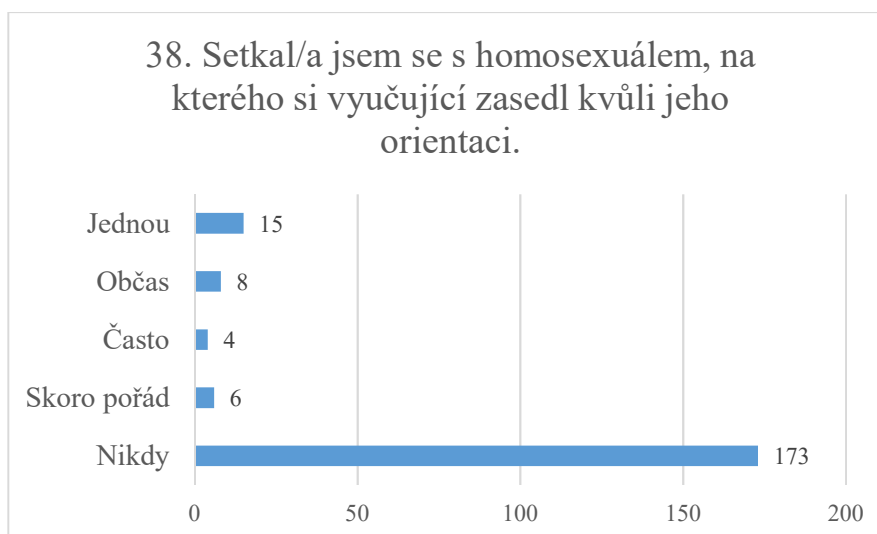
Předposlední výrok byl také zaměřen na setkání s určitou osobou a to takovou, která se naopak lidem s odlišnou sexuální orientací vysmívá. Zde odpovědělo **záporně** pouze **29** respondentů. Tzn. že **téměř všichni studenti se alespoň jednou** setkali s tím, že se někdo

posmíval homosexuálně orientovaným lidem. 25 z nich pouze jednou, 72 občas, 48 často a 32 skoro pořád.



Graf 43 Člověk, který se vysmívá lidem s odlišnou orientací

Poslední výrok se zaměřil na zkušenost studentů s vyučujícím, který by šikanoval homosexuálního žáka kvůli jeho odlišné sexuální orientaci. Více než 3/4 se s takovým vyučujícím nikdy nesešlo, 15 se jednou setkali, 8 občas, 4 často a 6 skoro pořád.



Graf 44 Homosexuál, na kterého si vyučující zasedl kvůli jeho orientaci

## 4.7 Verifikace hypotéz

Stanovené hypotézy jsme po konzultaci s odborníci na statistiku ověřovali pomocí Mann-Whitneyova U-testu, který se používá pro dva nezávislé výběry. Tento test ověřuje, zda byly

dva náhodné výběry opatřené ze stejné populace či dvou identických základních souborů. Skóry těchto výběrů musíme seřadit do společné vzestupné posloupnosti. (Reiterová, 2016, s. 73-74)

V našem případě jsme pro každou odpověď u každého výroku přiřadili číslo (1-5), přičemž číslo 1 bylo vždy přisouzeno možnosti, která značila nejtolerantnější odpověď. Proto jsme museli dávat pozor, jakým způsobem je jednotlivý výrok formulován a pro několik z nich jsme museli pro tyto účely odpovědi přepólovat. Tzn. že u některých položek *Naprosto souhlasím* získalo 1 bod a u některých naopak 5 bodů. Poté jsme pro každou hypotézu sečetli pro jednotlivé respondenty skóry jejich odpovědí, které jsme tak mohli použít pro výpočet Mann-Whitneyova U-testu. Pro každou hypotézu jsme dále stanovili hypotézu nulovou a hypotézu alternativní. Podle Walkera (2013, s. 94-95) je nulová hypotéza myšlenka, která říká, že mezi proměnnými neexistují žádné rozdíly, či vztah mezi nimi. Alternativní hypotéza je naopak představa, že mezi proměnnými existuje vztah či souvislost.

Následujícím krokem bylo zadání získaných výzkumných dat do programu Statistica 13, který nám pomohl pomocí testu  $\chi^2$  otestovat normalitu součtu bodů, a jelikož ani v jednom případě tento součet nevykazoval normální rozložení ( $p < 0,05$ ), použili jsme pro ověřování hypotéz Mann-Whitneyův U-test. Dále jsme pomocí programu Statistica 13 vypočítali p-hodnotu, která je dle Walkera (2013, s. 97, 100) mírou pravděpodobnosti a pomáhá nám ověřit, zda můžeme přijmout či odmítnout nulovou hypotézu. Jestliže je **vypočítaná p-hodnota nižší než 0,05, zamítáme** nulovou hypotézu a jestliže je **vypočítaná p-hodnota rovna nebo větší než 0,05** nutí nás **přijmout** nulovou hypotézu.

K první hypotéze se vztahuje 1. otázka v dotazníku, která zjišťovala pohlaví a výroky č. **13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23**, které se zaměřily na postoje k homofobii.

**H<sub>1</sub>**: Počet dívek, které mají nesouhlasný postoj k homofobii, je vyšší než počet chlapců se stejným postojem.

**H<sub>a</sub>**: Počet dívek, které mají nesouhlasný postoj k homofobii je vyšší než počet chlapců.

**H<sub>0</sub>**: Počet dívek, které mají nesouhlasný postoj k homofobii je stejný jako počet chlapců.

Testem  $\chi^2$  byla testována normalita součtu bodů a jelikož nevykazuje normální rozložení ( $p < 0,05$ ), musíme použít pro ověření hypotézy **Mann-Whitneyův U-test**. Pomocí programu Statistica 13 jsme vypočítali p-hodnotu = 0,000, podle níž odmítáme hypotézu nulovou H<sub>0</sub>

a přijímáme alternativní hypotézu  $H_a$ . Mezi počtem dívek a počtem chlapců je signifikantní rozdíl:

**Počet dívek, které mají nesouhlasný postoj k homofobii, je vyšší než počet chlapců se stejným postojem.**

Součet pořadí - ženy	Součet pořadí - Muži	U	Z	p-hodnota	U standartní	p-hodnota	Četnost - ženy	Četnost - muži
11115,50	10205,50	2600,500	-5,66575	0,000000	-5,67834	0,000000	130	76

Tabulka 2 Hodnoty pro  $H_1$

Pro lepší představu ještě uvádíme tabulku, která udává průměrné skóre, medián a směrodatnou odchylku dle pohlaví. **Medián** je centrální tendence, jež popisuje prostřední číslo v řadě čísel, která jsou uspořádána od nejmenších po největší. **Směrodatná odchylka** je míra rozptylu, která naznačuje typickou hodnotu, o kterou se čísla v řadě od střední hodnoty odlišují (Walker, 2013, s. 217).

Pohlaví	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka
Ženy	130	16,35	15	5,01
Muži	76	25,07	22	12,00

Tabulka 3 Pohlaví

Druhá hypotéza byla zaměřena na porovnání postojů k homosexualitě mezi studenty gymnázií a studenty SOŠ. K této hypotéze se vztahovala otázka, která zjišťovala kterou střední školu respondenti navštěvují a výroky č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, které zase zjišťovaly postoj k homofobii.

**H<sub>2</sub>:** Gymnazisté mají kladnější postoje k homosexualitě než adolescenti navštěvující SOŠ.

**H<sub>a</sub>:** Počet gymnazistů, kteří mají kladné postoje k homosexualitě, je vyšší než počet adolescentů navštěvujících SOŠ.

**H<sub>0</sub>:** Počet gymnazistů, kteří mají kladné postoje k homosexualitě, je stejný jako počet adolescentů navštěvujících SOŠ.

Testem  $\chi^2$  byla testována normalita součtu bodů, a jelikož nevykazuje normální rozložení ( $p < 0,05$ ), musíme použít pro ověření hypotézy **Mann-Whitneyův U-test**. Pomocí programu Statistica 13 jsme vypočítali p-hodnotu  $p = 0,0014$ . Protože je vypočítaná p-hodnota  $= 0,0014 < 0,05$ , odmítáme hypotézu nulovou  $H_0$  a **přijímáme alternativní hypotézu  $H_a$** . Mezi počtem gymnazistů a počtem studentů SOŠ, kteří mají kladné postoje k homosexualitě, je signifikantní rozdíl.

**Počet studentů gymnázií, kteří mají kladné postoje k homosexualitě je vyšší než počet studentů navštěvující SOŠ.**

Součet pořadí - gymnázium	Součet pořadí – SOŠ	U	Z	p-hodnota	U upravené	p-hodnota	N plat. Skup.1	N platn. Skup. 2
9916,500	11404,50	3921,500	-3,1951	0,001398	-3,2005	0,00137	109	97

Tabulka 4 Hodnoty pro  $H_2$

Opět přikládáme tabulku s průměrem, mediánem a směrodatnou odchylkou:

Střední škola	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka
Gymnázium	109,00	21,92	19,00	9,46
Střední odborná škola	97,00	24,71	22,00	8,71

Tabulka 5 Střední škola

Poslední třetí hypotéza se týkala srovnání postojů adolescentů žijících ve městě a na vesnici. S touto hypotézou souvisela otázka zjišťující, kde respondenti bydlí a výroky č. **13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23**, které se zaměřily na postoje k homofobii.

**$H_3$ :** Počet adolescentů žijících ve městě, kteří nesouhlasí s homofobií je vyšší než počet adolescentů žijících na vesnici, kteří nesouhlasí s homofobií.

**$H_a$ :** Počet adolescentů žijících ve městě, kteří nesouhlasí s homofobií je vyšší než počet adolescentů žijících na vesnici.

**$H_0$ :** Počet adolescentů žijících ve městě, kteří nesouhlasí s homofobií je stejný jako počet adolescentů žijících na vesnici.

Testem  $\chi^2$  byla testována normalita součtu bodů a jelikož nevykazuje normální rozložení ( $p < 0,05$ ), musíme použít pro ověření hypotézy **Mann-Whitneyův U-test**. Pomocí programu



Statistica 13 jsme vypočítali p-hodnotu  $p = 0,3$ . Protože je vypočítané  $p = 0,3 > 0,05$ , zamítáme alternativní hypotézu  $H_a$  a **přijímáme hypotézu nulovou**. Můžeme tedy říci, že mezi počtem adolescentů žijících ve městě a počtem adolescentů žijících na vesnici, kteří nesouhlasí s homofobií, **není signifikantní rozdíl**.

Součet pořadí - město	Součet pořadí - vesnice	U	Z	p-hodnota	U upravené	p-hodnota	N plat. Skup.1	N platn. Skup. 2
13778,00	7543,000	4540,000	1,029141	0,30341	1,03143	0,30234	129	77

Tabulka 6 Hodnoty pro  $H_3$

Přikládáme tabulku s průměrem, mediánem a směrodatnou odchylkou:

Bydliště	Počet	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka
Město (od 3 000 obyvatel)	129,00	20,06	17,00	9,73
Vesnice (do 3 0000 obyvatel)	77,00	18,74	16,00	8,48

Tabulka 7 Bydliště

## 4.8 Interpretace a diskuze výsledků výzkumu

Nyní se zaměříme na interpretaci výsledků provedeného výzkumného šetření. Hlavním cílem bylo zjistit postoje adolescentů k homofobii. Tomuto a dílčím výzkumným cílům pak odpovídaly stanovené výzkumné otázky, na které jsme pomocí kvantitativního výzkumu hledali odpovědi.

První - úvodní část dotazníku zjišťovala základní informace o respondentech a sloužila k navázání kontaktu. Ptali jsme se na demografické údaje (pohlaví, věk, bydliště), střední školu a ročník.

První výzkumná otázka se orientovala na **postoje adolescentů k homosexualitě**. Podnětem pro zmapování postojů k homosexualitě nám byla skutečnost, že z ní homofobie vychází. Jak jsme vymezili již v první kapitole, homofobie je nepřátelskost vůči homosexuálním osobám, proto nás zajímaly postoje adolescentů k homosexualitě. Nepřímo jsme některými položkami v dotazníku zjišťovali homofobii účastníků výzkumu. Postoje k homosexualitě zjišťovalo prvních 12 výroků, ve kterých jsme mapovali, jak se

adolescenti staví k homosexualitě jako sexuální orientaci, jaké mají znalosti ve smyslu, zda si myslí, že je možné se homosexualitou nakazit. Jiné položky byly směřovány ke zjištění postoje k možnosti osvojení dětí homosexuály, postoje k homosexuálně orientované osobě ve škole/třídě.

Celkově můžeme říci, že výsledky výzkumu jsou relativně velice pozitivní. Ukázalo se, že co se týče položek zaměřených na zmapování určitých forem nenávisti či diskriminace homosexuálů, většinou minimálně 3/4 respondentů odpovídalo ve prospěch homosexuality jako rovnocenné sexuální orientace. Kdybychom měli poukázat na nejzajímavější výsledky této části výzkumu, určitě se zastavíme u výroku č. 3, který respondentům tvrdil, že se lidé mohou o své sexuální orientaci svobodně rozhodnout. Vzhledem k odpovědím u jiných položek v dotazníku, bylo velikým překvapením, že většina respondentů - tedy celých 73 % s výrokem souhlasilo. Proto jsme se na odpovědi podívali hlouběji. Jestliže odpovědi rozdělíme do skupin dle pohlaví, místa bydliště či typu střední školy, v každé skupině souhlasilo minimálně 65 % adolescentů, přičemž z řad gymnazistů je to těch zmíněných 65 %. Skrze fakt, že ve výzkumových šetřeních bývají mužští respondenti nejméně tolerantní či chápaví vůči odlišné sexualitě, v tomto případě měli jako druzí nejméně procent (70) souhlasných odpovědí. Nejvíce kladných odpovědí se našlo u studentů středních odborných škol (82 %) a žen (75 %). Mezi respondenty z měst a vesnic to velký rozdíl nebyl. Rádi bychom ještě zmínili výrok č. 4, který zjišťoval postoj adolescentů k osvojení dětí homosexuálními páry. 3/4 respondentů s tímto osvojením souhlasí, což je také relativně vysoké číslo.

Ve většině případů byl poměr odpovědí jednoznačný, tedy většina respondentů souhlasila nebo většina nesouhlasila. Pouze u výroku č. 11 ve znění: „Kdybych byl rodič, těžce bych nesl, že má moje dítě odlišnou orientaci.“, byly odpovědi relativně rovnoměrně rozloženy do všech možností odpovědi. Větší polovina však stále s výrokem nesouhlasila. Tento výrok se lišil také v tom, že 19 % respondentů si nevědělo rady a vybralo neutrální odpověď „Nevím“, což u jiných položek také nebylo tak obvyklé. Nad důvodem tohoto výkyvu můžeme zpětně pouze spekulovat. Jednou z možných odpovědí je to, že jsou respondenti ve věku, kdy o svých hypotetických dětech ještě nepřemýšlí, proto se pak nejsou schopni rozhodnout, zda by je tento fakt nějak zasáhl či nikoliv.

Druhá hypotéza vycházela z páté výzkumné otázky, která se ptala na **vztah mezi postoji adolescentů k homosexualitě a typem navštěvované střední školy**. Proto byla hypotéza zaměřena na porovnání postojů k homosexualitě mezi studenty gymnázií a studenty SOŠ.

Jak jsme uvedli v předešlé kapitole, hypotézy jsme verifikovali pomocí Mann-Whitneyho U-testu. Motivem pro porovnání těchto dvou vzorků nám byla úvaha, že na gymnáziích může mít např. výchova ke zdraví, kde se studenti mohou o homosexualitě dozvědět často nejvíce, větší časovou dotaci než na středních odborných školách. Proto jsme hypotézu stanovili následující formou: Počet studentů gymnázií, kteří mají kladné postoje k homosexualitě je vyšší než počet studentů navštěvující SOŠ. Tuto hypotézu jsme přijali, studenti gymnázií opravdu častěji volili více tolerantní odpovědi ve prospěch homosexuality jako sexuální orientace.

Druhá výzkumná otázka směřovala ke zmapování **zkušeností adolescentů s homofobií**. Zajímaly nás především zkušenosti s homofobní šikanou, kterou vymezujeme ve druhé kapitole této práce. Pro komplexnější prozkoumání homofobie adolescentů, jsme pokládali za důležité zjišťovat, jaké zkušenosti s homofobními projevy tyto adolescenti mají. Zabývali jsme se tímto také vzhledem k výsledkům výzkumného šetření organizace PROUD „České školy pod lupou“, kde vyšlo najevo, že žáci i studenti se s homofobními projevy ve škole setkávají. Náš výzkum se zaměřil na osobní a zprostředkované zkušenosti studentů s tímto jevem. Potěšitelným výsledkem nám může být fakt, že kromě dvou položek, ve všech případech se **více než polovina respondentů** s vymezenými situacemi **nikdy** nesetkala.

Co se týče výroků zaměřených na homofobii ze strany vyučujících, můžeme zmínit, že **32 % adolescentů** se **alespoň jednou** ocitlo v situaci, kdy se **vyučující posmíval homosexuálně orientované osobě** a **16 %** bylo **alespoň jednou** svědkem toho, že **vyučující takovou osobu verbálně šikanoval**. Nejsou to sice vysoká čísla, ale i tak jsou tyto výsledky velikou výstrahou, protože pro dobré fungování školy a vyučování jsou velmi důležité dobré vztahy uvnitř kolektivu ale také vztahy s vyučujícími. Mezi studenty a vyučujícími by měla panovat vzájemná důvěra, což v případě šikanujícího učitele pochopitelně nikdy nebude. Alarmující je také fakt, že **85 % adolescentů** se **alespoň jednou (38 % často nebo skoro pořád)** se setkává s osobou, která se **homosexuálům vysmívá**. **72 % respondentů** má také **alespoň jednu** osobní zkušenost s **pomluvami** mířenými na homosexuály ze strany spolužáků. Možná právě proto, že se adolescenti s těmito situacemi potkávají relativně často, nepovažují toto jednání jako homofobní či diskriminační. Pokud se podíváme na výroky zaměřené na problémy v třídním kolektivu v případě přítomnosti homosexuálně orientované osoby, tak **43% adolescentů** se **nejméně jednou** ocitlo v situaci, kdy došlo k **vyčlenění osoby z kolektivu** právě kvůli odlišné sexuální orientaci. Dalším nepříliš pozitivním výsledkem je to, že **28 % respondentů** se **alespoň jednou** setkala s homosexuálem, který byl kvůli své orientaci **fyzicky**

**napaden.** Napadení nebylo v dotazníku více specifikováno, proto nemůžeme určit stupeň závažnosti. Faktem však zůstává, že fyzické napadení je velice vážným projevem homofobní šikany a 28 % není zase tak malé číslo, abychom tento fenomén přestali řešit. Posledním zjištěním vztahujícím se k druhé výzkumné otázce je ten, že **45 % respondentů** zná homosexuála s **homofobními rodiči**. Tzn. že skoro polovina našeho výzkumného souboru zná homosexuálně orientovaného člověka, který se doma nesetkal s pochopením, ale právě naopak. Položka zjišťující tuto skutečnost nebyla více rozvinutá, takže můžeme jenom hádat, zda se jedná o případ, kdy se to mladý homosexuální člověk pouze domnívá, nebo se skutečně doma setkal s nepříznivou reakcí.

Třetí výzkumná otázka se pak dále zaměřila na **projevy, které adolescenti považují za homofobní**. Abychom mohli mapovat homofobii ve škole, musíme také vědět, které projevy studenti za homofobní považují. Kromě tří výroků, můžeme říci, že vždy **většina respondentů** (min. 85 %) souhlasilo s tím, že je **homofobním projevem: zesměšňování LGBT osob, verbální napadení, fyzické napadení a znevýhodňování člověka na základě sexuální orientace**. Zajímavé je, že 84 % respondentů považuje nadávky jako projev homofobní šikany, ale pouze 60 % adolescentů považuje za homofobní projevy homofobní jazyk a 69 % respondentů narážky související se sexualitou člověka, přičemž obojí můžeme svým způsobem zařadit mezi nadávky. Zde se také *potvrzuje* úvaha, že studenti ne vždy považují homofobní jazyk, jako projev něčeho špatného.

Hlavní výzkumná otázka byla zaměřena na **zjištění postoje adolescentů k homofobii**. Mapovali jsme, které homofobní projevy jsou adolescentům nepříjemné, a jak se k nim vůbec staví, zda je za homofobní skutečně považují či nikoliv. Téměř **ve většině případů** s homofobními projevy **minimálně 72 % (až 91 %) studentů** nesouhlasilo a **považovalo je za diskriminující**. Jednalo se např. o **diskriminaci, vyčleňování z kolektivu, posměšky, pomluvy a šikanu ze strany vyučujícího na základě odlišné sexuality**. Zajímavé je, že v případě zesměšňujících vtípků (konkrétně výrok č. 17: „Nevadí mi, když si někdo dělá legraci z homosexuálů“), má s tímto chováním problém pouze 65 % respondentů a 26 % tento jev nevdí a nepovažují jej tak za projev homofobie. Opět zde můžeme poukázat na to, že i přes relativně vysokou intoleranci adolescentů vůči homofobii, určitá část z nich nepovažuje legraci na úrok homosexuálně orientovaných osob za škodlivý projev.

Dále jsme měli dva předpoklady formulované do dvou výzkumných hypotéz. První z nich vycházela ze čtvrté výzkumné otázky, která se ptala na **vztah mezi postojem adolescentů**

**k homofobii a jejich pohlavím.** Hypotéza pak byla založená na domněnce, že dívky častěji zastávají nesouhlasný postoj k homofobii než chlapci. Jak jsme již zmínili v předešlé kapitole, tento předpoklad byl podložen výsledky jiných výzkumů, které uvádějí, že heterosexuální muži jsou nejméně tolerantní vůči homosexualitě. Proto jsme jednu z hypotéz formulovali tímto způsobem. Hypotézu jsme verifikovali pomocí Mann Whitneyho U- testu, čímž jsme se dobrali výsledku a hypotézu přijali. Můžeme tedy potvrdit, že adolescenti ženského pohlaví častěji s homofobií nesouhlasí než adolescenti pohlaví mužského. Třetí hypotéza se zrodila z poslední výzkumné otázky, která zjišťovala, zda existuje **vztah mezi postoji adolescentů k homofobii a místem bydliště.** Hypotéza byla založena na předpokladu, že adolescenti z měst jsou více tolerantní k homosexualitě než adolescenti z vesnic. Tato domněnka vycházela ze spekulace, že lidé z měst mají větší možnost setkávat se i s odlišnými lidmi, což pak většinou buduje větší důvěru v neznámé. Tato hypotéza však byla pomocí Mann Whitneyho U-testu zamítnuta, tzn. že mezi postoji adolescentů k homofobii žijících ve městě a na vesnici není signifikantní rozdíl.

Závěrem můžeme konstatovat, že výsledky výzkumu jsou relativně pozitivní. Ukázalo se, že opravdu většina respondentů je k homosexualitě tolerantní a nepovažuje ji za něco nepřírodního. Dále, pokud tedy vynecháme vtipy mířící k homosexuálně orientovaným osobám, většina adolescentů s homofobií a jejími projevy velmi často nesouhlasí. Nejméně příjemným zjištěním jsou pak zejména zkušenosti adolescentů se situacemi homofobní šikany, ale ani zde se neobjevují příliš vysoká čísla kladných odpovědí. Konečným výsledkem výzkumu tedy je, že adolescenti převážně homofobii netolerují a považují ji za negativní jev. Vyjímkou však stále zůstává homofobní jazyk a žertování o homosexuálech, které ne vždy adolescenti pokládají za špatné či někoho omezující jednání.

## ZÁVĚR

Předložená práce *Homofobie v postojích adolescentů* představuje fenomén homofobie zejména z pohledu studentů středních škol. Cílem teoretické části této práce bylo definovat základní pojmy, které se k tématu diplomové práce vztahují. Mezi tyto pojmy patří homosexualita, homofobie a homofobní šikana. Zaměřili jsme se hlavně na homofobii ve školním prostředí a její prevenci. Cílem bylo také analyzovat obsah českého kurikula z hlediska homofobie. Zjistili jsme, že se RVP výslovně o homofobii nezmiňuje, ale minimálně poukazuje na **respekt vůči všem lidem**. Dále jsme se zaměřili na vymezení adolescentního věku právě z důvodu realizovaného výzkumu, který se zaměřoval na postoje adolescentů k homofobii.

Cílem praktické části bylo zmapovat postoje adolescentů k **homosexualitě** a především **homofobii**. Zjišťovali jsme také jaké **zkušenosti** studenti s **homofobií** mají a jaké chování za homofobní považují a jaké nikoliv.

K otázkám ohledně homosexuality se téměř vždy alespoň 3/4 respondentů vyjádřilo v její prospěch. Tedy většina adolescentů se ukázala jako tolerantní vůči homosexualitě jako odlišné sexuální orientaci. Velice zajímavým zjištěním bylo, že stejný počet respondentů se domnívá, že se **lidé o své sexuální orientaci mohou svobodně rozhodnout**.

Pokud jde o zkušenosti adolescentů s homofobií, téměř u všech výroků se **více než polovina respondentů** vyjádřila, že se **s homofobní situací nikdy nesetkala**. Za alarmující výsledek však můžeme označit fakt, že skoro 1/3 respondentů se ocitla v situaci, kdy se **vyučující posmíval homosexuálně orientované osobě** a 1/6 respondentů byla svědkem **verbální šikany ze strany vyučujícího**. 3/4 adolescentů se také alespoň jednou setkala **s posměšky a pomluvami vůči homosexuálům**. Téměř polovina má také zkušenost **s vyčleněním z třídního kolektivu** právě kvůli homosexuální orientaci spolužáka a více než 1/4 respondentů zná homosexuála, který byl kvůli své orientaci **fyzicky napaden**. **Téměř polovina** respondentů má také ve svém okolí homosexuála s **homofobními rodiči**. Protože se ukázalo, že se adolescenti ve škole s projevy homofobní šikany setkávají, bylo by dobré vyučující o tomto fenoménu více informovat. Dále je nutné počínání vyučujících kontrolovat, aby nedocházelo k situacím, kdy k homofobní šikaně dochází z jejich strany.

Ohledně projevů, které adolescenti považují za homofobní, můžeme zmínit ty, které označilo **více než 3/4 adolescentů: zesměšňování LGBT osob, verbální napadení, fyzické**

**napadení a znevýhodňování člověka na základě sexuální orientace.** Zajímavé je, že mezi odpovědmi, zda jsou homofobním jednáním nadávky a homofobní jazyk, je rozdíl 15 %. Homofobní jazyk nepovažuje za homofobní skoro polovina adolescentů, ačkoliv nadávky nepovažuje za homofobní pouze 16 % respondentů. Naší úvahou je, že se adolescenti setkávají s homofobním jazykem natolik často, že jej přestali nebo možná nikdy nevnímali jako něco špatného a diskriminujícího.

Co se týká postojů k homofobii, tak většinou s homofobními situacemi/projevy minimálně **3/4 respondentů nesouhlasilo** a stavělo se k nim s odporem. Mezi tyto projevy patřila **diskriminace, vyčleňování z kolektivu, posměšky, pomluvy a homofobní šikana ze strany vyučujícího**. I v tomto případě se ukázalo, že 1/4 adolescentů **nepovažuje zesměšňující vtípky za homofobní**.

Dále jsme porovnávali postoje k homofobii **z hlediska pohlaví a místa bydliště**. Pomocí Mann-Whitneyho U-testu se nám podařilo prokázat rozdíl mezi postoji dívek a chlapců. Adolescentní **dívky** jsou tedy opravdu **více tolerantní** a mají **kladnější postoje** k homofobii než chlapci. Hypotéza předpokládající rozdíl mezi postoji z hlediska místa bydliště adolescentů se nám prokázat nepodařila, tudíž můžeme konstatovat, že mezi postoji **dle místa bydliště rozdíly nejsou**. Třetím předpokladem bylo, že se **postoje** studentů **k homosexualitě liší podle typu střední školy**. Zjistili jsme, že opravdu existuje signifikantní rozdíl mezi těmito postoji. **Gymnazisté mají kladnější postoje** k homosexualitě než studenti středních odborných škol .

Z hypotéz, které náš výzkum potvrdil, vyplývá, že by se homofobii měla věnovat větší pozornost na středních odborných školách, kde je často více chlapců, kteří právě disponují netolerantními postoji k homosexualitě. Jelikož homofobie může pramenit z neznalosti, určitě by bylo vhodné téma homosexuality zařazovat do vyučování o něco více a nejen do oblasti **Člověk a zdraví**, ve kterém je v rámci RVP homosexualita a homofobie zmíněná. Toto zařazení souvisí i s prevencí, kterou mohou pomoci besedy a semináře na téma genderu a sexuality zprostředkovat externí organizace.

Cíle diplomové práce se podařilo naplnit a práce předkládá ucelený obraz postojů adolescentů k fenoménu homofobie ve škole. Dosažené výsledky výzkumné části nám ukazují, že je stále nutné o tomto fenoménu hovořit a snažit se mu ve školním prostředí co nejvíce předcházet. Vyučující by měli být vybaveni znalostmi, jak homofobní šikaně předejít, jak ji řešit a především by k ní neměli (ne)záměrně podněcovat.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CIKLOVÁ, Kateřina. 2016. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. Vyd. 2. Ostrava:EconomPress. ISBN 978-80-905065-9-6.

CIKLOVÁ, Kateřina, 2016. *Školní metodik prevence*. Ostrava. Dostupné také z: <http://www.ppp-ostrava.cz/wp-content/uploads/2016/02/23-material-pro-Smp.pdf>

ČECHOVÁ, Helena a Lada HAJDÍKOVÁ. 2016. *Duhová příručka pro vyučující: jak přispívat k bezpečnému a zdravému klimatu v prostředí školy na příkladu prevence homofobní šikany*. Praha: Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu z.s., Proud. ISBN 978-80-88175-01-8.

*České školy po lupou: Výzkum homofobie a transfobie na školách*, 2016. Praha: PROUD. ISBN 978-80-88175-04-9.

DANKMEIJER, Peter. 2011. *GALE Toolkit Working with Schools 1.0. Tools for school consultants, principals, teachers, students and parents to integrate adequate attention of lesbian, gay, bisexual and transgender topics in curricula and school policies*. Amsterdam: GALE The Global Alliance for LGBT Education. [online 23-03-2017] Dostupné z: [http://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/gale\\_toolkit\\_schools\\_1.0\\_en\\_2011.pdf](http://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/gale_toolkit_schools_1.0_en_2011.pdf)

*European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: Main results*, 2014. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9239-175-1.

FASSIN, Éri, 2003. *Užívání vědy a věda o užíváních: K tématu homoparentálních rodin*. [online] Biograf (30): 42 odst. [cit. 2017-09-27] Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=3002>

GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3115-X.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.



*Homophobia and discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity in the EU member states: part I - legal analysis.* 2009 Wien: European Union Agency for Fundamental Rights. ISBN 9789291922918.

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

JANDOUREK, Jan. 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.

JANOŠOVÁ, Pavlína. 2000. *Homosexualita v názorech současné společnosti.* V Praze: Karolinum. ISBN 80-7184-954-5.

KOLÁŘ, Michal. 2005. *Bolest šikanování.* Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-014-3.

KOLÁŘ, Zdeněk, Jana RYMEŠOVÁ, Renata ŠIKULOVÁ a Alena VALIŠOVÁ, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-7209-7.

KUTÁLKOVÁ, Petra. 2015. *Duhové rodiny ve stínu státu: situace homoparentálních rodin s malými dětmi.* Praha: Prague Pride. ISBN 978-80-260-9143-1.

*Metodické doporučení k primární prevenci,* 2010. č.j. 21291/2010-28. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny#>

MUSIL, Jiří. 2005. *Sociální psychologie.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-292-0.

NAKONEČNÝ, Milan. 2009. *Sociální psychologie.* Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

*Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže: na období 2013-2018.* 2013. Praha.

NEDBÁLKOVÁ, Kateřina. 2007. *Láska je láska: --když choděj kluci s klukama a holky s holkama*. V Brně: GaTe. ISBN 978-80-239-9050-8.

NEDBÁLKOVÁ, Kateřina. 2011. *Matky kuráže: lesbické rodiny v pozdně moderní společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-041-4.

PECHOVÁ, Olga, 2006. *Homofobie, heterosexismus, diskriminace sexuálních minorit?*. Praha: Multikulturní centrum Praha. Článek vznikl v rámci projektu "Antidiskriminační vzdělávání pracovníků veřejné správy" Dostupné z: [http://poradna-prava.cz/www/old/homofobie\\_\\_heterosexismus\\_\\_diskriminace\\_\\_sexualnich\\_\\_minorit.pdf](http://poradna-prava.cz/www/old/homofobie__heterosexismus__diskriminace__sexualnich__minorit.pdf)

PETRUSEK, Miloslav, Alena VODÁKOVÁ a Hana MAŘÍKOVÁ, 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 747 s. ISBN 8071843113.

PROCHÁZKA, Ivo. 2002. *Coming out: průvodce obdobím nejistoty, kdy kluci a holky hledají sami sebe*. Brno: STUD. ISBN 80-238-8850-1.

REITEROVÁ, Eva, 2016. *Statistika pro nelékařské zdravotnické obory*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5082-7.

RUMPEL, Aleš, 2017. *Tisková zpráva: Manželství pro všechny*. [online] [cit. 2018-02-10] Dostupné z :[http://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/themes/58f3c55578b8e25d5e000000/attachments/original/1492822632/TZ-manzelstvi\\_pro\\_vsechny.pdf?1492822632](http://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/themes/58f3c55578b8e25d5e000000/attachments/original/1492822632/TZ-manzelstvi_pro_vsechny.pdf?1492822632)

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘÍČAN, Pavel. 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.

*Sdružení organizací homosexuálních občanů*. 2017 [online] [cit. 2017-10-18] Dostupné z: <http://www.stud.cz/stud/gay-man-cr/214-sdruzeni-organizaci-homosexualnich-obcanu-v-cr.html>

SEIDL, Jan. 2012. *Od žaláře k oltáři: emancipace homosexuality v českých zemích od roku 1867 do současnosti*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-585-6.

SLOBODA, Zdeněk. 2016. *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-09-1.

SMÉKAL, Vladimír a Petr MACEK, ed. 2002. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-83-8.

SMETÁČKOVÁ, Irena. 2006. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost. ISBN 80-903331-5-x.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Richard BRAUN. 2009. *Homofobie v žákovských kolektivech: homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách - jak se projevuje a jak se proti ní bránit : doplňkový výukový materiál pro ZŠ a SŠ včetně didaktické aplikace tématu*. Praha: Úřad vlády České republiky. ISBN 978-80-7440-016-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. A přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYKOPALOVÁ, Hana. 2001. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0337-4.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

*Výstupy z celostátní konference „Homofobie a transfobie jako téma pro českou školu“*. 2014 [online 23-03-2017] Dostupné z: <http://www.proudem.cz/component/attachments/download/75.html>

WALKER, Ian, 2013. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3920-5.

*Yogyakarta Principles on the Application of International Human Rights Law in Relation to Sexual Orientation and Gender Identity* [notes]. Asia-Pacific Journal on Human Rights and the Law [online]. 2008, 9(2), 86 [cit. 2018-03-06]. ISSN 13881906. Dostupné z: [http://www.yogyakartaprinciples.org/wp/wp-content/uploads/2016/08/principles\\_en.pdf](http://www.yogyakartaprinciples.org/wp/wp-content/uploads/2016/08/principles_en.pdf)

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24.9.2004, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>*

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

BDSM	Sexuální praktiky a orientace založené na domlivě, že je jedn z partnerů nadřazen druhému (erotický sadismus, masochismus a různé formy fetišismu)
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
GLL	Gay a lesbická liga
HIV	vir způsobující nemoc AIDS (syndrom získané imunitní nedostatečnosti)
LGBT	Zkratka označující lesby, gaye, bisexuály a transgender osoby
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Min.	Minimálně
Např.	Například
PROUD	Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu
RVP	Rámcový vzdělávací program
SOGI	Sexuální orientace a genderová identita
SOHO	Sdružení organizací homosexuálních občanů v České republice
SOŠ	Střední odborná škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tzn.	To znamená

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Odpovědi k 3. výroku .....	57
Tabulka 2 Hodnoty pro $H_1$ .....	79
Tabulka 3 Pohlaví.....	79
Tabulka 4 Hodnoty pro $H_2$ .....	80
Tabulka 5 Střední škola .....	80
Tabulka 6 Hodnoty pro $H_3$ .....	81
Tabulka 7 Bydliště.....	81

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví.....	53
Graf 2 Věk .....	53
Graf 3 Typ střední školy.....	54
Graf 4 Věk .....	54
Graf 5 Bydliště .....	55
Graf 6 Výrok č.1 – Homosexualita je sexuální orientace rovocenná heterosexuální.....	55
Graf 7 Výrok č.2 – Homosexualita je nemoc .....	56
Graf 8 Výrok č. 3 – Člověk se může svobodně rozhodnout o své sexuální orientaci .....	57
Graf 9 Výrok č. 4 – Homosexuální partneři by měli mít možnost adoptovat děti .....	58
Graf 10 Výrok č. 5 – Homosexualita je nakažlivá .....	58
Graf 11 Výrok č. 6 – Být gay není přirozené .....	59
Graf 12 Výrok č. 7 – Je správné se o tématu homosexuality ve škole učit a vědět o něm více .....	59
Graf 13 Výrok č. 8 – Homosexuálové mi nevadí .....	60
Graf 14 Výrok č. 9 – Nevadilo by mi sedět v lavici s homosexuálem .....	60
Graf 15 Výrok č. 10 – Nevadilo by mi mít kamaráda/ku gaye/lesbu .....	61
Graf 16 Výrok č. 11 – Kdybych byl rodič, těžce bych nesl, že má moje dítě odlišnou orientaci.....	61
Graf 17 Výrok č. 12 – Vadilo by mi mít ve třídě gaye/lesbu .....	62
Graf 18 Výrok č. 13 – Vadí mi, když někdo zesměšňuje odlišně orientované osoby.....	63
Graf 19 Výrok č. 14 – Nesouhlasím s lidmi, kteří se přestanou bavit se svým kamarádem jenom proto, že je homosexuál .....	63
Graf 20 Výrok č. 15 – Vadí mi lidé myslící si, že o ně bude mít homosexuální člověk zájem.....	64
Graf 21 Výrok č. 16 – Nesouhlasím s lidmi, kterým vadí sdílet šatnu s homosexuálem....	64
Graf 22 Výrok č. 17 – Nevadí mi, když si někdo dělá legraci z homosexuálů .....	65
Graf 23 Vadí mi diskriminace na základě odlišné sexuality .....	65
Graf 24 Výrok č. 19 – Souhlasím s lidmi, kterým vadí chodit do školy s homosexuálem .	66
Graf 25 Výrok č. 20 – Nevadí mi, když si vyučující zasedne na spolužáka kvůli sex. orientaci.....	66

Graf 26 Výrok č. 21 – Posměšky vůči homosexuálům ze strany vyučujícího mi jsou nepříjemné.....	67
Graf 27 Výrok č. 22 – Pomlouvání člověka kvůli jeho odlišné orientaci mi nevadí .....	67
Graf 28 Výrok č. 23 – Nevadí mi, když se někdo vysmívá lidem s odlišnou sexuální orientací.....	68
Graf 29 Projevy homofobní šikany .....	69
Graf 30 Výrok č. 24 – Znevýhodňování člověka na základě sex. orientace považuji za diskriminaci .....	70
Graf 31 Výrok č. 25 – Narážky související se sexualitou považuji za homofobní.....	70
Graf 32 Výrok č. 26 – Zesměšňování někoho na základě jeho sexuální orientace považuji za homofobní.....	71
Graf 33 Výrok č. 27 – Slovně napadat homosexuály není správné.....	71
Graf 34 Výrok č. 28 – Fyzické napadení kvůli sex. orientaci považuji za diskriminující jednání.....	72
Graf 35 Výrok č. 29 – Označení někoho např. za „teplouše“ mi přijde homofobní .....	72
Graf 36 Výrok č. 30 – Označení ženy s krátkými vlasy za lesbu mi přijde homofobní.....	73
Graf 37 Posměšky vůči homosexuálům ze strany vyučujícího .....	74
Graf 38 Pomluvy mířené na homosexualitu ze strany spolužáků .....	74
Graf 39 Homosexuál s homofobními rodiči.....	75
Graf 40 Fyzické napadení kvůli odlišné orientaci.....	75
Graf 41 Vyčleňování z kolektivu na základě sexuální orientace.....	76
Graf 42 Homosexuál, který přestal být oblíbený po přiznání své sex. orientace .....	76
Graf 43 Člověk, který se vysmívá lidem s odlišnou orientací.....	77
Graf 44 Homosexuál, na kterého si vyučující zasedl kvůli jeho orientaci .....	77



## PŘÍLOHA P I: VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Vážení studenti středních škol,  
chtěla bych Vás touto cestou poprosit o chvilku Vašeho času na vyplnění mého dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky budou použity pouze pro výzkumné účely. Žádná odpověď není špatná a pokud není uvedeno jinak, vybírejte pouze jednu odpověď.

Děkuji Vám za Váš čas,  
Bc. Lucie Gergelová

### Základní informace:

1. Pohlaví: a) žena b) muž

2. Věk:

.....

3. Ročník:

.....

4. Na kterou střední školu chodíte?

- a) na gymnázium
- b) střední odbornou školu
- c) střední odborné učiliště
- d) jinou střední školu, uveďte: .....

5. Bydlím:

- a) na vesnici (do 3 000 obyvatel) b) ve městě (od 3 000 obyvatel)

**Homofobie** = nepřátelskost založená na negativních postojích a předsudcích vůči homosexuálním lidem, nebo lidem u kterých se to předpokládá

6. Označ vše, o čem si myslíš, že jsou projevy homofobní šikany:

a) narážky související se sexualitou člověka	e) odmítání pracovat ve dvojici	c) odmítání sedět s ním u stolu na obědě
d) fyzické napadení	b) pomlouvání	f) nadávky
g) slovní napadání	h) vyhýbání se mu/jí	i) ignorování

V následující části prosím zaškrtněte, nakolik s uvedenými výroky souhlasíte.

(*Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Nevím – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím*)

U každého výroku prosím vyberte pouze jednu odpověď.

		Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
1.	Homosexualita je sexuální orientace rovnocenná heterosexuální.					
2.	Homosexualita je nemoc.					
3.	Člověk se může svobodně rozhodnout o své sexuální orientaci.					
4.	Homosexuální partneři by měli mít možnost adoptovat děti.					

5.	Homosexualita je nakažlivá.					
6.	Být gay není přirozené.					
7.	Je správné se o tématu homosexuality ve škole učit a vědět o něm více.					
8.	Homosexuálové mi nevadí.					
9.	Nevadilo by mi sedět v lavici s homosexuálem.					
10.	Nevadilo by mi mít kamaráda/ku gaye/lesbu.					
11.	Kdybych byl rodič, těžce bych nesl, že má moje dítě odlišnou orientaci					
12.	Vadilo by mi mít ve třídě gaye/lesbu.					
13.	Vadí mi, když někdo zesměšňuje odlišně orientované osoby.					
14.	Nesouhlasím s lidmi, kteří se přestanou bavit se svým kamarádem jenom proto, že je homosexuál.					

15.	Vadí mi lidé, kteří si myslí, že o ně bude mít homosexuální člověk (stejněho pohlaví) hned nutně zájem.					
16.	Nesouhlasím s lidmi, kterým vadí sdílet šatnu s homosexuálem.					
17.	Nevadí mi, když si někdo dělá legraci z homosexuálů.					
18.	Vadí mi diskriminace na základě odlišné sexuality.					
19.	Souhlasím s lidmi, kterým by vadilo chodit do školy s člověkem odlišné orientace.					
20.	Nevadí mi, když si vyučující zasedne na spolužáka kvůli jeho odlišné orientaci					
21.	Posměšky vůči homosexuálům ze strany vyučujícího jsou mi nepříjemné.					
22.	Pomlouvání člověka kvůli jeho orientaci mi nevadí.					
23.	Nevadí mi, když se někdo vysmívá lidem s odlišnou sexuální orientací.					
24.	Znevýhodňování člověka na základě sexuální orientace považuji za diskriminaci.					

25.	Narážky související se sexualitou člověka považují za homofobní jednání.					
26.	Zesměšňování někoho na základě jeho sexuální orientace považují za homofobní					
27.	Slovně napadat homosexuály není správné					
28.	Fyzické napadení kvůli odlišné orientaci považují za diskriminující jednání.					
29.	Označení někoho např. za „teplouše“ mi přijde homofobní.					
30.	Označení ženy s krátkými vlasy za lesbu mi přijde homofobní.					

V následující části prosím vybírejte, jak často jste se setkal/a s uvedenými situacemi.

		Jednou	Občas	Často	Skoro pořád	Nikdy
31.	Setkal/a jsem se s posměšky vůči homosexuálům ze strany vyučujícího.					
32.	Setkal/a jsem se ve třídě s pomluvami mířenými na homosexualitu ze strany spolužáků.					
33.	Setkal/a jsem se s gayem/lesbou, který/á má homofobní rodiče.					
34.	Setkal/a jsem se s homosexuálem, který byl fyzicky napaden kvůli jeho orientaci.					
35.	Setkal/a jsem se s vyčleňováním z kolektivu na základě sexuální orientace.					
36.	Setkal jsem se s gayem/lesbou, který/á přestal/a být oblíbený/á po přiznání své sexuální orientace.					
37.	Setkal/a jsem se s člověkem, který se rád vysmívá lidem s odlišnou orientací.					
38.	Setkal/a jsem se s homosexuálem, na kterého si vyučující zasedl kvůli jeho orientaci.					