



Závěrečná evaluační zpráva projektu Snooper

CZ.03.02.02/00/22_027/0001216

Zpracovala Mgr. Magdaléna Zikmundová

2026



**Financováno
Evropskou unií**

Operační program
Zaměstnanost plus

Toto dílo „Závěrečná evaluační zpráva projektu Snooper“ je licencováno pod licencí Creative Commons CC BY 4.0. Licenční podmínky navštivte na adrese [CC BY 4.0 Právní ujednání](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) | Creative Commons.



1	Obsah	
2	Seznam zkratk a vysvětlení technických pojmů	4
3	Manažerské shrnutí	5
4	O projektu	6
5	Charakter a cíle evaluace	7
6	Metody a nástroje sběru dat	7
6.1	Dotazníky pro žáky a studenty	7
6.2	Polostrukturované rozhovory	9
6.3	Dotazník pro účastníky workshopu pro rodiče	10
6.4	Dotazník pro účastníky kulatého stolu (stakeholdery)	10
6.5	Nástroj pro zaznamenávání zpětné vazby k metodice	11
6.6	Analýza projektových dokumentů	11
7	Zpracování evaluačních otázek	11
7.1	EO 1.1 Jak je využitelná metodika pro lektory programu Snooper?	11
7.1.1	Metodika jako obsahový a strukturální rámec	12
7.1.2	Limity metodiky v procesní a lektorské rovině	12
7.1.3	Přenositelnost metodiky a role podpůrných mechanismů	12
7.1.4	Schopnost metodiky reagovat na proměnlivé podmínky realizace	13
7.1.5	Soulad mezi pilotními poznatky a finální verzí metodiky	13
7.2	EO 1.2 Jak probíhá pilotní ověření programu prostřednictvím workshopů?	14
7.2.1	Workshopy pro žáky a studenty	14
7.2.2	Workshopy pro pedagogy a rodiče	21
7.3	EO 1.3 Jak probíhá pilotní ověření peer programu Snooper?	24
7.3.1	Příprava a role peerů	24
7.3.2	Podpora a supervize peerů	25
7.3.3	Vnímané přínosy peer programu	25
7.3.4	Limity peer programu	26
7.4	EO 1.4 Daří se šířit povědomí o problematice a programu mezi stakeholdery?	27
7.4.1	Kontext diskuze o digitální gramotnosti	28
7.4.2	Šíření povědomí o problematice digitálních rizik	29
7.4.3	Povědomí o programu Snooper a jeho srozumitelnost	29
7.4.4	Rezonance a limity šíření povědomí	29



7.5	EO 2.1 Jaký dopad má účast na workshopech pro žáky/studenty?	30
7.5.1	Výchozí kontext cílové skupiny	30
7.5.2	Uvědomění digitální stopy	32
7.5.3	Orientace v zásadách bezpečného chování v online prostředí	34
7.5.4	Kritické posuzování zdrojů informací	36
7.5.5	Čas strávený online – hodnocení, regulace a obsah	39
7.5.6	Orientace v možnostech pomoci a podpory	42
7.5.7	Sebehodnocení dopadů programu Snooper	44
8	Závěry a doporučení	48
8.1	Metodika Snooper	48
8.2	Realizace workshopů Snooper	48
8.3	Peer program	49
8.4	Kontext programu	50
8.5	Dopady na žáky a studenty	50
8.6	Doporučení pro evaluace návazných programů	51
8.7	Seznam příloh	52
9	Seznam tabulek, grafů a boxů	52

2 Seznam zkratk a vysvětlení technických pojmů

EO	Evaluační otázka
KA	Klíčová aktivita
RVP	Rámcový vzdělávací program
PRE	První vlna dotazníkového šetření
POST	Druhá vlna dotazníkového šetření bezprostředně po intervenci
6M	Třetí vlna dotazníkového šetření s odstupem půl roku po intervenci
ZŠ1	První stupně základních škol
ZŠ2+SŠ	Druhé stupně základních škol a střední školy



3 Manažerské shrnutí

Projekt Snooper byl zaměřen na tvorbu a pilotní ověření programu pro zvyšování digitální gramotnosti s důrazem na prevenci digitálních rizik u žáků a studentů. Součástí projektu byla příprava metodiky, realizace workshopů, ověření vrstevnického programu a podpora mezioborové diskuze o tématu digitálních rizik. Evaluace projektu sledovala jak procesní stránku realizace programu, tak jeho dopady na cílové skupiny.

Z hlediska metodiky programu Snooper evaluace ukazuje, že se v pilotní realizaci osvědčila jako funkční a srozumitelný obsahový a strukturální rámec. Metodika poskytovala lektorům orientaci v cílech, tématech a logice programu a přispívala k jednotnosti realizace v různých podmínkách. Zároveň se potvrdilo, že metodika nemůže a ani nemá fungovat jako detailní návod pro zvládnutí všech situací, které při práci s třídami a citlivými tématy vznikají. Kvalita realizace programu byla výrazně podmíněna lektorskými kompetencemi, schopností reagovat na skupinovou dynamiku či časové a technické limity. Závěry evaluace proto podporují zachování metodiky jako flexibilního rámce, nikoli rigidního scénáře, a současně doporučují její průběžnou aktualizaci, která bude reflektovat rychle se vyvíjející charakter digitálního prostředí, proměny rizik i způsobů jejich řešení. Metodika by tak neměla být chápána jako jednorázový výstup projektu, ale jako živý dokument, který vyžaduje pravidelnou revizi.

Realizace workshopů programu Snooper pro žáky a studenty byla účastníky hodnocena převážně pozitivně a potvrdila relevanci zvolených témat i formy práce. Workshopy byly vnímány jako přínosné, srozumitelné a prakticky využitelné. Účast na workshopech je i z dlouhodobého hlediska vnímána pozitivně, účastníci si obsah pamatují a většina z nich se snaží poznatky využívat v běžném životě. Jako klíčový prvek se prokázala kombinace odborných informací a interaktivních prvků, které účastníci požadují.

Peer program Snooper se v pilotním testování ukázal jako relevantní, avšak náročný nástroj práce s cílovou skupinou. Přínosy peer programu spočívaly především v autenticitě přenosu, snadnějším otvírání citlivých témat a vzbuzením zájmu u žáků. Současně se však potvrdilo, že peer program vyžaduje intenzivní přípravu, průběžnou podporu a supervizi a vyžaduje významnou personální kapacitu na koordinaci. Jako ideální řešení se ukazuje realizace workshopů v tandemu lektor a peer, což umožňuje kombinovat výhody obou – odbornost i vrstevnickou blízkost.

V oblasti šíření povědomí o problematice digitálních rizik se projekt Snooper uplatnil především jako platforma mezioborovou odbornou debatu. Prostřednictvím kulatého stolu a závěrečné konference vytvářel prostor pro setkávání aktérů z oblasti vzdělávání, sociálních služeb a dalších relevantních sektorů a umožňoval společnou reflexi digitálních rizik v širším společenském a systémovém kontextu. Téma digitální gramotnosti bylo v těchto diskuzích opakovaně zasazováno do souvislostí probíhajících revizí rámcových vzdělávacích programů a aktuálních debat o roli školy a sociálních služeb v prevenci rizikového chování. Projekt tak působil jako relevantní aktér odborného diskurzu, který přispíval k propojování perspektiv, sdílení zkušeností a formulaci společných východisek. Závěry evaluace doporučují tuto roli dále rozvíjet a systematicky posilovat ukotvení programu v širších koncepčních a systémových rámcích.

Sledování dopadů na žáky a studenty představuje důležitou část evauace projektu. Evaluace ukázala, že účast na workshopech vedla k významným posunům v oblastech, které byly



jádrem programu a metodiky. Nejvýraznější efekty byly zaznamenány v oblasti uvědomění vlastní digitální stopy a porozumění fungování digitálního prostředí. Účastníci po absolvování programu častěji deklarovali obezřetnější přístup ke sdílení osobních informací, lepší porozumění tomu, jak jsou jejich data v online prostředí využívána, a vyšší citlivost k možným rizikům spojeným s digitálními technologiemi. Tyto změny patřily k nejstabilnějším a přetrvávaly i s odstupem šesti měsíců po intervenci. Silné efekty byly dále zaznamenány v oblasti bezpečnosti chování v online prostředí a v orientaci v možnostech pomoci a podpory. Žáci a studenti po absolvování programu lépe rozpoznávali rizikové situace, uváděli větší jistotu v tom, jak se v online prostředí chovat bezpečně, a častěji deklarovali, že vědí, kam se obrátit v případě problému.

Pozitivní, avšak méně výrazné a dlouhodobě stabilní, byly posuny v oblasti kritického posuzování informací a zdrojů. Program přispěl k tomu, že účastníci více reflektovali důvěryhodnost obsahu, se kterým se v online prostředí setkávají, nicméně intenzita těchto změn u části respondentů v čase slábla. To naznačuje, že rozvoj kritického myšlení vyžaduje opakovanou a systematickou podporu.

V oblasti regulace času online a digitálních návyků program působí spíše nepřímo. Výsledky nenaznačují, že by workshopy samy o sobě vedly k jednoznačnému snížení času tráveného online, ale u části účastníků posilují sebereflexi a vědomější monitorování vlastního chování. Také zde se ukazuje typický vzorec vzdělávací intervence: rychleji se mění uvědomění a postoje než samotné návyky, které obvykle vyžadují delší čas, opakovanou podporu a návaznost v prostředí školy i rodiny.

4 O projektu

Projekt Snooper (CZ.03.02.02/00/22_027/0001216), realizovaný organizací Prostor plus o.p.s., reagoval na proměny vzorců závislostního chování ve společnosti, konkrétně na rostoucí rizika spojená s nadměrným užíváním digitálních technologií u dětí a mládeže. Projekt vycházel z předpokladu, že dlouhodobé a nevyvážené trávení času v digitálním prostředí může negativně ovlivňovat mezilidské vztahy, duševní zdraví, školní úspěšnost a zvyšovat riziko sociálního vyloučení, přičemž zvláště ohrožené jsou děti a mladí lidé, kteří dosud nenabývali potřebné digitální a sociální kompetence. Tyto jevy byly dále akcelerovány v období pandemie Covid-19, kdy došlo k výraznému posílení izolace dětí ve virtuálním prostředí. Projekt zároveň reflektoval skutečnost, že oblast digitálních rizik je v praxi sociálních služeb často zpracovávána spíše okrajově, přestože klienti těchto služeb patří k nejzranitelnějším skupinám.

Hlavním cílem projektu bylo vytvořit kompletní inovativní program Snooper určený pro oblast sociálních služeb, zaměřený na rozvoj digitální gramotnosti a prevenci rizikového chování v online prostředí. Projekt byl koncipován jako pilotní, jehož ambicí bylo nejen realizovat vzdělávací aktivity, ale vytvořit přenositelný programový rámec využitelný v praxi sociálních služeb a škol.

K naplnění hlavního cíle směřovalo několik dílčích cílů. Projekt si kladl za cíl pilotně ověřit nový program Snooper v různých realizačních kontextech, proškolení průvodce tématu digitální gramotnosti v rámci sociálních služeb realizátora ve využívání softwarového nástroje Snooper a posílit jejich roli nositelů know-how v komunitě. Součástí projektu bylo rovněž proškolení dobrovolníků a peer konzultantů a ověření vrstevnického programu práce s dětmi



a mladými lidmi. Dalším dílčím cílem bylo šířit osvětu a podporovat odbornou diskusi mezi stakeholdery o možnostech zavedení programu Snooper jako součásti služeb sociální prevence.

Projekt byl zaměřen na více cílových skupin. Patřily mezi ně primárně děti a mládež ve věku 6–26 let ohrožené sociálním vyloučením a děti do 18 let a jejich rodiny z regionů Kolín, Kutná Hora, Zruč nad Sázavou a okolí, sekundárně pracovníci sociálních služeb, zejména nízkoprahových zařízení pro děti a mládež a sociálně aktivizačních služeb, a také školy a školská zařízení zapojené do realizace projektu.

Realizace projektu probíhala prostřednictvím pěti klíčových aktivit. V rámci první klíčové aktivity byl vytvořen program Snooper a jeho metodika a současně proběhlo zaškolení lektorů programu. Druhá klíčová aktivita byla zaměřena na pilotní realizaci workshopů ve školách, sociálních službách a komunitním prostředí, včetně práce s dětmi, mládeží, rodiči a pedagogy. Třetí klíčová aktivita spočívala v realizaci vrstevnického programu, do něhož byli zapojeni a proškoleni peeri ze středních škol. Čtvrtá klíčová aktivita se soustředila na mezioborovou spolupráci, osvětu a síťování prostřednictvím kulatého stolu a konference pro odborníky pracující s dětmi, mládeží a rodinami. Pátou klíčovou aktivitou byla evaluace projektu, jejíž výstupy jsou předmětem této Závěrečné evaluační zprávy.

5 Charakter a cíle evaluace

Zaměření evaluace bylo smíšené a zahrnovalo jak procesní témata, tak oblast dopadů intervence na účastníky projektu. V dopadové části evaluace byly sledovány jak bezprostřední efekty účasti na workshopech, tak dopady dlouhodobějšího charakteru. Za tímto účelem byl porovnáván stav účastníků před intervencí, bezprostředně po jejím absolvování a dále s časovým odstupem šesti měsíců. Evaluační design kombinoval metody sběru kvantitativních a kvalitativních dat.

Evaluace projektu byla realizována interně, přičemž evaluátorka byla součástí realizačního týmu po celou dobu realizace projektu. Průběžné zapojení evaluátorky umožňovalo pravidelnou komunikaci s klíčovými členy týmu a včasnou reflexi zjištění evaluace ve vztahu k realizaci projektu.

Cílem evaluace projektu Snooper bylo:

- vyhodnotit pilotní realizaci programu Snooper z procesního hlediska, se zaměřením na soulad realizace s teorií programu a identifikaci potřebných úprav (EO 1.1, EO 1.2);
- ověřit relevanci peer programu jako nástroje práce s cílovou skupinou (EO 1.3);
- posoudit, zda se dařilo šířit povědomí o problematice digitálních rizik a o programu Snooper mezi stakeholdery (EO 1.4);
- vyhodnotit dopady pilotního programu na účastníky projektu (EO 2.1).

6 Metody a nástroje sběru dat

V této kapitole jsou uvedeny veškeré techniky a metody využitě za účelem sběru dat. Jsou zde také uvedeny změny, ke kterým došlo oproti předpokládanému evaluačnímu designu.



6.1 Dotazníky pro žáky a studenty

Dotazníky pro žáky a studenty (Vaše digitální gramotnost / ZŠ2+SSŠ) představují klíčový evaluační nástroj projektu Snooper a současně integrální součást samotné realizace workshopů. Nejde pouze o nástroj sběru dat pro potřeby evaluace, ale o praktický pracovní nástroj, se kterým lektori aktivně pracují přímo během výuky.

V rámci projektu byly využívány tři časové vlny dotazníkového šetření: vstupní dotazník (PRE), výstupní dotazník bezprostředně po absolvování workshopového cyklu (POST) a dotazník s odstupem šesti měsíců (6M), zaměřený na zachycení dlouhodobějších dopadů programu. V první a druhé vlně byly dotazníky distribuovány všem přítomným účastníkům workshopů a v případě třetí vlny byli dotázáni všichni žáci a studenti v dané třídě s tím, že do analýzy vstupovaly jen ty odpovědi respondentů, kteří deklarovali, že se zúčastnili alespoň jednoho workshopu.

Vzhledem k rozšíření realizace programu Snooper na první stupně základních škol, byl vytvořen modul dotazníku pro první stupně základních škol (Můj online svět / ZŠ1). Tento modul se liší jednodušší formulací otázek a větším důrazem na vlastní zkušenost s nástrahami online prostředí a využití sociálních sítí. Princip sběru ve třech vlnách je ale totožný jako u původního modulu.

Vstupní dotazník byl vyplňován v úvodu prvního bloku workshopu prostřednictvím QR kódu na mobilních zařízeních žáků a studentů. Jeho primární funkcí bylo zmapování výchozí úrovně digitální gramotnosti konkrétní třídy či skupiny – zejména v oblasti využívání sociálních sítí, kyberbezpečnosti, práce s informacemi, digitální stopy a vnímání rizik spojených s online prostředím. Výsledky vstupního dotazníku byly k dispozici v reálném čase a byly přímo využívány lektory při vedení workshopu: sloužily jako podklad pro diskusi, cílení jednotlivých aktivit a propojování obsahu workshopu s reálnou zkušeností účastníků. Tím se dotazník stal nástrojem okamžité reflexe a individualizace práce se skupinou.

Výstupní dotazník byl administrován bezprostředně po absolvování posledního bloku workshopu, opět formou elektronického dotazníku dostupného přes QR kód. Obsahově navazoval na vstupní dotazník a obsahoval totožné položky umožňující sledování změn ve znalostech, postojích a sebehodnocených kompetencích účastníků v klíčových tematických oblastech programu. Součástí výstupního dotazníku byly rovněž položky zaměřené na hodnocení procesní stránky workshopů, které sloužily jak pro procesní evaluaci, tak jako přímá zpětná vazba realizačnímu týmu.

Dotazník po šesti měsících byl zaměřen na zachycení dlouhodobějších efektů programu, zejména v rovině sebehodnocení vlastních dovedností a kompetencí v digi oblasti, zvýšené reflexe vlastního online chování a kritického přístupu k obsahu na internetu. Z praktických důvodů a s ohledem na dostupnost cílové skupiny byli do této vlny zahrnuti pouze ti absolventi workshopů, kteří dokončili celý cyklus workshopů nejpozději do června 2025, aby bylo možné dotazník administrovat do konce roku 2025. Distribuce dotazníku probíhala elektronicky, zpravidla při návštěvě lektora ve třídě nebo ve spolupráci se školou.

Obsah všech tří verzí dotazníku byl koncipován tak, aby umožňoval přímé porovnání výsledků v čase. Dotazníky mapovaly oblasti základní digitální gramotnosti, využívání sociálních sítí a souvisejících rizik, kyberbezpečnosti, práce s informacemi, digitální stopy a orientace v možnostech pomoci v online prostředí. Položky byly formulovány s ohledem na věk cílové skupiny a praktickou srozumitelnost. Dotazník zahrnoval také monitorovací a



explorační témata – např. s jakými riziky se žáci osobně v online světě setkali či hodnocení chování rodičů v online prostředí. Kompletní zpracování všech otázek je obsahem přílohy č. 1 této Zprávy – Zprávy z dotazníkového šetření projektu Snooper.

Sběr dat prostřednictvím dotazníků probíhal průběžně po celou dobu realizace workshopů. Pro evaluační účely byla do analýz zahrnuta data sesbíraná do 1. 12. 2025. Data byla následně zpracována kvantitativními analytickými postupy. Při přípravě dílčích tabulek byly využity nástroje umělé inteligence jako podpůrný prostředek pro strukturování dat, vlastní výpočty a grafické zpracování výsledků byly realizovány v MS Excel.

6.2 Polostrukturované rozhovory

Polostrukturované rozhovory byly v evaluaci projektu Snooper využity jako významná technika sběru kvalitativních dat, zejména pro zodpovězení procesních evaluačních otázek a pro hlubší porozumění kontextu realizace jednotlivých aktivit projektu. Metoda umožnila zachytit zkušenosti, reflexe a perspektivy klíčových aktérů zapojených do realizace programu a doplnit kvantitativní zjištění o interpretační rovinu.

Polostrukturované rozhovory byly realizovány s těmito skupinami respondentů:

- gestorkou projektu – celkem 2x (pozn. Poté došlo k několika personálním a organizačním změnám ve vedení projektu a další plánovaná vlna rozhovorů proběhla s koordinátorkou peer programu, která byla kompetentní pro zodpovězení otázek pro gestora projektu), (EO1.1, 1.2, 1.3)
- lektory programu Snooper – celkem ve třech vlnách, z toho jedenkrát individuálně a dvakrát skupinově (EO1.1, 1.2, 1.3)
- peerem zapojeným do vrstevnického programu (EO 1.3)
- zástupkyněmi dvou zapojených škol, jejichž perspektiva byla do evaluace zahrnuta jako náhrada původně plánované fokusní skupiny pedagogických pracovníků. (EO 1.2)
- zástupce realizátora Prostoru+ - vedoucí sekce a programu Snooper – jedenkrát na konci projektu, korespondenčně (EO 1.4)

S členy realizačního týmu – gestorkou projektu a lektory programu – byly rozhovory realizovány opakovaně v průběhu realizace projektu s cílem průběžné reflexe vývoje programu, práce s metodikou a zkušeností z realizace workshopů i vrstevnického programu. Frekvence rozhovorů byla přizpůsobena klíčovými fázím projektu a probíhala flexibilně, zpravidla přibližně dvakrát ročně. Tyto rozhovory představovaly hlavní zdroj kvalitativních dat pro procesní část evaluace.

Rozhovor s peerem zapojeným do vrstevnického programu byl realizován v omezeném rozsahu oproti původnímu záměru realizovat rozhovor ve dvou vlnách s vícero peery. Z původně plánovaných dvou vln rozhovorů se podařilo uskutečnit pouze jeden polostrukturovaný rozhovor. Omezení bylo způsobeno nízkou mírou spolupráce a neochotou mladých lidí zapojit se do evaluačních aktivit nad rámec samotné účasti v programu. Získaná data proto slouží jako doplňkový kvalitativní vhled k hodnocení peer programu, nikoli jako samostatný datový zdroj a výstupy je potřeba chápat v kontextu omezených možností získání dat.

Rozhovory se zástupci absolventů peer programu nebylo možné realizovat. Cílová skupina absolventů peer programu se ukázala jako dlouhodobě obtížně dosažitelná. Z tohoto důvodu



nebyla tato původně plánovaná metoda realizována a perspektiva absolventů peer programu nebyla do kvalitativní části evaluace zahrnuta prostřednictvím samostatných rozhovorů. Částečně jsme byli schopni tuto perspektivu nahradit odpověďmi na otevřené otázky v dotazníku pro žáky a studenty.

Další změnou oproti původně plánovanému designu je změna u rozhovorů se zástupci rodičů – absolventů workshopů pro rodiče. Rozhodli jsme se na místo rozhovorů zařadit dotazník pro absolventy workshopů pro rodiče a ten je zmíněn jako samostatná podkapitola. Dále nebyla realizována plánovaná fokusní skupiny se zástupci pedagogických pracovníků a to z důvodu velké vytíženosti a nedostatečné časové kapacity pedagogů. Perspektiva škol byla proto do evaluace zahrnuta prostřednictvím dvou polostrukturovaných rozhovorů se zástupkyněmi zapojených škol a dále prostřednictvím analýzy obsahu proběhlého kulatého stolu se stakeholdery, včetně jeho závěrečné diskuse. Tyto datové zdroje sloužily jako náhrada původně plánované fokusní skupiny a byly využity zejména pro zodpovězení procesních evaluačních otázek.

Nad rámec plánovaných rozhovorů bylo v závěru projektu doplněno korespondenční vyjádření vedoucího sekce a programu Snooperu a to s cílem doplnit perspektivy k evaluační otázce 1.4.

Všechny polostrukturované rozhovory vedla evaluátorka a v případě rozhovorů se zástupci pedagogů je vedla gestorka projektu podle tematických scénářů, které byly průběžně upravovány v návaznosti na vývoj projektu a dosavadní zjištění. Rozhovory byly se souhlasem respondentů zaznamenávány na nahrávací zařízení a následně přepsány s využitím nástroje Whisper. Přepisy rozhovorů byly analyzovány pomocí tematické analýzy.

6.3 Dotazník pro účastníky workshopu pro rodiče

Dotazník pro účastníky workshopu pro rodiče byl využit jako evaluační metoda zaměřená na zhodnocení přínosu workshopů z perspektivy rodičů. Cílem dotazníku bylo zachytit zejména subjektivně vnímaný přínos workshopu, relevanci probíraných témat a bezprostřední reflexi dopadu workshopu na postoje a uvažování účastníků v oblasti digitální gramotnosti a bezpečného pohybu dětí v online prostředí.

Dotazník byl administrován bezprostředně po skončení komunitního workshopu, a to formou krátkého elektronického dotazníku dostupného prostřednictvím QR kódu. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné a anonymní. Dotazník byl koncipován jako stručný, časově nenáročný nástroj.

Obsah dotazníku byl zaměřen především na:

- celkové hodnocení přínosnosti workshopu,
- hodnocení relevance a srozumitelnosti témat,
- subjektivně vnímané posílení orientace v problematice digitální gramotnosti,
- reflexi toho, zda workshop přinesl nové podněty pro rodičovskou praxi nebo komunikaci s dětmi o online prostředí,
- otevřenou zpětnou vazbu k obsahu a formě workshopu.

Data z dotazníků byla zpracována základními kvantitativními postupy a v případě otevřených odpovědí doplněna jednoduchou kvalitativní analýzou.



6.4 Dotazník pro účastníky kulatého stolu (stakeholdery)

Dotazník pro účastníky kulatého stolu byl využit jako evaluační metoda zaměřená na zachycení zpětné vazby odborných aktérů a stakeholderů zapojených do mezioborové spolupráce v rámci projektu Snooper. Cílem dotazníku bylo zhodnotit přínos kulatého stolu, relevanci diskutovaných témat a vnímaný potenciál programu Snooper z pohledu odborné veřejnosti.

Dotazník byl administrován bezprostředně po skončení kulatého stolu, a to formou krátkého anonymního dotazníku. S ohledem na charakter setkání a časové možnosti účastníků byl dotazník koncipován jako stručný nástroj, zaměřený na klíčové aspekty setkání.

Obsah dotazníku se soustředil zejména na:

- hodnocení celkové přínosnosti kulatého stolu,
- relevanci a aktuálnost probíraných témat,
- přínos setkání pro odbornou praxi účastníků,
- otevřenou zpětnou vazbu k obsahu, formátu a organizaci setkání.

Účelem bylo získat bezprostřední reflexi účastníků a identifikovat témata, která jsou ze strany odborné veřejnosti vnímána jako klíčová, případně rozvojová.

Získaná data byla zpracována základními kvantitativními postupy, otevřené odpovědi byly analyzovány pomocí jednoduché tematické analýzy. Výsledky dotazníku sloužily jako podpůrný datový zdroj pro hodnocení mezioborové spolupráce a pro interpretaci zjištění z kvalitativních dat, zejména v oblasti vnímání programu Snooper ze strany stakeholderů.

6.5 Nástroj pro zaznamenávání zpětné vazby k metodice

V rámci evaluační otázky 1.1, zaměřené na vyhodnocení využitelnosti metodiky programu Snooper v praxi, byl vytvořen nástroj pro systematické sdílení zpětné vazby k jednotlivým aspektům metodického materiálu. Tento nástroj měl podobu sdíleného dokumentu, který sloužil jako průběžný evaluační a pracovní nástroj po celou dobu pilotního ověřování programu. Lektoři programu do něj zaznamenávali zpětnou vazbu a zkušenost s průběhem proběhlých workshopů.

Zpětná vazba se zaměřovala zejména na srozumitelnost metodických pokynů, jejich použitelnost v různých typech prostředí a na přizpůsobitelnost metodiky potřebám konkrétních cílových skupin. Lektoři programu do sdíleného dokumentu průběžně zaznamenávali své připomínky, zkušenosti z realizace a návrhy na úpravy metodiky. Tyto podněty byly gestorkou projektu systematicky vyhodnocovány a zapracovávány do průběžně aktualizovaných verzí metodiky. Výsledkem tohoto procesu byla finální verze metodiky, která reflektuje zkušenosti z pilotní realizace programu.

6.6 Analýza projektových dokumentů

Pro zpracování procesních evaluačních otázek byla využita analýza relevantní projektové dokumentace a interní projektové evidence. Tyto zdroje poskytly základní kontext k průběhu realizace projektu, jeho jednotlivým aktivitám a jejich vývoji v čase. Konkrétně byly analyzovány následující typy dokumentů a dat:

- Metodika Snooper, včetně verzí (EO 1.1)
- Dokumenty související s realizací kulatého stolu (EO1.4)



- Interní projektová data (EO1.2, EO1.3)

7 Zpracování evaluačních otázek

7.1 EO 1.1 Jak je využitelná metodika pro lektory programu Snooper?

Evaluační otázka 1.1 je součástí procesní evaluace projektu Snooper a zaměřuje se na posouzení využitelnosti metodiky programu jako pracovního nástroje pro lektory v reálné praxi. Metodika je chápána nikoli jako statický výstup, ale jako klíčový nástroj zajišťující kvalitu, jednotnost a přenositelnost programu napříč různými školami, třídami a realizačními podmínkami.

Vzhledem k pilotní povaze projektu byla metodika od počátku koncipována jako živý dokument, který vznikl a byl průběžně upravován paralelně s realizací programu. Tento způsob vývoje byl aktéry vnímán jako legitimní, současně však kladl zvýšené nároky na lektory, kteří museli v řadě situací pracovat s ne zcela stabilizovaným metodickým rámcem.

Zodpovězení evaluační otázky vychází z tří hlavních zdrojů kvalitativních dat:

- průběžně vedené tabulky zpětné vazby k metodice od lektorů,
- analýzy finální verze metodiky programu Snooper,
- rozhovorů s gestorkou projektu, členy realizačního týmu, peer koordinátorkou a peerem programu.

Hodnocení využitelnosti metodiky se soustředilo zejména na srozumitelnost, míru opory při realizaci bloků, přenositelnost na různé lektory a schopnost reagovat na proměnlivé podmínky realizace.

7.1.1 Metodika jako obsahový a strukturální rámec

Z analýzy finální verze metodiky i ze zpětné vazby lektorů vyplývá, že metodika poskytuje jasný obsahový a strukturální rámec jednotlivých bloků. Je psána srozumitelným jazykem, strukturována podle témat a obsahuje definované cíle, popisy aktivit a návrhy reflexivních otázek. Lektori opakovaně uvádějí, že metodika jim slouží jako základní orientační opora při přípravě i vedení workshopů.

Tento závěr je potvrzen i rozhovory, v nichž je metodika popisována jako nástroj, který lektorům poskytuje jistotu směru a logiky programu. Metodika v tomto smyslu funguje především jako mapa programu, nikoli jako detailní návod pro všechny realizační situace.

7.1.2 Limity metodiky v procesní a lektorské rovině

Současně se v datech konzistentně objevuje zjištění, že metodika neposkytuje dostatečnou oporu v procesní a lektorské rovině realizace. Lektorky i gestorka shodně poukazují na absenci explicitního vymezení role lektora, doporučení pro práci se skupinovou dynamikou a návodů pro řešení nečekaných či náročných situací ve třídě.

Tato zjištění jsou posílena i perspektivou peera programu. Peer ve svém rozhovoru opakovaně reflektuje, že metodika mu poskytovala rámec témat, nikoli však detailní oporu pro situační rozhodování v průběhu práce se třídou. Popisuje nutnost průběžně přizpůsobovat aktivity konkrétnímu kolektivu, jeho dynamice a míře zapojení žáků. Metodika



v tomto ohledu sloužila spíše jako výchozí bod, zatímco klíčovou roli sehrávala schopnost improvizace a osobní zkušenost.

Tato zjištění ukazují, že metodika funguje spolehlivě jako obsahový rámec, ale méně jako nástroj pro podporu lektora v nepředvídatelných situacích.

7.1.3 Přenositelnost metodiky a role podpůrných mechanismů

Rozhovory s realizačním týmem naznačují, že metodika je přenositelná i na nové nebo méně zkušené lektory. Přenositelnost však není dána samotným textem metodiky, ale je podmíněna existencí podpůrných mechanismů, zejména zaškolením, možností konzultací a sdílením zkušeností v rámci týmu.

Z perspektivy peera je tento aspekt ještě výraznější. Peer explicitně uvádí, že bez průběžné podpory a zpětné vazby by se v roli necítil jistě. Metodika sama o sobě by mu neposkytla dostatečnou oporu pro zvládnání náročných situací, zejména při práci s citlivými tématy.

7.1.4 Schopnost metodiky reagovat na proměnlivé podmínky realizace

Jedním z nejčastěji tematizovaných problémů v tabulce zpětné vazby je práce s časem a technickými podmínkami realizace. Lektori opakovaně upozorňují na napětí mezi plánovaným obsahem a reálnými možnostmi tříd, funkčností technického zázemí či rozdílnou úrovní digitálních dovedností žáků.

Metodika tyto situace reflektuje spíše implicitně a neposkytuje explicitní variantní scénáře či rozhodovací vodítka. Peer tuto zkušenost potvrzuje a popisuje nutnost flexibilně upravovat průběh bloku podle aktuální situace ve třídě, což klade vysoké nároky na lektorské dovednosti.

7.1.5 Soulad mezi pilotními poznatky a finální verzí metodiky

Porovnání poznatků z pilotní realizace s finální verzí metodiky ukazuje, že řada klíčových témat byla do metodiky zapracována. Posílena byla zejména interaktivní a reflexivní složka programu, opatrnější práce s citlivými příklady a důraz na téma digitální stopy a kritického myšlení.

Zároveň se v pilotní realizaci ukazuje, že některé oblasti metodiky jsou zachyceny spíše rámcově, přestože v praxi hrají významnou roli. Jedná se zejména o situace, kdy se v průběhu workshopů otevírají emočně náročná témata nebo kdy se diskuse a skupinová dynamika vyvíjejí jiným směrem, než s jakým metodika primárně počítá.

Z dostupných dat vyplývá, že děti a mladí lidé v některých blocích spontánně přinášejí osobní zkušenosti a citlivá témata související s digitálním prostředím. Metodika v těchto případech poskytuje tematický rámec, avšak méně se zaměřuje na podporu lektora při rozhodování, jak v daném okamžiku s diskusí pracovat – například kdy ji dále rozvíjet, kdy ji bezpečně uzavřít nebo jak vymezit hranice role lektora v situacích, které přesahují běžný vzdělávací rámec workshopu.

Podobně se ukazuje, že metodika ponechává značný prostor pro individuální lektorské rozhodování při práci s rozdílnou dynamikou tříd. Jak vyplývá z rozhovorů s lektory i z perspektivy peera programu, v praxi často docházelo k úpravám tempa, formy aktivit nebo způsobu zapojení žáků podle konkrétní situace ve třídě. Tyto adaptační kroky byly zvládnuty



především na základě zkušenosti, citlivosti k situaci a možnosti následné reflexe v rámci týmu.

Na základě těchto zjištění lze zvážit, zda by metodika v budoucnu nemohla kromě popisu obsahu a struktury jednotlivých bloků explicitněji pracovat také s kontextem jejich realizace a s nároky kladenými na roli lektora. Data z pilotní realizace naznačují, že úspěšná práce s tématy digitálních rizik není dána pouze dodržáním struktury bloku, ale je výrazně podmíněna zkušeností lektora, jeho schopností reagovat na skupinovou dynamiku, pracovat s otevřenými či emočně náročnými situacemi a činit situační rozhodnutí v průběhu diskuse.

Z pohledu evaluace se jeví jako relevantní zvážit, zda by metodika neměla kromě tematického rámce a popisu aktivit také jasněji artikulovat očekávání vůči lektorům – například v rovině potřebných kompetencí, zkušeností nebo způsobu práce s nejistotou a nepředvídatelností, které jsou pro tento typ vzdělávacích aktivit typické. Nejedná se o potřebu detailních intervenčních postupů, ale spíše o pojmenování profesních nároků, se kterými pilotní realizace programu reálně pracovala. Současně se ukazuje jako žádoucí zvážit, zda by metodika neměla explicitněji vymezit kontext a cíle programu Snooper, včetně jeho vazby na probíhající změny rámcových vzdělávacích programů, aby byla srozumitelná a plně využitelná i při samostatném používání školami mimo rámec projektové realizace.

Box 1 Doporučení pro další využití metodiky Snooper

Box: Doporučení pro další využití metodiky programu Snooper

- Zachovat metodiku jako strukturovaný rámec, nikoli rigidní scénář.
- Doplnit rozhodovací opory pro práci s časem (co je klíčové, co lze zkrátit).
- Posílit metodickou oporu pro práci s citlivými situacemi v diskusi.
- Standardizovat technické „plány B“ (wifi, QR kódy, zařízení).
- Využít výsledky evaluace (zejména EO 1.3) při formulaci peer programu.
- Zařadit doplnění o potřebné kompetence lektora.
- Zvážit doplnění metodiky o kontext, cíle programu a jeho vazbu na změny RVP pro samostatné využití školami.

7.2 EO 1.2 Jak probíhá pilotní ověření programu prostřednictvím workshopů?

Workshopy představují klíčový nástroj pilotního ověřování programu Snooper v průběhu jeho realizace. Největší rozsah i význam mají workshopy určené žákům základních a studentům středních škol, které tvoří jádro intervence. Vedle nich byly v rámci projektu realizovány také workshopy pro pedagogy, rodiče a klienty sociálních služeb Prostoru plus.

Evaluační design této otázky je zaměřen primárně na procesní zhodnocení workshopů pro žáky a studenty, a to s ohledem na jejich klíčovou roli v teorii změny programu. Procesní hodnocení workshopů pro rodiče, pedagogy a klienty sociálních služeb je do evaluace zahrnuto v doplňkové roli, s cílem zachytit jejich specifika, přínosy a limity.

Zodpovězení evaluační otázky vychází z kombinace kvalitativních a kvantitativních dat. Kvalitativní část je tvořena polostrukturovanými rozhovory s gestorkou programu a skupinovými rozhovory s realizačním týmem. Kvantitativní data pocházejí z evaluačních



dotazníků vyplňovaných žáky a studenty a z dotazníku Snooper pro rodiče (účastníky workshopů pro rodiče).

7.2.1 Workshopy pro žáky a studenty

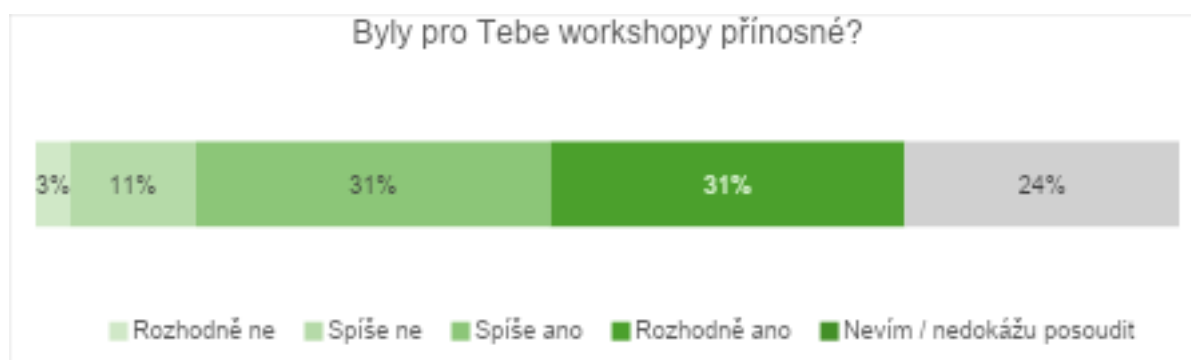
Procesní hodnocení se zaměřilo na to, jak účastníci v různých věkových skupinách vnímali realizované workshopy bezprostředně po jejich absolvování a u starších žáků a studentů – také s časovým odstupem. Hodnocení tak umožňuje zachytit jak okamžitou zkušenost účastníků, tak i přetrvávání některých efektů v delším časovém horizontu. Detailní zpracování dat z dotazníkového šetření žáků a studentů je součástí přílohy č. 1 této Zprávy.

7.2.1.1 5.2.1 Hodnocení přínosu workshopů

Bezprostřední hodnocení přínosu workshopů ukazuje, že napříč věkovými skupinami jsou workshopy vnímány převážně pozitivně, přičemž míra vnímaného přínosu se liší v závislosti na věku účastníků.

U žáků prvního stupně základních škol hodnotí workshopy jako přínosné přibližně 62 % respondentů, přičemž rovnoměrně jsou zastoupeny odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“. Přibližně čtvrtina žáků uvádí, že přínos workshopů nedokáže jednoznačně posoudit. Negativní hodnocení se objevuje pouze u menší části respondentů.

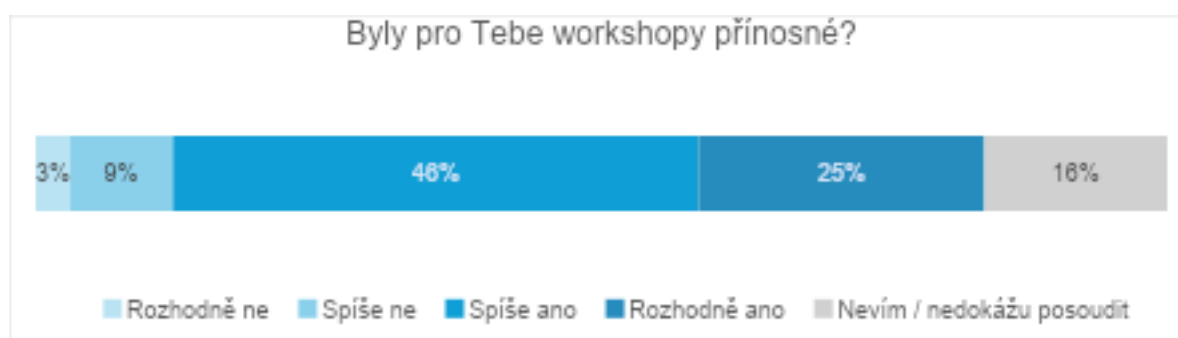
Graf 1 Bezprostřední hodnocení přínosu (první stupně ZŠ)



N POST=228, zdroj Snooper ZŠ1 PRE, vlastní zpracování

U starších žáků a studentů (ZŠ2 a SŠ) je hodnocení přínosu ještě výrazně pozitivnější – více než 70 % respondentů považuje workshopy za přínosné. Negativní hodnocení se zde objevuje přibližně u 12 % respondentů, zatímco zhruba 16 % nedokáže přínos jednoznačně posoudit.


Graf 2 Bezprostřední hodnocení přínosu (druhé stupně ZŠ a SŠ)





N=1141, Zdroj Snooper ZŠ2+SŠ POST, vlastní zpracování

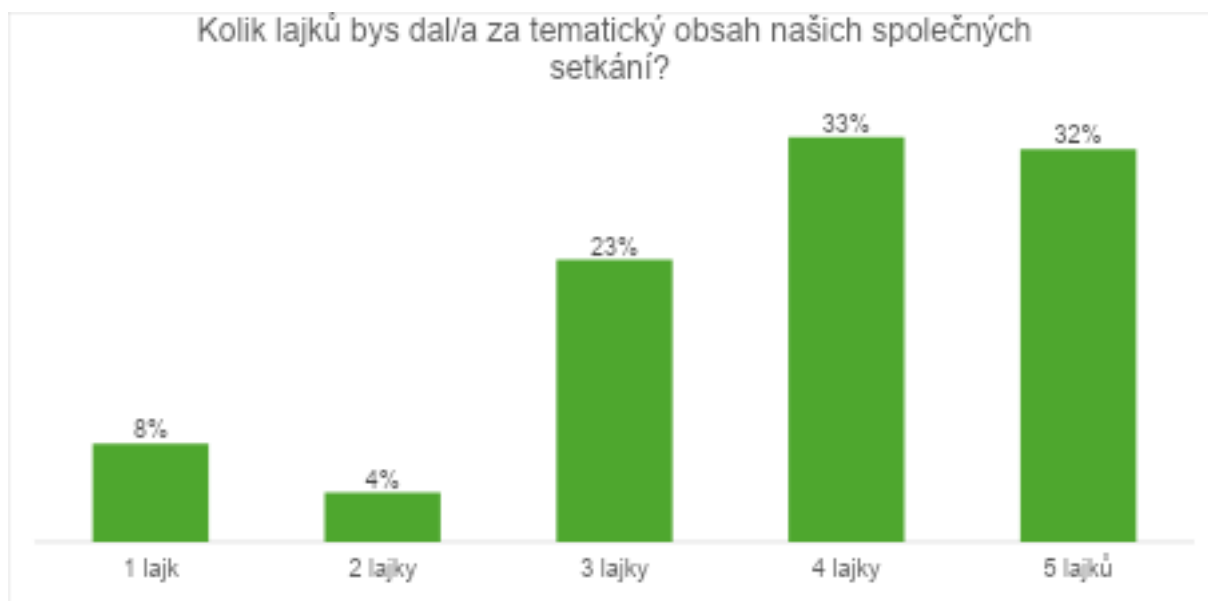
Odpovědi respondentů, kteří hodnotili workshopy jako nepřínosné, se v obou věkových skupinách soustředí především na pocit, že obsah nepřinesl nové informace nebo že pro ně nebyl dostatečně osobně relevantní. Často se objevují velmi stručné formulace typu „už jsem to znal/a“ nebo „nic nového“. Tyto výpovědi nenaznačují systémové problémy v realizaci workshopů, ale spíše rozdílnou výchozí úroveň znalostí a očekávání účastníků.

Dobrý den ráda by jsem vám poděkovala za to jak skvělý máte program a jak je zpracován. Každá část programu byla úplně perfektní a myslím si, že alespoň polovina třídy si z toho něco málo odnesla. Ještě jednou vám děkuji že jsem se mohla něco o internetu a na internetu jsem se i něco nového naučila hlavně jak si chránit osobní údaje.
Nashledanou  dotazník 2)

7.2.1.2 5.2.2 Hodnocení tematického obsahu workshopů

Hodnocení tematického obsahu workshopů vyznívá v obou skupinách převážně pozitivně. U žáků prvního stupně základních škol udělily přibližně dvě třetiny respondentů tematickému obsahu 4 nebo 5 lajků, zhruba čtvrtina zvolila neutrální hodnocení (3 lajky) a nízké hodnocení se objevovalo pouze u menší části respondentů. Výsledky naznačují, že zvolená témata byla pro mladší žáky převážně atraktivní a srozumitelná.

Graf 3 Hodnocení tematického obsahu workshopů (první stupně ZŠ)



N POST=228, zdroj Snooper ZŠ1 PRE, vlastní zpracování

Podobný, avšak ještě silnější obraz přinášejí data z dotazníku pro druhé stupně a střední školy. Také zde hodnotí tematický obsah workshopů čtyřmi nebo pěti lajky přibližně dvě třetiny respondentů, přičemž zhruba třetina uděluje nejvyšší možné hodnocení. To ukazuje, že témata workshopů jsou pro starší žáky a studenty vnímána jako velmi relevantní a odpovídající jejich každodenní zkušenosti s digitálním prostředím.



Graf 4 Hodnocení tematického obsahu workshopů (druhé stupně ZŠ a SŠ)



N=1141, Zdroj Snooper ZŠ2+SŠ, vlastní zpracování

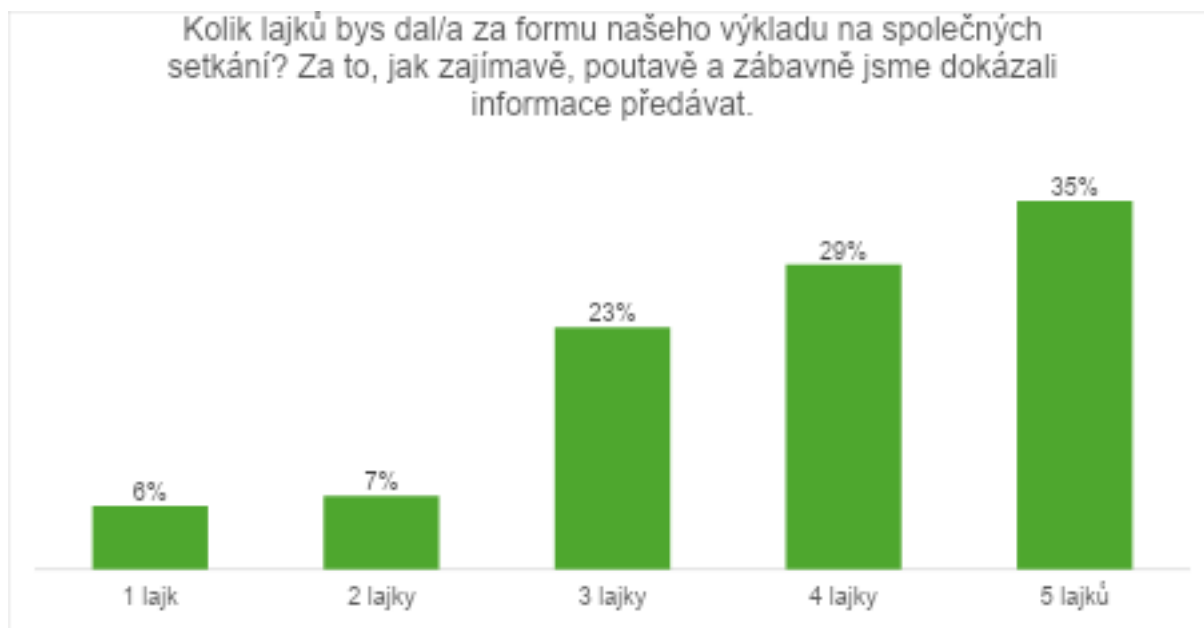
Otevřené odpovědi v obou skupinách poskytují cenné podněty pro další rozvoj obsahu. Respondenti napříč věkem zmiňují zejména zájem o hlubší práci s tématy sociálních sítí, kyberbezpečnosti a práce s informacemi. U starších žáků a studentů se navíc výrazně objevuje poptávka po rozšíření témat spojených s umělou inteligencí, dezinformacemi, manipulací a fungováním algoritmů. Společným jmenovatelem odpovědí je požadavek na větší míru praktičnosti, práci s konkrétními příklady a situacemi z reálného online prostředí.

7.2.1.3 5.2.3 Hodnocení formy workshopů

Forma workshopů patří mezi jejich nejsilnější stránky napříč věkovými skupinami. U žáků prvního stupně základních škol hodnotí formu výkladu přibližně dvě třetiny respondentů čtyřmi nebo pěti lajkami, přičemž nejčastější je nejvyšší možné hodnocení. Nízké hodnocení se objevuje pouze okrajově, což naznačuje, že způsob předávání informací byl pro většinu mladších žáků srozumitelný, poutavý a přiměřený jejich věku.



Graf 5 Hodnocení formy workshopu (první stupně ZŠ)



N POST=228, zdroj Snooper ZŠ1 PRE, vlastní zpracování

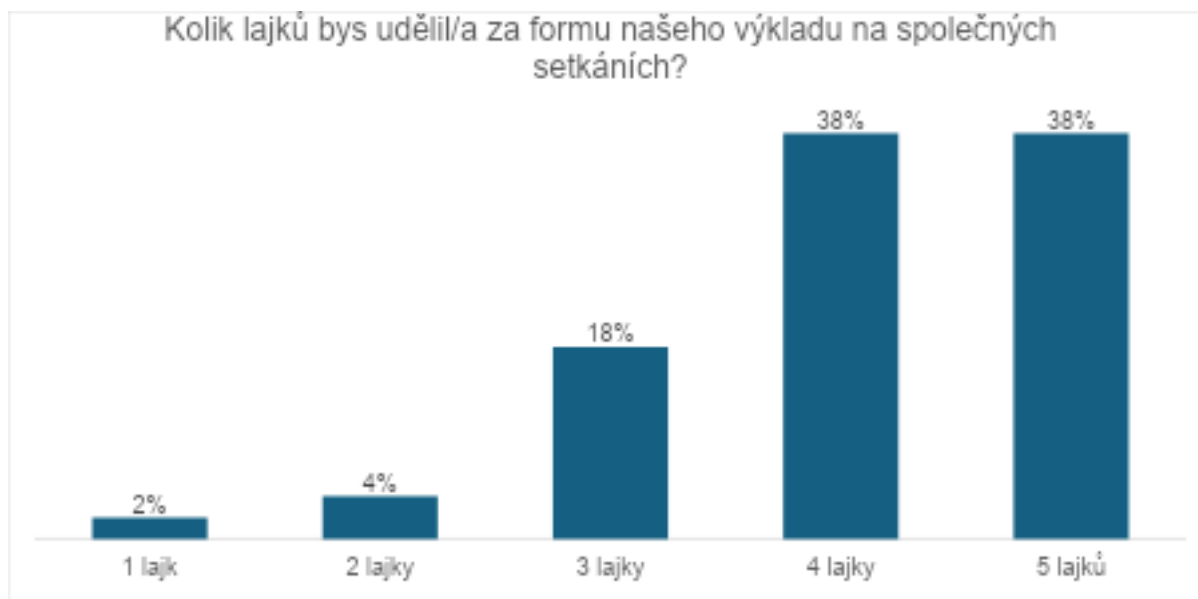
Ještě výrazněji se tato silná stránka projevuje u starších žáků a studentů. Ve skupině ZŠ2 a SŠ udělilo formě workshopů čtyři nebo pět lajků přibližně 76 % respondentů, přičemž téměř 40 % zvolilo maximální možné hodnocení. Neutrální hodnocení se objevuje u necelé pětiny respondentů a nízké hodnocení je zastoupeno pouze minimálně. Výsledky ukazují, že interaktivní pojetí workshopů, práce s názornými příklady a zapojení účastníků výrazně přispívají k pozitivnímu hodnocení celé aktivity.

Někteří respondenti dali prostřednictvím odpovědi na otevřeno otázku v dotazníku zpětnou vazbu k obsahu v tom smyslu, že by uvítali více názorných ukázek, větší míru interaktivity a obecně ještě více zapojit žáky a studenty.

„Myslím, že by bylo zábavnější více zapojit studenty, aby jen tak neseseděli, případně nějaká hra nebo tak.“ (Dotazník ZŠ2 A SŠ POST)



Graf 6 Hodnocení formy workshopů (druhé stupně ZŠ a SŠ)



N=1141, Zdroj Snooper ZŠ2+SŠ POST, vlastní zpracování

7.2.1.4 Procesní zjištění z hodnocení workshopů s odstupem šesti měsíců

Procesní hodnocení bylo u starších žáků a studentů (druhé stupně základních a střední školy) rozšířeno také o pohled s časovým odstupem šesti měsíců. Tento časový horizont umožňuje posoudit nejen bezprostřední přijetí workshopů, ale také to, které aspekty realizace si účastníci uchovali v paměti, jak hodnotí formu a přínos workshopů zpětně a zda vnímají jejich smysluplnost i po delší době.

Výsledky ukazují, že významná část účastníků si dokáže obsah workshopů vybavit i s odstupem půl roku. Přibližně 65 % respondentů souhlasí s výrokem, že si obsah workshopů Snooper pamatují, přičemž negativní hodnocení se objevuje pouze u jednotek procent. Z procesního hlediska to znamená, že workshopy zanechávají zapamatovatelnou stopu, což svědčí o vhodně zvolené kombinaci témat, práce s konkrétními příklady a interaktivních prvků.

Pozitivní hodnocení přetrvává i v oblasti celkového přijetí workshopů. Přibližně 72 % respondentů by workshopy doporučilo svým kamarádům, přičemž téměř třetina vyjadřuje velmi silný souhlas. Tento výsledek lze interpretovat jako nepřímý indikátor kvality realizace – účastníci považují workshopy za natolik smysluplné, že by jejich absolvování doporučili i svým vrstevníkům.

Zpětné hodnocení formy workshopů zůstává i po šesti měsících převážně pozitivní. Přibližně 68 % respondentů hodnotí kladně způsob, jakým byly informace předávány. Přibližně pětina respondentů zaujímá neutrální postoj a negativní hodnocení se objevuje pouze okrajově. To ukazuje, že interaktivní a názorná forma workshopů ob stojí i v dlouhodobější perspektivě, přestože nemusí oslovit všechny účastníky stejnou měrou.

Z hlediska procesního hodnocení je velmi důležitá také položka zaměřená na využitelnost obsahu v praxi. Více než polovina respondentů (58 %) uvádí, že se snaží alespoň část poznatků získaných na workshopech využívat v každodenním životě. Přibližně čtvrtina respondentů zůstává v tomto ohledu neutrální a necelá pětina nesouhlasí. Z procesního



hlediska jde o velmi silné zjištění – ukazuje, že workshopy nejsou vnímány pouze jako jednorázová informační aktivita, ale že u významné části účastníků vedou k reflexi a snaze o změnu přístupu k digitálním technologiím.

Významným zjištěním je rovněž přenositelnost obsahu workshopů mimo vlastní věkovou skupinu. Přibližně 59 % respondentů by obdobný workshop doporučilo rodičům či prarodičům. Tento výsledek naznačuje, že část účastníků vnímá témata workshopů jako obecně relevantní a srozumitelná i pro širší rodinný kontext, což posiluje potenciál programu pro komunitní a mezigenerační práci.

Jeden z nejsilnějších signálů z vlny 6M představuje zájem o další vzdělávání. Přibližně 71 % respondentů by chtělo absolvovat podobný workshop, který by jejich znalosti dále rozšířil, přičemž téměř třetina volí odpověď „rozhodně ano“. Z procesního hlediska to znamená, že účastníci vnímají workshopy spíše jako vstupní či základní krok a že existuje výrazná poptávka po jejich pokračování nebo prohloubení. Tento výsledek je zvláště významný v kontextu rychlého vývoje digitálních technologií a potvrzuje relevanci programu Snooper pro cílovou skupinu.

Box 2 Klíčová zjištění z dlouhodobého hodnocení workshopů

BOX Klíčová procesní zjištění z hodnocení workshopů s odstupem 6 měsíců

- Obsah workshopů zanechal u účastníků zapamatovatelnou stopu – 65 % žáků a studentů uvádí, že si obsah workshopů pamatuje i po půl roce.
- Workshopy jsou dlouhodobě vnímány jako smysluplné – 72 % respondentů by je doporučilo svým kamarádům, téměř třetina s velmi silným přesvědčením.
- Pozitivní hodnocení formy přetrvává i s časovým odstupem – způsob předávání informací hodnotí kladně 68 % respondentů.
- Více než polovina účastníků (58 %) se snaží využívat získané poznatky v praxi, což ukazuje, že workshopy nepůsobí pouze informativně, ale podněcují reflexi a změnu přístupu.
- Obsah workshopů je vnímán jako přenositelný i mimo vlastní věkovou skupinu – 59 % respondentů by podobný workshop doporučilo rodičům či prarodičům.
- Výrazná část účastníků má zájem o další rozvoj tématu – 71 % by chtělo absolvovat navazující workshop, který by jejich znalosti dále prohloubil.

zdroj Snooper ZŠ2+SŠ 6M, vlastní zpracování

Rozhovory s gestorkou programu a realizačním týmem poskytují detailní vhled do toho, jak byly workshopy pro žáky realizovány v praxi, co v jejich průběhu fungovalo a kde se ukazují limity či příležitosti pro další rozvoj. Kvalitativní zjištění v mnoha ohledech potvrzují kvantitativní výsledky dotazníkového šetření a zároveň pomáhají lépe porozumět tomu, proč účastníci workshopy hodnotí způsobem, jaký se promítá do dat.

Napříč rozhovory se opakovaně objevuje shoda, že klíčovým momentem workshopů je práce s digitální stopou a její vizualizací. Tento prvek je vnímán jako silný vstupní bod, který u žáků vyvolává pozornost, překvapení a často i silnou emoční reakci. Právě zde dochází k tzv. „aha efektu“, kdy si účastníci konkrétně uvědomují, jak digitální technologie fungují a jaké informace o nich v online prostředí zůstávají. Tento moment podle lektorek významně usnadňuje další práci s tématy kyberbezpečnosti, sociálních sítí a digitálních rizik, protože žáci jsou v této fázi otevřenější diskusi a reflexi vlastního chování.



Rozhovory zároveň jasně ukazují, že dopad workshopů je výrazně podmíněn věkem účastníků. U mladších žáků převažuje silný okamžitý prožitek a zaujetí, avšak schopnost dlouhodobější reflexe a přenosu do každodenního chování je omezenější. U starších žáků a studentů se naopak více projevuje schopnost abstraktního uvažování, kritické diskuse a hlubšího porozumění souvislostem, zejména v oblastech práce s informacemi, digitální stopy a fungování sociálních sítí. Tým proto reflektuje potřebu jasnějšího věkového cílení workshopů a diferencovaného pojetí jejich cílů – od senzibilizace u mladších žáků po podporu informovaného rozhodování u starších.

Za jednu z nejsilnějších stránek realizace je napříč rozhovory označována forma workshopů. Interaktivní pojetí, zapojování žáků, práce s konkrétními situacemi a prostor pro diskusi jsou vnímány jako klíčové faktory, které zvyšují srozumitelnost i atraktivitu obsahu. Lektorky zároveň upozorňují, že kvalita workshopu je do značné míry ovlivněna dynamikou konkrétní třídy – tam, kde se podaří vytvořit bezpečný prostor pro sdílení, je přínos workshopu výrazně vyšší. To vede k důrazu na flexibilitu lektorů a potřebu metodické podpory pro práci s méně aktivními nebo problematickými skupinami.

Významným tématem rozhovorů je také reflexe časového rozsahu a jednorázovosti workshopů. Realizační tým otevřeně pojmenovává, že workshopy fungují velmi dobře jako iniciační impulz, nikoli však jako nástroj pro zajištění dlouhodobé změny chování. Bez návaznosti na další aktivity, školní výuku nebo rodinný kontext zůstává část potenciálu nevyužita. Tento limit je však vnímán jako strukturální charakteristika pilotáže, nikoli jako selhání zvoleného přístupu.

V rozhovorech se rovněž objevuje téma rozdílné vstupní úrovně žáků. Část zejména starších žáků přichází s pocitem, že téma již znají, což se může promítat do počáteční skepse. Lektorky však zároveň popisují, že právě práce s konkrétními daty a příklady často tento postoj narušuje a vede k hlubší diskusi i u těchto účastníků. To posiluje potřebu diferencovat obsah a nabídnout v rámci workshopu jak základní rovinu, tak prostor pro náročnější debatu.

Rozhovory také potvrzují silný potenciál pro další rozvoj programu. Tým i lektorky shodně vnímají rostoucí zájem žáků o témata spojená s umělou inteligencí, dezinformacemi, algoritmy a etickými otázkami digitálního prostředí. Tato témata jsou považována za přirozené rozšíření stávajících workshopů, avšak s důrazem na praktické situace a konkrétní dilemata, nikoli pouze na předávání informací.

Neočekávaným přínosem zejména pro žáky prvních stupňů je samotná zkušenost s vyplňováním dotazníků. Často je to jedna z prvních příležitostí, kdy podobný dotazník vyplňují, setkávají se s pojmem anonymita, výběrem odpovědí apod.



Box 3 Klíčová zjištění z rozhovorů k realizaci workshopů

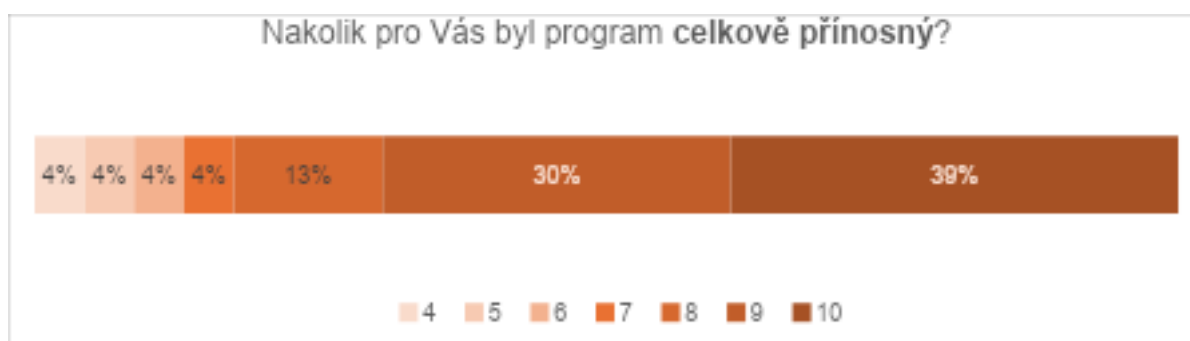
BOX : Klíčová zjištění z rozhovorů k realizaci workshopů pro žáky

- Dopad workshopů je výrazně věkově podmíněný – u mladších žáků převažuje prožitek, u starších hlubší porozumění a diskuse.
- Interaktivní forma a prostor pro zapojení žáků patří mezi nejsilnější stránky realizace.
- Jednorázovost workshopů je vnímána jako strukturální limit; workshopy fungují především jako iniciační impuls.
- Rozdílná vstupní úroveň žáků vyžaduje větší diferenciaci obsahu a práce s očekáváním účastníků.
- Tým identifikuje silný potenciál pro další rozvoj témat, zejména v oblasti AI, dezinformací a praktických digitálních dovedností.

7.2.2 Workshopy pro pedagogy a rodiče

Celková přínosnost programu je rodiči hodnocena velmi pozitivně – téměř 70 % respondentů udělilo vysoké hodnocení (8–10), přičemž krajní negativní hodnocení se nevyskytují. Program je tedy vnímán spíše jako jasně užitečný než jen průměrně přínosný.

Graf 7 Přínosnost workshopu pro rodiče

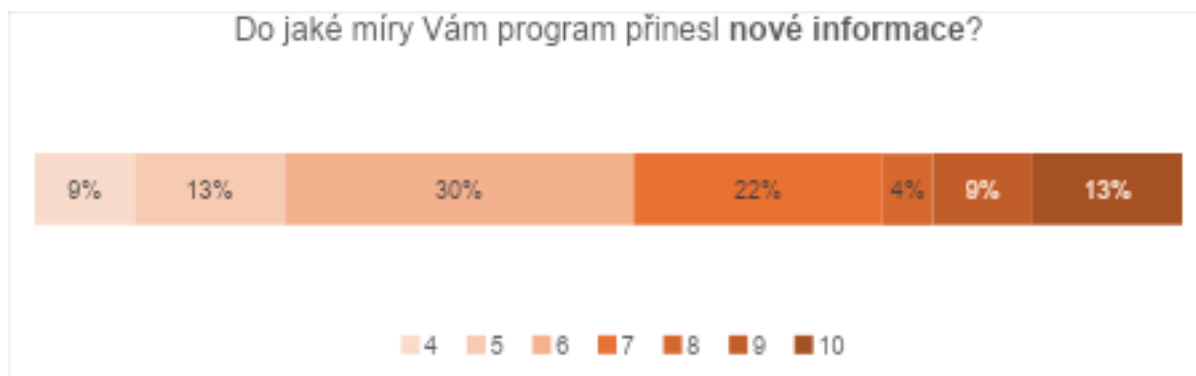


N=23, zdroj Dotazník pro rodiče, vlastní zpracování

Pokud jde o přínos nových informací, hodnocení je o něco rozptýlenější: část rodičů uvádí spíše střední míru novosti, ale přibližně polovina respondentů hodnotí přínos informací vysoko (7–10). To naznačuje, že program nejen potvrzoval již známé poznatky, ale u významné části rodičů zároveň rozšířil jejich znalosti.



Graf 8 Nové informace z workshopu pro rodiče



N=23, zdroj Dotazník pro rodiče, vlastní zpracování

Z odpovědí rodičů vyplývá, že největší zájem vzbuzují témata spojená s digitální stopou a sdílením informací o dětech (74 %), riziky sociálních sítí (70 %) a kyberšikanou, kybergroomingem a sextingem (61 %), zatímco relativně menší pozornost je věnována ověřování informací a dezinformacím (43 %), nastavování pravidel v rodině a využívání rodičovských aplikací (35 %) a zejména možnostem pomoci a podpory (13 %), což může naznačovat, že rodiče tato podpůrná opatření vnímají spíše jako okrajová nebo samozřejmá.

Graf 9 Relevance témat workshopu pro rodiče



N=23, zdroj Dotazník pro rodiče, vlastní zpracování

„Jak kontrolovat, že moje dítě není tím agresorem na internetu a jak to řešit. Pohled z druhé strany.“ (respondent dotazníku pro rodiče)

Srozumitelnost výkladu lektora je hodnocena jednoznačně velmi pozitivně – většina rodičů ji označila jako velmi dobrou (83 %), zbytek jako spíše dobrou, bez negativních hodnocení. To potvrzuje vysokou kvalitu a srozumitelnost způsobu předávání informací.



Graf 10 Srozumitelnost výkladu workshopu pro rodiče



N=23, zdroj Dotazník pro rodiče, vlastní zpracování

Také v oblasti jistoty při komunikaci s dětmi o jejich online aktivitách převažuje pozitivní posun: 96 % rodičů uvádí, že se po workshopu cítí jistější (rozhodně nebo spíše ano), přičemž negativní odpovědi se objevují pouze okrajově. Program tak zřejmě posiluje rodičovské kompetence v praktické rovině.

Graf 11 Příklad workshopu pro rodiče pro komunikaci s dětmi



N=23, zdroj Dotazník pro rodiče, vlastní zpracování

Workshop je rodiči vnímán jako prakticky přínosný – všichni respondenti uvedli, že získali využitelné tipy pro rodinné prostředí, přičemž většina z nich to hodnotí jednoznačně (57 %



rozhodně ano) a zbytek spíše kladně. To naznačuje, že program nabízí konkrétní a aplikovatelné podněty, nikoli pouze obecné informace.

Graf 12 Příklad workshopu pro rodiče v podobě praktických tipů



N=23, zdroj Dotazník pro rodiče, vlastní zpracování

Odpovědi rodičů na otevřenou otázku „Co konkrétně si odnášíte?“ se soustředí především na potřebu lepší orientace v online informacích a digitální stopě, posílení kontroly a komunikace o rizicích sociálních sítí, regulaci času tráveného online a využívání nástrojů rodičovské kontroly.

7.3 EO 1.3 Jak probíhá pilotní ověření peer programu Snooper?

Evaluační otázka 1.3 se zaměřuje na ověření pilotního peer programu Snooper realizovaného ve formátu studenti středních škol v roli peerů, kteří lektorují pro žáky základních škol. Předmětem hodnocení je procesní stránka realizace peer programu, jeho vnímané přínosy a limity a podmínky, za nichž je tento formát realizovatelný v praxi.

Zodpovězení evaluační otázky vychází z kvalitativních dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných a skupinových rozhovorů s klíčovými aktéry pilotáže peer programu. Konkrétně byly analyzovány:

- dva individuální rozhovory s gestorkou projektu,
- individuální rozhovor s koordinátorkou peer programu,
- dva Individuální rozhovory s lektorkami programu,
- dva skupinové rozhovory s realizačním týmem lektorů Snooper,
- individuální rozhovor s peerem zapojeným do programu.

Analýza rozhovorů byla zaměřena na popis průběhu realizace peer programu, reflexi role peerů, identifikaci přínosů a limitů tohoto formátu a vymezení podmínek jeho funkčnosti. Závěry se vztahují výhradně k procesní rovině pilotáže. Oproti původnímu evaluačnímu záměru se nepodařilo získat plánovaný rozsah dat od respondentů z řad peerů a absolventů peer programu. Tyto skupiny se v průběhu realizace projektu ukázaly jako obtížně dosažitelné, dlouhodobě nereagující na opakované žádosti o zapojení do evaluace a komunikačně nespolehlivé.



Peer program Snooper byl od počátku koncipován jako doplňkový a experimentální formát vzdělávacích aktivit, nikoli jako náhrada standardních workshopů vedených dospělými lektory či jako samostatný formát intervence. Studenti středních škol vystupovali v roli peerů, kteří pod odborným vedením a supervizí realizačního týmu realizovali program pro žáky základních škol v rozsahu tří bloků po pěti vyučovacích hodinách. Záměrem peer programu bylo využít vrstevnické blízkosti, autenticity a sdílené zkušenosti peerů k otevření témat spojených s digitálním prostředím. Vedle samostatného peer programu, který byl realizován na dvou školách, byl peer zapojen do vedení hlavních workshopů a to vždy v tandemu s lektorem. Evaluace sleduje obě podoby peer programu.

7.3.1 Příprava a role peerů

Z rozhovorů s gestorkou projektu, koordinátorkou peer programu i samotným peerem vyplývá, že role peerů byla vědomě vymezena jako odlišná od role lektora. Peeri nebyli primárně chápáni pouze jako nositelé odborného obsahu, ale jako zprostředkovatelé zkušenosti, kteří otvírají témata, sdílejí vlastní pohled a vytvářejí prostor pro diskusi se žáky.

Rozhovor s peerem ukazuje, že tato role byla vnímána jako náročná a specifická, a to jak z hlediska odpovědnosti, tak časové kapacity. Peer otevřeně reflektuje obtížnost skloubení této role se školními povinnostmi a zdůrazňuje, že zapojení do peer programu vyžaduje vysokou míru motivace a osobního nasazení:

„Já si myslím, že bude hrozně obtížný sehnat někoho, kdo to bude chtít dělat, kdo za první na to bude mít tu kapacitu a za druhý by byl ochotnej fakt jezdit a dělat to během školy.“ (peer)

Peer program byl převážně realizován jako tandemová aktivita, kdy workshopy vedlo peer ve spolupráci s lektorem. Tento model je respondenty popisován jako klíčový prvek zajištění kvality, bezpečí a metodického ukotvení programu.

7.3.2 Podpora a supervize peerů

Respondenti se shodují v tom, že peer program byl výrazně náročný na průběžnou podporu a supervizi. Příprava peerů nebyla jednorázová, ale probíhala kontinuálně a zahrnovala pravidelnou reflexi realizovaných setkání, možnost konzultací a metodickou podporu ze strany koordinátorky a lektorského týmu. Rozhovor s peerem tuto potřebu podpory potvrzuje a také reflektuje, že průběžná podpora ze strany týmu je klíčová pro posílení role a sebejistoty peerů. Zároveň jsou zmíněny velké nároky na přípravu role peera v oblasti digitální gramotnosti:

„Já si myslím, že je to optimalizovaný. Dobře vím, že by to chtělo spíš z mé strany připravit si nové aktivity pro ty děti a klidně víc a střídat je podle toho, jak se zrovna sejde kolektiv třídy.“ (peer)

Koordinátorka peer programu i realizační tým potvrzují, že přítomnost odborného rámce a možnost průběžné konzultace byly nezbytným předpokladem realizace peer programu.

Z rozhovorů s koordinátorkou peer programu, peerem i realizačním týmem vyplývá, že realizace peer programu ve školách byla variabilní a méně předvídatelná než standardní workshopy. Průběh jednotlivých setkání se lišil v závislosti na složení tříd, věku žáků i dynamice skupiny.

Ukazuje se, že peer aktivity kladou vysoký metodický nárok na flexibilitu až improvizaci na samotné peery. Peer ve svém rozhovoru popisuje nutnost improvizace a přizpůsobování



aktivit aktuální situaci ve třídě podle toho, jaký kolektiv se sejde, jaká témata jsou jejich zájmem a jakou dynamiku skupina má.

Při samostatném vedení workshopů se peer pracovníci projevili jako velmi flexibilní lektori, kteří dokázali efektivně pracovat s dynamikou skupiny. Jejich výstupy měly primárně diskuzní charakter, což umožnilo hlubší reflexi témat a autentičtější napojení na cílovou skupinu. Peer pracovníci se nesoustředili pouze na rigidní předávání informací, ale aktivně reagovali na aktuální potřeby žáků, díky čemuž byla základní kostra workshopu vždy citlivě uzpůsobena situaci v dané třídě. Tato míra autonomie se ukázala jako klíčová pro udržení pozornosti a důvěry žáků. Zároveň se však potvrdila nezbytnost kvalitní metodické podpory, pro hladký průběh a zachování odborné úrovně je do budoucna nutné zajistit kompletní sadu podpůrných materiálů, strukturovaných prezentací a vizuálních pomůcek, které peer pracovníkům poskytnou pevný rámec pro jejich samostatnou činnost.

7.3.3 Vnímané přínosy peer programu

Přínosy peer programu jsou v analyzovaných rozhovorech popisovány opakovaně a detailně, přičemž se vztahují především k bezprostřední zkušenosti účastníků, dynamice práce ve třídě a charakteru otevřené diskuse. Respondenti napříč rolemi se shodují, že peer program přinášel odlišný typ efektu než standardní workshopy vedené dospělými lektory.

Gestorka projektu uvádí, že hlavní přidaná hodnota peer programu spočívala ve vytvoření prostoru pro otevření citlivých témat. Podle její výpovědi peer formát umožňoval žákům reagovat přirozeněji a vstupovat do diskuse spontánněji.

Koordinátorka peer programu popisuje přínos peer formátu zejména ve schopnosti peerů rychle navázat kontakt se třídou a snížit počáteční napětí. Uvádí, že díky vrstevnické blízkosti se diskuse často rozvíjela přirozeněji a rychleji než při práci s dospělým lektorem.

Rozhovor s peerem tuto zkušenost potvrzuje z jeho vlastní perspektivy. Peer popisuje, že žáci se častěji ptali na osobní zkušenosti a byli otevřenější v následné diskusi:

„Přišlo mi, že se víc ptali na to, jak to mám já, a pak začali mluvit o sobě.“ (peer)

Zároveň však reflektuje, že tento efekt nebyl automatický a v některých třídách se diskuse rozvíjela pomaleji nebo zůstávala spíše povrchní.

V neposlední řadě zaujetí žáků peerem lze vyčíst z odpovědí z dotazníků pro žáky a studenty. Zde jsme v rámci odpovědí na otevřené otázky dostali několik pozitivních reakcí na roli peerů.

7.3.4 Limity peer programu

Limity peer programu jsou v rozhovorech pojmenovány velmi konkrétně a s vysokou mírou shody napříč rolemi. Respondenti opakovaně uvádějí, že peer program představuje náročný formát, který nelze realizovat bez splnění řady podmínek.

Gestorka projektu upozorňuje na výraznou závislost peer programu na osobnostech konkrétních peerů a zdůrazňuje omezenou přenositelnost tohoto formátu. Koordinátorka peer programu popisuje limity především v rovině organizační a personální náročnosti, zejména z hlediska času věnovaného přípravě, podpoře a reflexi. Komunikace a dohoda se samotnými peery, a to potvrzuje i zkušenost evauace, je časově a organizačně velmi náročná.



Realizační tým lektorů zdůrazňuje procesní křehkost peer programu a nižší míru předvídatelnosti průběhu realizace. Samotný peer reflektuje limity své role zejména ve vztahu k odpovědnosti a osobní zátěži a otevřeně uvádí, že bez podpory by si realizaci peer programu netroufl:

„Bez podpory bych do toho asi nešel. Není to něco, co by mohl dělat kdokoliv.“ (peer)

Tato reflexe potvrzuje závěry ostatních respondentů o nutnosti intenzivní podpory a o omezené univerzálnosti peer programu jako intervenčního nástroje. Následující BOX shrnuje zjištěné přínosy a limity pilotně ověřovaného peer formátu pro program Snooper.

Box 4 Peer program Snooper – hlavní přínosy a limity

BOX: Peer program Snooper – hlavní přínosy a limity

Přínosy peer programu

- Usnadňuje otevírání citlivých témat spojených s digitálním prostředím.
- Snižuje komunikační bariéry mezi žáky a vzdělavateli díky vrstevnické blízkosti.
- Podporuje otevřenější a spontánnější diskusi než standardní workshopy.
- Zvyšuje zapojení části žáků, zejména skrze sdílení osobních zkušeností.
- Přináší odlišný, procesně orientovaný efekt oproti klasické lektorské práci.

Limity peer programu

- Je personálně a organizačně náročný a nelze jej považovat za úsporný formát.
- Funkčnost programu je silně závislá na osobnostních kvalitách konkrétních peerů.
- Není snadno škálovatelný ani plošně přenositelný mezi školami.
- Vyžaduje intenzivní průběžnou podporu, koordinaci a odborný rámec.

7.4 EO 1.4 Daří se šířit povědomí o problematice a programu mezi stakeholdery?

Evaluační otázka 1.4 se zaměřuje na posouzení toho, zda a jakým způsobem se v průběhu realizace projektu Snooper pracovalo s povědomím o problematice digitálních rizik a o samotném programu Snooper mezi klíčovými stakeholdery projektu. Mezi tyto stakeholdery patří zejména pedagogičtí pracovníci zapojených škol, zástupci samosprávy, odborníci z oblasti prevence, sociálních služeb a další aktéři působící v oblasti práce s dětmi, mládeží a rodinami. V souladu s projektovou dokumentací bylo šíření povědomí zamýšleno především prostřednictvím aktivit mezioborové spolupráce, zejména realizací kulatých stolů, jejichž cílem bylo představit program Snooper, zasadit jej do širšího odborného a institucionálního kontextu a vytvořit prostor pro odbornou diskusi a sdílení perspektiv.

Smyslem této evaluační otázky není hodnotit dopad projektu ve smyslu změny praxe či postojů stakeholderů ani měřit nárůst informovanosti v kauzálním smyslu, ale popsat, zda a v jakém kontextu se povědomí o problematice digitálních rizik a o programu Snooper mezi zapojenými aktéry objevuje, jak je rámováno a jakým způsobem je v průběhu projektu reflektováno.

Původní evaluační design počítal se sběrem dat prostřednictvím fokusní skupiny s pedagogickými pracovníky zapojených škol. Z kapacitních důvodů pedagogů a omezených možností jejich společného setkání však nebylo možné tuto fokusní skupinu realizovat v



plánovaném rozsahu. V reakci na tuto skutečnost došlo k úpravě evaluační strategie. Pro účely zodpovězení EO 1.4 byly proto více vytěženy kvalitativní informace ze závěrečné diskuse kulatého stolu, který byl realizován jako klíčová aktivita mezioborové spolupráce v rámci projektu. Závěrečná diskuse poskytla prostor pro spontánní reakce, otázky a reflexe účastníků z různých sektorů a umožnila zachytit způsob, jakým bylo téma digitálních rizik a program Snooper vnímáno, chápáno a dále artikulováno mezi stakeholdery.

Druhá plánovaná akce - konference je plánována na úplný konec realizace projektu a budou zde představeny témata jako kybernetické hrozby a role státu, dopady sociálních sítí na psychiku a fenomén digitálních závislostí, umělá inteligence a proměna společnosti, role samospráv a firem v systémové prevenci a projektu Snooper. Závěrečná konference je určena jak odborné veřejnosti, tak širokému publiku a lze předpokládat, že bude mít v rámci projektu zásadní roli pro šíření povědomí o problematice digitálních závislostí a programu Snooper, nicméně z časových důvodů není možné výstupy zahrnout do zpracování této Zprávy.

Poznatky získané prostřednictvím kulatého stolu byly dále doplněny o dva individuální polostrukturované rozhovory se zástupkyněmi základních škol zapojených do projektu. Rozhovory umožnily nahlédnout na problematiku šíření povědomí z perspektivy školní praxe a doplnit pohled získaný z kulatého stolu o zkušenosti z každodenního fungování školy. Jako podpůrný zdroj dat byly využity rovněž výsledky zpětnovazebního dotazníku vyplněného účastníky kulatého stolu, které slouží především k deskriptivnímu dokreslení kontextu.

7.4.1 Kontext diskuze o digitální gramotnosti

Závěrečná diskuse kulatého stolu i navazující rozhovory se zástupci škol ukazují, že digitální gramotnost není mezi stakeholdery vnímána jako izolované téma, ale jako součást širší debaty o podobě a směřování rámcových vzdělávacích programů (RVP). Revize a úpravy RVP představují pro účastníky projektu významný referenční rámec, skrze který interpretují jak vlastní pedagogickou praxi, tak i význam jednotlivých programů a intervencí zaměřených na digitální témata.

Digitální gramotnost je v této debatě chápána především jako průřezová oblast, která se nemá omezovat na jeden předmět či specializovanou výuku, ale má prostupovat různými vzdělávacími oblastmi a každodenními vzdělávacími situacemi. Účastníci diskuse opakovaně tematizovali potřebu rozvíjet kritické myšlení, práci s informacemi, orientaci v digitálním prostředí a bezpečné zacházení s technologiemi jako klíčové kompetence nového pojetí RVP. Digitální rizika tak nebyla vnímána pouze jako preventivní problém, ale jako integrální součást vzdělávacího obsahu a širšího vzdělávacího rámce.

Současně se v debatě výrazně objevují nejistoty a otázky spojené s praktickou implementací kurikulárních změn. Stakeholdeři tematizují napětí mezi koncepčními ambicemi revize RVP a reálnými kapacitami škol, pedagogů a podpůrných profesí. Zaznívají obavy týkající se dostupnosti metodické podpory, časových možností učitelů i jasného vymezení odpovědností při zavádění průřezových témat do výuky. Tyto perspektivy ukazují, že diskuse o digitální gramotnosti je silně provázána s širšími systémovými otázkami fungování škol a vzdělávací soustavy.

Významnou roli v této debatě hrají rovněž zkušenosti aktérů z různých sektorů. Pohled škol je doplňován perspektivami z oblasti prevence, sociálních služeb a dalších podpůrných profesí, které upozorňují na širší dopady digitálních rizik na děti a mladé lidi a na potřebu



koordinace mezi vzdělávacím systémem a dalšími oblastmi podpory. Revize RVP je v tomto kontextu vnímána jako příležitost k posílení mezioborového dialogu a k hledání společného rámce pro práci s digitálními tématy.

V tomto rámci byl projekt Snooper účastníky diskuse chápán nikoli jako samostatné řešení, ale jako jeden z nástrojů, které mohou přispět ke strukturování debaty o digitální gramotnosti a k jejímu vztahování ke konkrétní praxi škol a dalších aktérů. Šíření povědomí se zde neprojevuje jako jednorázový efekt, ale jako součást probíhající odborné diskuse, v níž se střetávají různé perspektivy, zkušenosti a očekávání spojená s novým pojetím rámcových vzdělávacích programů.

7.4.2 Šíření povědomí o problematice digitálních rizik

Z dostupných kvalitativních dat vyplývá, že problematika digitálních rizik – zejména závislosti na sociálních sítích a hrách, kyberbezpečnosti, dezinformací a širších dopadů digitalizace na děti a dospívající – je mezi stakeholdery rámována jako aktuální a systémově významné téma. V závěrečné diskusi kulatého stolu se opakovaně objevovala shoda napříč aktéry, že digitální technologie představují oblast, na kterou současná praxe často reaguje spíše restriktivně než preventivně či vzdělávacím způsobem. Diskuse se přirozeně rozšiřovala nad rámec jednotlivých škol a dotýkala se širších společenských souvislostí, včetně duševního zdraví dětí, role rodiny a odpovědnosti institucí.

Rozhovory se zástupci škol tento obraz doplňují perspektivou každodenní praxe. Respondentky popisují, že digitální rizika jsou ve školním prostředí vnímána i v situacích, kdy je používání mobilních telefonů regulováno či zakázáno, zejména prostřednictvím nepřímých projevů u žáků a žákyň. To naznačuje, že téma digitálních rizik je ve školách přítomné a považované za legitimní součást preventivního a vzdělávacího působení.

Tento pohled byl artikulován také v rámci kulatého stolu, kde zaznělo, že některé formy digitálního chování mohou mít nenápadný nástup, avšak postupně přerůstají v závažnější problémy, na něž zatím neexistují jednoznačná řešení. Jak uvedl jeden z účastníků diskuse, jde o oblast,

„...kde ještě úplně nemáme hotová řešení, ale je důležité ji dál pojmenovávat a zkoušet hledat cesty, jak s ní pracovat.“ (parafráze, účastník KS)

7.4.3 Povědomí o programu Snooper a jeho srozumitelnost

Závěrečná diskuse kulatého stolu ukazuje, že program Snooper byl účastníky chápán nikoli jako izolovaný projekt, ale jako nástroj, který lze vztáhnout k širším koncepčním rámcům, zejména k revizi rámcových vzdělávacích programů, rozvoji digitálních kompetencí a mezioborovému pojetí výuky. Účastníci dokázali program zasazovat do vlastní profesní role a diskutovat o jeho využitelnosti v různých kontextech, což lze interpretovat jako signál srozumitelnosti základní logiky a cílů programu.

Také rozhovory se zástupci škol naznačují, že program Snooper je vnímán jako kompatibilní s dlouhodobými vzdělávacími cíli školy a s připravovanými změnami ve vzdělávacím systému. Respondentky pozitivně hodnotí organizaci, komunikaci a způsob práce s žáky, což přispívá k tomu, že program není vnímán jako externí zásah, ale jako smysluplná součást vzdělávacího procesu.



7.4.4 Rezonance a limity šíření povědomí

Významným zjištěním je, že diskuse na kulatém stole se posouvala od samotného představení programu k otázkám jeho dalšího rozvoje, využitelnosti a role jednotlivých aktérů. Účastníci formulovali konkrétní dotazy a očekávání, týkající se například práce s rodiči, dostupnosti metodických podkladů nebo využitelnosti programu v různých předmětech. Tyto projevy lze chápat jako známku aktivního zájmu a tematické rezonance, nikoli pouze pasivního přijímání informací.

Zároveň se v diskusích i rozhovorech objevují limity šíření povědomí, zejména v podobě časových a kapacitních možností pedagogů a škol. Tyto limity však nejsou formulovány jako kritika samotného programu, ale spíše jako odraz širších systémových podmínek, ve kterých školy a další instituce fungují.

Analytická zjištění z kulatého stolu a rozhovorů se školami jsou v souladu také s reflexí vedení sekce Snooper, které dlouhodobě vnímá rostoucí zájem o program Snooper ze strany škol i dalších aktérů. Z pohledu realizátora poptávka po realizaci programu v průběhu projektu opakovaně převyšovala personální kapacity lektorského týmu, což naznačuje, že povědomí o programu se šířilo i mimo rámec plánovaných aktivit. Vedení projektu současně reflektuje, že téma digitálních rizik postupně rezonuje i mimo školní prostředí, zejména na úrovni obcí, odborné veřejnosti a mezioborových platforem. Tento vývoj odpovídá způsobu, jakým bylo téma artikulováno v rámci kulatého stolu – nikoli jako izolovaný problém jednotlivých institucí, ale jako širší společenské a systémové téma vyžadující koordinovanou reakci různých aktérů.

Z pohledu EO 1.4 lze konstatovat, že projekt Snooper nepůsobil jako nástroj plošného šíření povědomí, ale dařilo se mu vstupovat do odborné debaty jako relevantní aktér, který dokázal digitální rizika tematizovat, zasadit do aktuálních kurikulárních změn a vytvářet prostor pro mezioborový dialog.

7.5 EO 2.1 Jaký dopad má účast na workshopech pro žáky/studenty?

Tato kapitola podrobně popisuje dopady účasti na workshopech programu Snooper u žáků a studentů základních a středních škol. Vychází z dotazníkového šetření realizovaného ve třech vlnách – před účastí v programu, bezprostředně po absolvování workshopů a s odstupem půl roku po intervenci. Vzhledem k heterogenní cílové skupině byly využity dva moduly dotazníků - jeden pro druhé stupně základních a střední školy a druhý pro 1. stupně základních škol tak, aby každý z modulů byl dané cílové skupině srozumitelný a reflektoval obsah workshopů, který se lehce pro tyto cílové skupiny liší.

Zpracování evaluační otázky se soustředí na to, jaké změny účast na programu přináší v klíčových oblastech souvisejících s cíli projektu a metodikou Snooperu, a případně jak se tyto změny liší mezi žáky prvního stupně základních škol a staršími žáky a studenty.

Kompletní zpracování veškerých dat z dotazníkového šetření Snooper je přílohou číslo 1 této Zprávy.

V souladu s cíli projektu a obsahem metodiky byly sledovány zejména následující oblasti dopadu:

- uvědomění vlastní digitální stopy a porozumění fungování digitálního prostředí,



- bezpečnost chování v online prostředí,
- kritické posuzování zdrojů informací,
- uvědomění a regulace času stráveného online a práce se sociálními sítěmi,
- orientace v možnostech pomoci a podpory v oblasti online rizik.

7.5.1 Výchozí kontext cílové skupiny

7.5.1.1 ŽÁCI 2. STUPŇŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL A STUDENTI STŘEDNÍCH ŠKOL

Ve vstupní vlně šetření jsme sledovali základní sociodemografické údaje. Z hlediska pohlaví je vzorek relativně vyvážený, s mírnou převahou dívek, zatímco chlapci jsou zastoupeni v o něco menší míře. Věková struktura respondentů je výrazně koncentrována do věku 11–13 let, přičemž nejsilněji zastoupenou skupinou jsou dvanáctiletí žáci. Spolu s třináctiletými tvoří více než 60 % celého vzorku, což odpovídá převaze žáků druhého stupně základních škol. Respondenti ve věku 14–18 let jsou zastoupeni v menší, avšak stále významné míře, což odráží zapojení žáků středních škol a gymnázií. Tomu odpovídá i rozložení podle typu školy, kdy přibližně tři čtvrtiny respondentů tvoří žáci základních škol a zhruba jedna čtvrtina žáci středních škol a gymnázií. Tato struktura umožňuje následné srovnání mezi typy škol. Detailní charakteristiky výzkumného souboru jsou obsahem Přílohy č. 1 této Zprávy.

Monitorovací otázky zaměřené na využívání internetu poskytují základní přehled o struktuře online chování cílové skupiny před zahájením intervence. Výsledky vstupní vlny ukazují, že nejčastějším způsobem trávení času na internetu je využívání sociálních sítí, které jako dominantní aktivitu uvedla téměř polovina respondentů. Druhou nejčastější aktivitou je hraní online her, jež představuje významnou složku online chování zejména u mladších respondentů. Ostatní aktivity, jako je studium, vyhledávání informací nebo tvorba vlastního obsahu, jsou zastoupeny v menší míře a mají spíše doplňkový charakter. Z hlediska konkrétních platform respondentů nejčastěji tráví čas na vizuálně orientovaných sociálních sítích, zejména na Instagramu a TikToku, zatímco komunikační aplikace, především WhatsApp, hrají rovněž významnou roli. Naopak platformy typu Facebook, Messenger nebo Twitter/X jsou u cílové skupiny využívány spíše okrajově.

7.5.1.2 ŽÁCI 1. STUPŇŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Základní sociodemografické charakteristiky této skupiny jsme sledovali v první vlně šetření. Ve výzkumném souboru mírně převažovaly dívky, zatímco chlapci tvořili necelou polovinu respondentů; malá část respondentů uvedla jinou možnost pohlaví. Z hlediska věku převažovali žáci ve věku 10 a 11 let, kteří dohromady tvořili přibližně dvě třetiny souboru, menší zastoupení měli žáci ve věku 9 let a ostatní věkové kategorie se objevovaly pouze okrajově. Detailní charakteristiky výzkumného souboru jsou obsahem Přílohy č. 1 této Zprávy.

Vstupní data ukazují, že žáci prvního stupně základních škol vstupují do programu Snooper již jako aktivní uživatelé internetu a online prostředí, které je běžnou součástí jejich každodenního života. Naprostá většina respondentů ve vstupní vlně uvádí, že internet pravidelně používá, přičemž pouze zanedbatelný podíl žáků deklaruje, že internet nevyužívá. Internet slouží této věkové skupině především k zábavě a trávení volného času, zejména ke sledování videí a hraní online her, významnou roli však hraje také komunikace s ostatními a využívání sociálních sítí. Zároveň se ukazuje, že internet již plní i funkční roli – značná část žáků jej využívá ke školním účelům a k vyhledávání informací, což potvrzuje jeho všestranné využití již v mladším školním věku.



Vedle běžného využívání internetu se však již u části žáků prvního stupně objevují konkrétní osobní zkušenosti s nástrahami a riziky online prostředí. V rámci první vlny dotazníku jsme chtěli zmapovat, do jaké míry se děti osobně setkávají s konkrétními riziky a hrozbami na internetu. Bylo to důležité mapovací téma, které ukazuje, čemu děti aktuálně nejvíce čelí. Pro nastavení zaměření workshopů je tato informace velice důležitá. Výsledky ukazují, že část žáků 1. stupně základních škol má již osobní zkušenost s různými formami rizikového chování v online prostředí. Z výčtu rizik nejčastěji respondenti uvádějí kontakt s cizí osobou s falešným cílem získat jejich důvěru, který deklarovalo 23 % respondentů, a dále posměšné, urážlivé nebo výhrušné zprávy, se kterými se setkala 20 % žáků. Setkání s nevhodným obsahem ve formě videí či fotografií (např. násilí nebo pornografie) uvedlo 15 % respondentů, zatímco 16 % žáků deklarovalo zkušenost s podezřelými odkazy, které mohou vést k virovým útokům nebo zneužití přihlašovacích údajů.

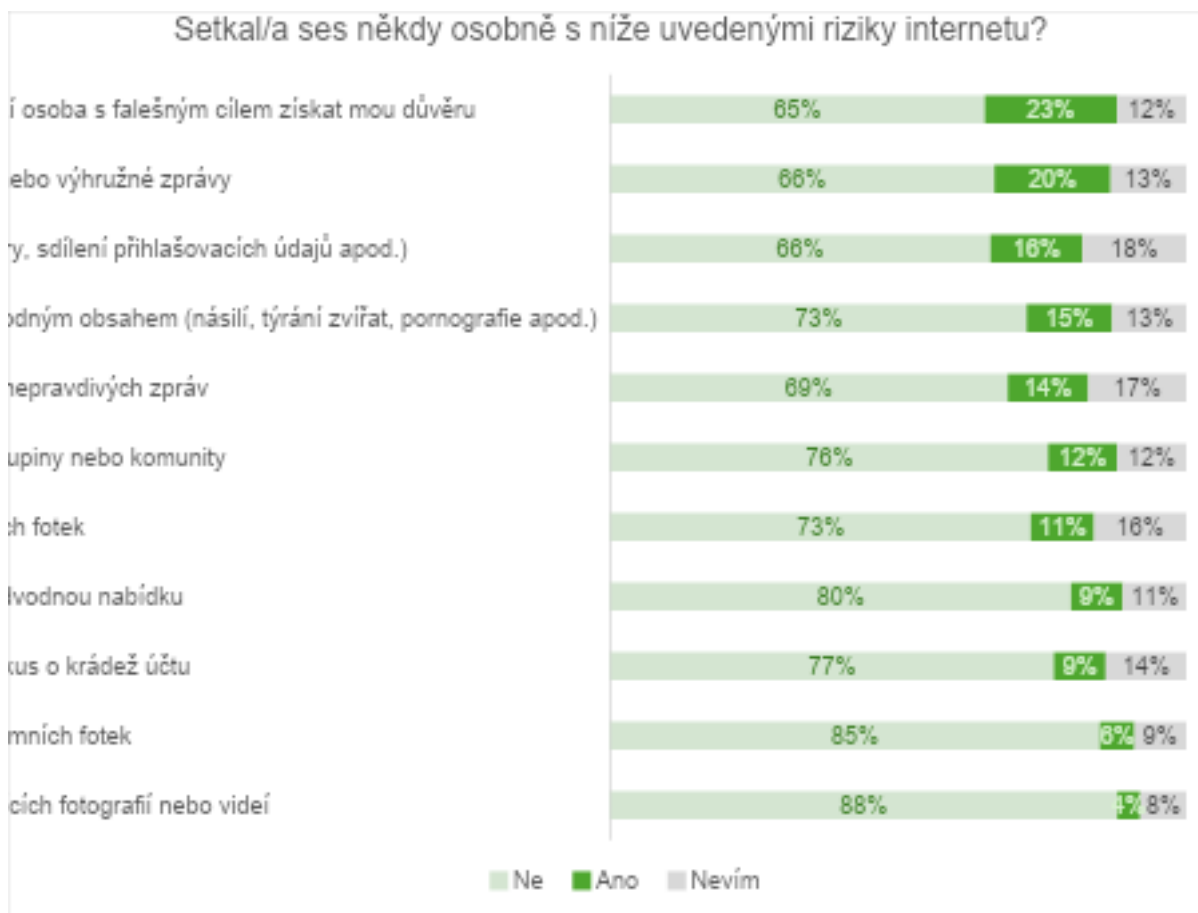
Zkušenosti s dalšími rizikovými situacemi se objevují u menší, avšak nezanedbatelné části respondentů. Přibližně 14 % žáků uvedlo setkání s dezinformacemi nebo nepravdivými zprávami a 12 % respondentů zažilo vyloučení z online skupiny či komunity. Krádež účtu nebo pokus o jeho zneužití uvedlo 9 % žáků, stejný podíl respondentů deklaroval, že naletěl na podvodnou nabídku.

Méně časté, avšak z hlediska dopadu potenciálně velmi závažné zkušenosti, jako je vyžadování intimních fotografií nebo sdílení ponižujících fotografií či videí, se objevují u menší části respondentů. Vyžadování intimních fotografií uvedlo 6 % žáků, sdílení ponižujících materiálů pak 4 % respondentů. I tyto hodnoty však naznačují, že se s těmito formami ohrožení setkává alespoň část cílové skupiny již na 1. stupni základních škol.

Napříč všemi položkami je patrný také relativně vysoký podíl odpovědí „nevím“, který se pohybuje přibližně mezi 8 % a 18 % podle typu rizika. **Tento podíl může naznačovat nejistotu respondentů v rozpoznávání některých rizikových situací nebo obtížnost jejich jednoznačné identifikace, což představuje důležitý kontext pro interpretaci výsledků i pro další preventivní působení projektu.**



Graf 13 Osobní zkušenost s nástrahami internetu (první stupně ZŠ)



N PRE=470-491, zdroj Snooper ZŠ1 PRE, vlastní zpracování

7.5.2 Uvědomění digitální stopy

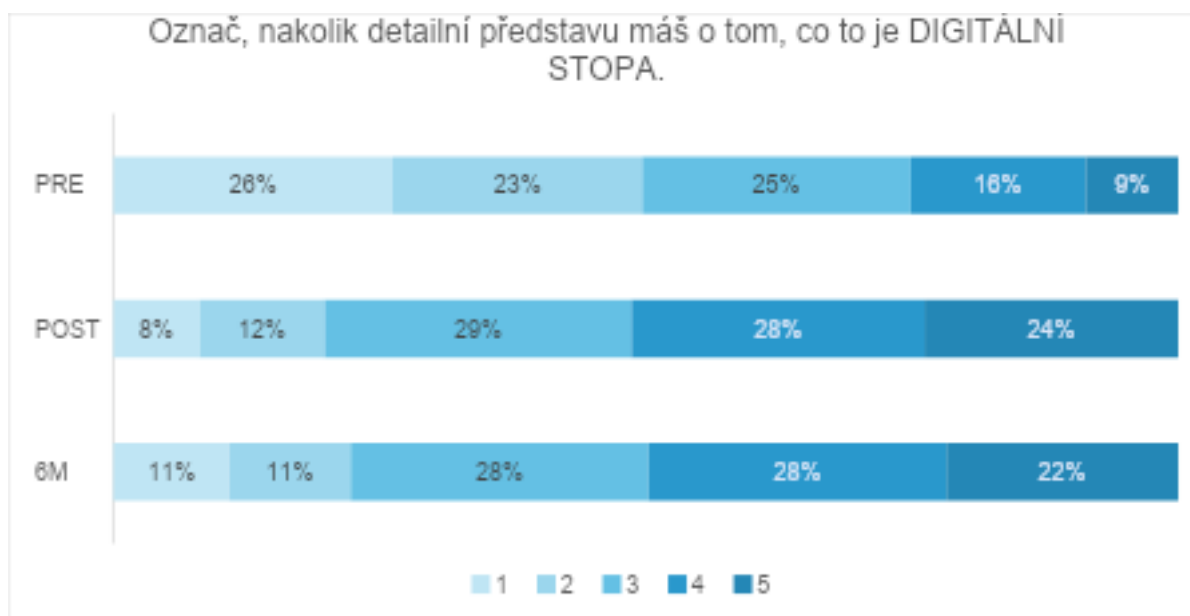
Tato oblast přímo vychází z tematických bloků workshopů zaměřených na porozumění fungování online světa, digitální stopy a digitální identity (zejména bloky typu „Online svět a já“, „Kde trávím svůj čas“ a části věnované fungování sociálních sítí a práci s osobními daty). Metodika pracuje s kombinací vysvětlení základních principů, společné reflexe a konkrétních příkladů z každodenní zkušenosti žáků.

Uvědomění vlastní digitální stopy a základních principů fungování digitálních technologií představuje jeden z nejvýraznějších dopadů programu Snooper, a to zejména u starších žáků a studentů.

U žáků druhého stupně základních škol a studentů středních škol data ukazují výrazný posun směrem k vyšší informovanosti. Bezprostředně po absolvování workshopů se výrazně zvyšuje podíl respondentů, kteří vyjadřují detailnější představu o tom, co to je „digitální stopa“. Oproti 25 % respondentů, kteří při vstupním měření uvedli hodnotu 4 nebo 5, jich ve výstupním měření uvedlo tyto hodnoty vyjadřující detailní představu 52 %. I po půl roce po intervenci zůstává podíl respondentů s velmi dobrou představou vysoký (50 %). Konkrétní rozložení odpovědí a jejich proměnu v čase zobrazuje následující graf.



Graf 14 Povědomí o digitální stopě (druhé stupně ZŠ A SŠ)



N PRE=870, N POST= 1141, N6M=193, zdroj Snooper ZŠ2+SŠ PRE/POST/6, vlastní zpracování

Při porovnání této proměnné podle typu školy – základní versus střední - vidíme na vstupu velmi podobné rozložení odpovědí u základních i středních škol. Přibližně polovina respondentů v obou skupinách uvádí nízkou nebo spíše nízkou míru porozumění digitální stopě (hodnoty 1–2). To ukazuje, že pojem digitální stopy není pro značnou část žáků a studentů na začátku programu dostatečně uchopený bez ohledu na typ školy. Bezprostředně po absolvování workshopů se u obou skupin objevuje výrazný posun směrem k vyšším hodnotám, přičemž rozdíly mezi typy škol se začínají zřetelněji rozevírat. U studentů středních škol se podíl respondentů s vysokou mírou porozumění (hodnoty 4–5) zvyšuje na více než 60 %, zatímco u žáků základních škol dosahuje přibližně 46 %. **Tento rozdíl naznačuje, že starší studenti dokážou s pojmem digitální stopy pracovat abstraktněji a rychleji si jej osvojit. S odstupem šesti měsíců se rozdíly dále prohlubují.** U středoškoláků zůstává vysoký podíl odpovědí 4–5 (přibližně 64 %), zatímco u žáků základních škol se těžiště odpovědí posouvá spíše k hodnotě 3, kterou volí více než třetina respondentů. **To naznačuje, že u mladších žáků dochází spíše ke stabilizaci základního porozumění pojmu, zatímco u starších studentů přetrvává detailnější a pevnější uchopení tématu.**

U žáků prvního stupně jsme takto otázku nesledovali, vzhledem k tomu, že pojem digitální stopa je spíše vedlejším rámcem metodiky.

7.5.3 Orientace v zásadách bezpečného chování v online prostředí

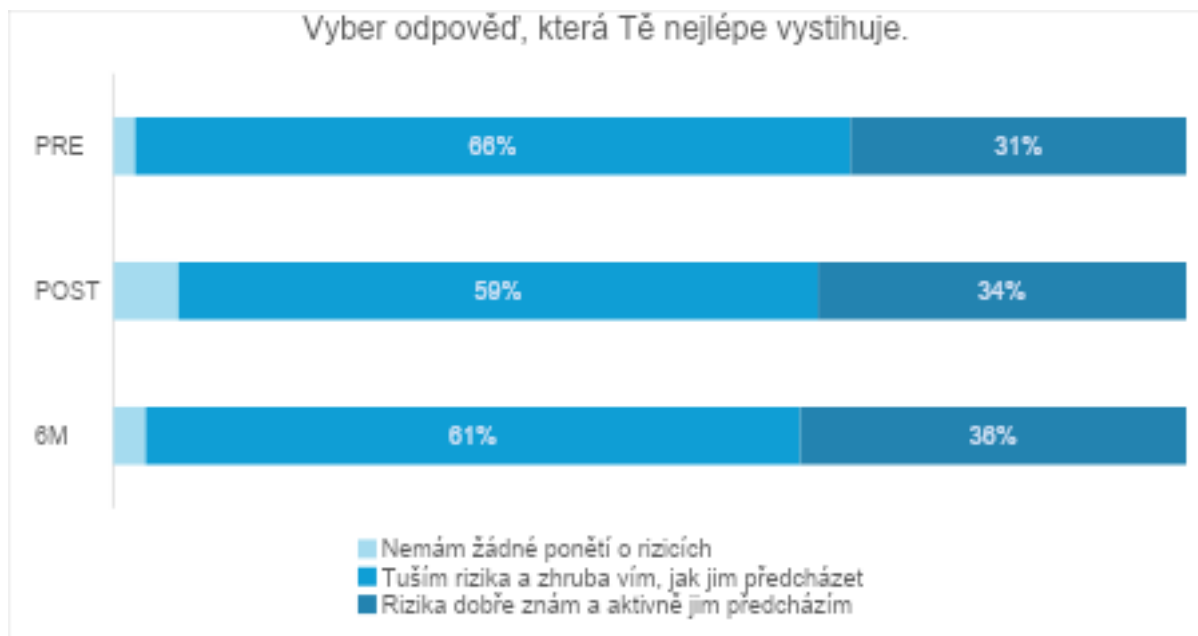
Bezpečnost chování v online prostředí je jedním z klíčových průřezových témat metodiky programu Snooper. V jednotlivých blocích je rozvíjena prostřednictvím práce s konkrétními rizikovými situacemi (kyberšikana, vydírání, falešné profily, nebezpečné odkazy, phishing), modelových scénářů typu „Co dělat, když...“ a diskusí nad reálnými příklady. Tyto prvky metodiky vytvářejí přímý základ pro sledované dopady v oblasti bezpečnějšího chování žáků v online prostředí.

Téma jsme rozdělili na hodnocení znalosti rizik sociálních sítí a orientaci v bezpečném užívání internetu.



Sebehodnocení znalosti a prevence rizik spojených s užíváním sociálních sítí ukazuje, že již ve vstupní vlně se většina respondentů pohybuje v kategoriích vyjadřujících alespoň základní orientaci v této oblasti. Převládá odpověď, že rizika spíše tuší a zhruba vědí, jak jim předcházet, přičemž přibližně třetina respondentů již před intervencí uvádí, že rizika dobře zná a aktivně jim předchází. Mezi vstupní a bezprostředně výstupní vlnou je patrný posun směrem k vyššímu sebehodnocení kompetence, kdy roste podíl respondentů deklarujících aktivní prevenci rizik a současně klesá zastoupení méně jisté kategorie. Podíl respondentů, kteří uvádějí, že o rizicích nemají žádné ponětí, zůstává ve všech vlnách nízký. Ve vlně šest měsíců po intervenci přetrvává zvýšené zastoupení aktivní prevence rizik, což naznačuje udržení posunu v sebehodnocení, přičemž vzhledem k nižšímu počtu respondentů v této vlně je vhodné výsledky interpretovat jako indikaci směru změny. **Celkově výsledky naznačují, že projekt navazuje na existující základní orientaci cílové skupiny a posiluje její přechod k vědomější a aktivnější prevenci rizik užívání sociálních sítí.**

Graf 16 Sebehodnocení znalosti rizik sociálních sítí (druhé stupně ZŠ A SŠ)



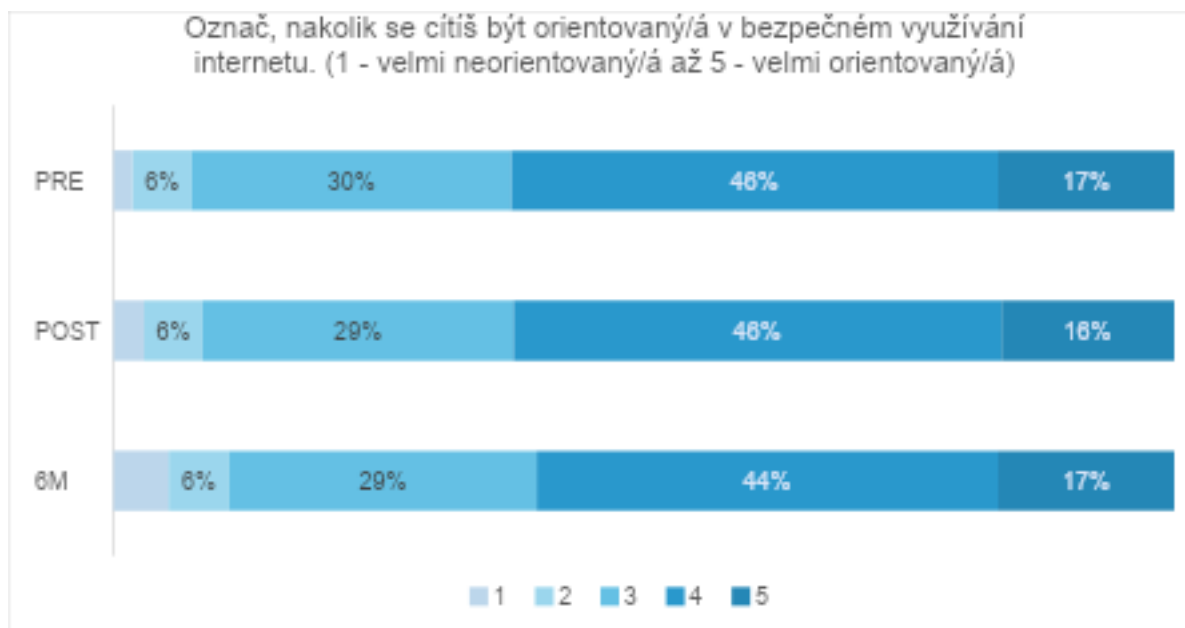
N PRE= 843, N POST=1058, N6M=177), zdroj Snooper ZŠ2+SŠ PRE/POST/6M, vlastní zpracování

U obecného sebehodnocení orientace v bezpečném využívání internetu nebyla v průběhu měření zaznamenána výrazná změna. Ve všech vlnách přibližně dvě třetiny respondentů uvádějí vysokou míru vlastní orientace, zatímco zhruba třetina se hodnotí na střední úrovni. Nízké sebehodnocení se objevuje pouze u malé části respondentů. Stabilita výsledků pravděpodobně souvisí s již vysokým vstupním sebehodnocením a omezenou citlivostí této obecné položky na zachycení jemnějších posunů v porozumění a kompetencích.

Ve všech vlnách měření zhruba dvě třetiny respondentů uvedly vysoký stupeň vlastní orientace v bezpečném užívání internetu (hodnoty 4 nebo 5). Přibližně třetina respondentů se pak ve všech vlnách hodnotila na střední úrovni 3. Nízké úrovně 1 a 2 zvolil malý podíl respondentů – zhruba desetina z nich. Tyto výsledky se neliší při srovnání podle typu školy (základní vs. střední).



Graf 17 Orientace v bezpečném využívání internetu (druhé stupně ZŠ A SŠ)



N PRE=870, N POST= 1141, N6M=193, zdroj Snooper ZŠ2+SŠ PRE/POST/6M, vlastní zpracování

Žáci z prvních stupňů také hodnotili sami sebe v oblasti orientace v bezpečném užívání sociálních sítí na škále 1 (vůbec) – 5 (výborně). Bezprostředně po intervenci dochází k mírnému posunu směrem ke střední hodnotě škály, kdy klesá podíl těch, co uvedli nejnižší orientaci (1 a 2). Výrazně narostl počet respondentů, kteří se zařadili na střední hodnotu, ale zároveň ubylo těch, kdo zvolili nejvyšší orientaci. Výsledky tak naznačují spíše **realističtější než výrazně optimističtější sebehodnocení**.

Graf 18 Sebehodnocení znalosti rizik sociálních sítí (první stupně ZŠ)



N PRE=491, N POST=228, N 6M=28, zdroj Snooper ZŠ1 PRE/POST/6M, vlastní zpracování



7.5.4 Kritické posuzování zdrojů informací

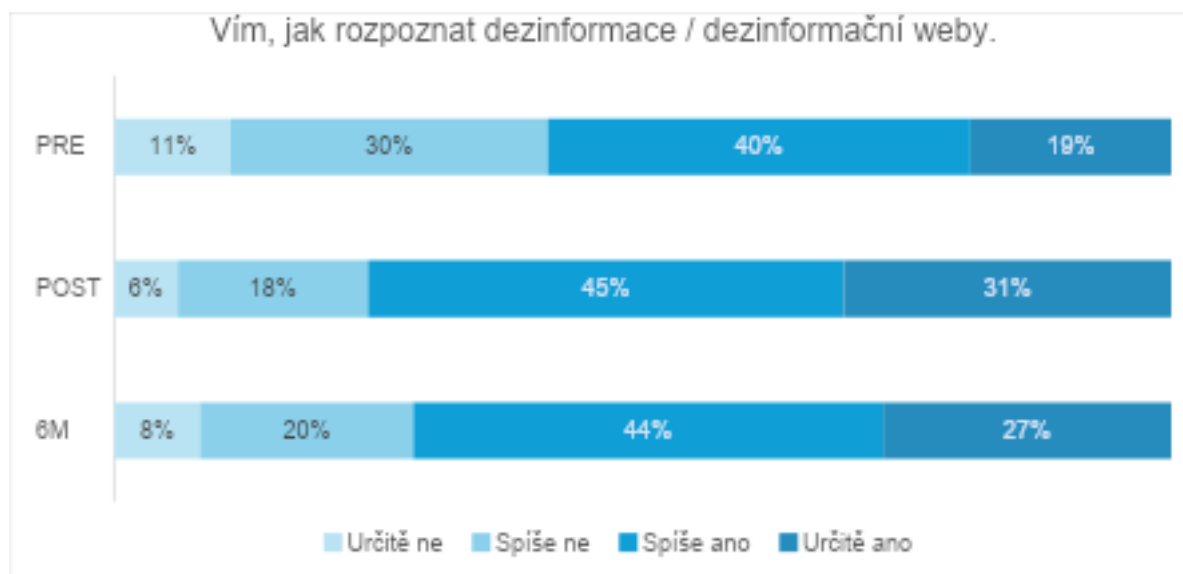
Rozvoj kritického myšlení a schopnosti posuzovat důvěryhodnost informací vychází z bloků zaměřených na dezinformace, nevhodný obsah, fungování médií a vliv online prostředí na utváření názorů. Metodika kombinuje práci s konkrétními příklady (hoaxy, zavádějící informace, nevhodné komentáře) s diskusí a skupinovou reflexí, čímž podporuje aktivní přemýšlení žáků nad původem a kvalitou informací.

Rozvoj kritického myšlení a schopnosti posuzovat důvěryhodnost informací patří mezi klíčové cíle programu Snoopér a v datech se tento dopad projevuje poměrně konzistentně.

Respondenti odpovídali ve všech třech vlnách na dvě otázky vztahující se k ověřování zdrojů a rozpoznávání dezinformací. Výsledky u obou proměnných ukazují výrazný posun směrem k vyšší sebedůvěře v obou digitálních kompetencích.

U schopnosti rozpoznat dezinformace a dezinformační weby dochází mezi vstupní a výstupní vlnou k výraznému poklesu podílu respondentů, kteří se přiklánějí k negativním odpovědím „určitě ne/ a „spíše ne“. V úvodní vlně tyto odpovědi zvolilo celkem 41 % respondentů. V bezprostředním měření tyto odpovědi zvolilo 24 % respondentů a ve vlně po půl roce 28 % respondentů. Současně vidíme nárůst nejsilnějšího hodnocení „určitě ano“ z 19 % na 31 % respondentů, potažmo 27 % po půl roce.

Graf 19 Schopnost rozeznat dezinformace/dezinformační weby (druhé stupně ZŠ A SŠ)

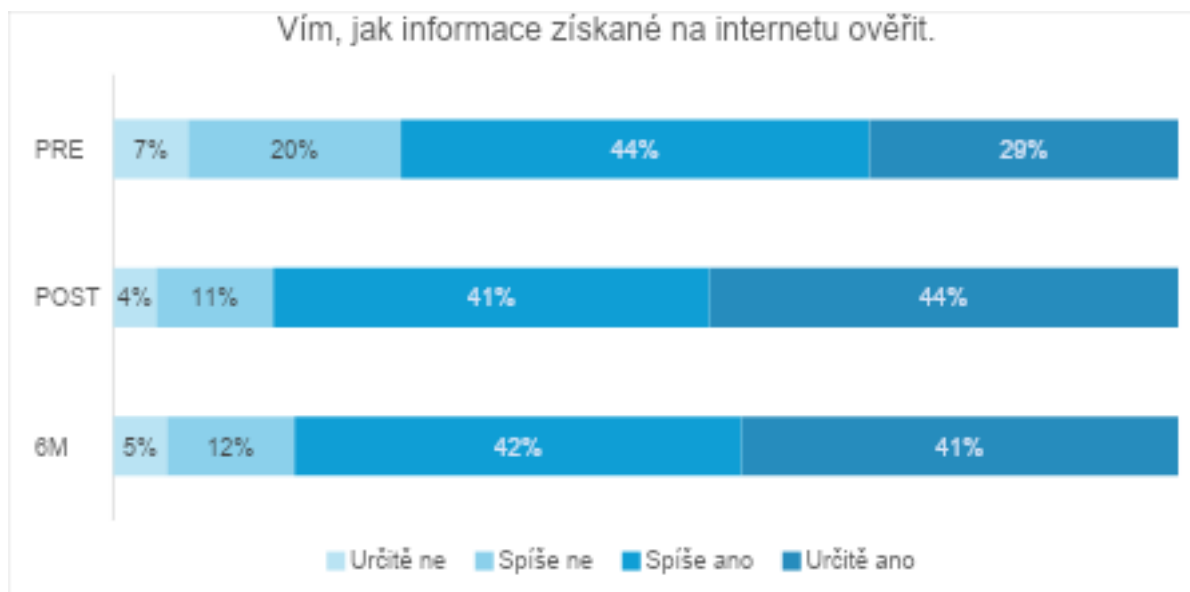


N PRE=869, N POST= 1139, N6M=190, zdroj Snoopér ZŠ2+SŠ PRE/POST/6M, vlastní zpracování

Podobný, a ještě silnější trend je patrný u deklarované schopnosti ověřovat informace získané na internetu, kde ve výstupní vlně výrazně narůstá podíl nejpozitivnější odpovědi „určitě ano“ z 29 % na 44 % v bezprostředním měření a 41 % ve vlně po půl roce. V šestiměsíčním odstupu tedy sice dochází k mírnému oslabení tohoto efektu, nicméně rozložení odpovědí zůstává výrazně příznivější než ve vstupní vlně. **Celkové výsledky naznačují, že intervence má jednoznačný pozitivní dopad na deklarovanou schopnost kriticky pracovat s informacemi online.**



Graf 20 Schopnost ověřovat informace získané na internetu (druhé stupně ZŠ A SŠ)

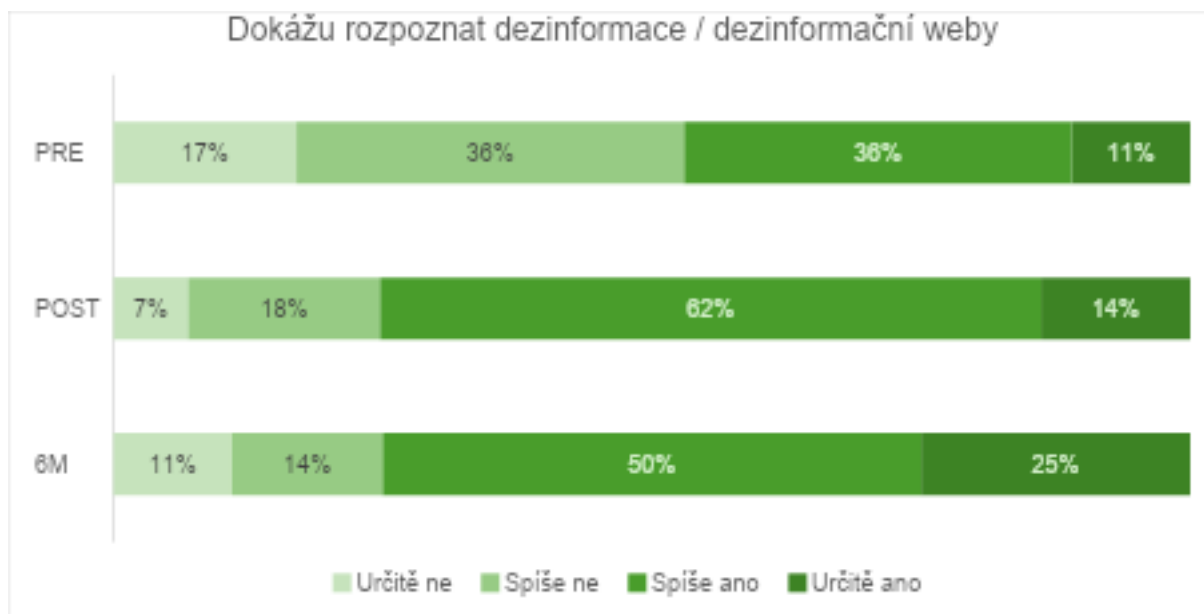


N PRE=855, N POST= 1136, N6M=191, zdroj Snooper ZŠ2+SŠ PRE/POST/6M, vlastní zpracování

U mladších žáků z 1. stupňů základních škol ve vstupním šetření vykazovali žáci poměrně nízkou míru jistoty v oblasti rozpoznávání dezinformací. Více než polovina respondentů se pohybovala v negativní nebo nejisté části škály („určitě ne“ a „spíše ne“), zatímco podíl těch, kteří uváděli vysokou míru jistoty („určitě ano“), činil pouze 11 %. **Bezprostředně po absolvování workshopů došlo k výraznému posunu směrem k vyšší sebedůvěře. Podíl pozitivních odpovědí („spíše ano“ a „určitě ano“) vzrostl z 47 % ve vstupním šetření na 76 % ve výstupním šetření, tedy o 29 procentních bodů.** Současně se více než o polovinu snížil podíl respondentů, kteří uváděli, že dezinformace spíše nebo určitě rozpoznat nedokážou. V následném šetření po šesti měsících zůstává podíl pozitivních odpovědí vyšší než ve vstupním šetření (75 % oproti původním 47 %), přičemž výrazně narůstá zejména nejvyšší úroveň jistoty („určitě ano“). Tyto výsledky je však nutné interpretovat s opatrností vzhledem k nízkému počtu respondentů v této vlně. Přesto data naznačují, že část získaného efektu se v oblasti rozpoznávání dezinformací udržela i v delším časovém horizontu.



Graf 21 Schopnost rozeznat dezinformace/dezinformační weby (první stupně ZŠ)

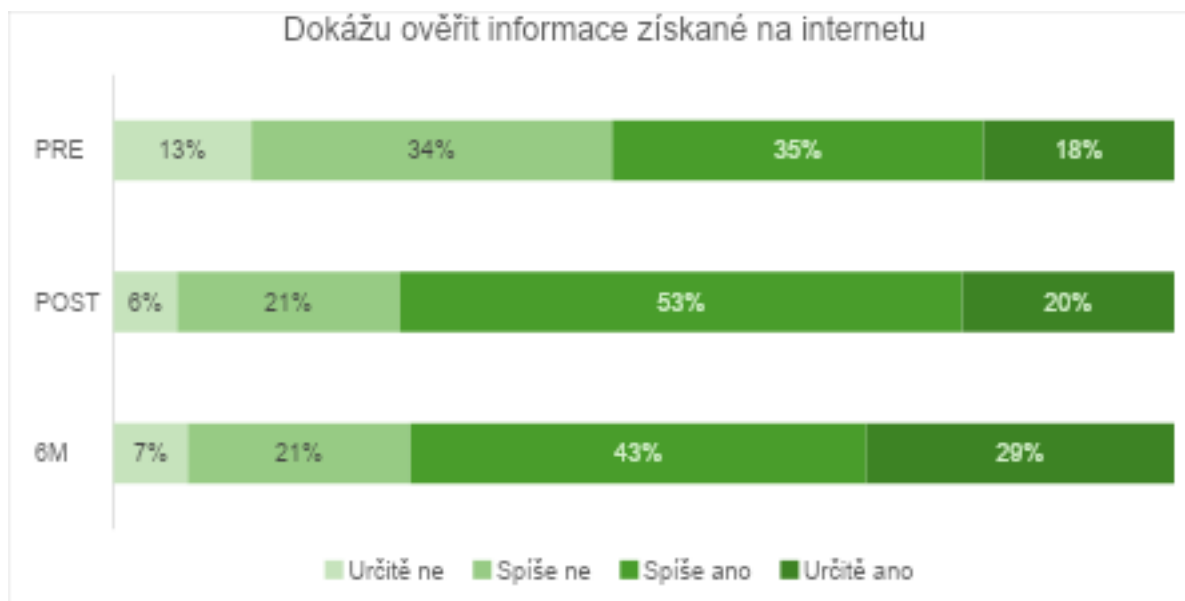


N PRE=491, N POST=228, N 6M=28, zdroj Snooper ZŠ1 PRE/POST/6M, vlastní zpracování

Také v oblasti ověřování informací byl ve vstupním šetření patrný značný prostor pro rozvoj. Přibližně polovina respondentů se necítla v této oblasti jistá, zatímco podíl jednoznačně pozitivních odpovědí („určitě ano“) činil 18 %. Výstupní šetření ukazuje zřetelný bezprostřední efekt workshopů. Podíl pozitivních odpovědí vzrostl z 53 % ve vstupním šetření na 73 % po absolvování programu, což představuje nárůst o 20 procentních bodů. Nejvýraznější změna nastala u odpovědi „spíše ano“, což naznačuje posun od nejistoty k základní orientaci v ověřování informací. V šetření po šesti měsících zůstává celkový podíl pozitivních odpovědí vyšší než ve vstupní vlně (72 % oproti 53 %), přičemž opět dochází k posílení nejvyšší míry jistoty („určitě ano“). Vzhledem k nízkému počtu odpovědí v této vlně je však nutné tyto výsledky vnímat především jako orientační. **Přesto lze konstatovat, že intervence přispěla ke zvýšení schopnosti ověřovat informace a že část tohoto efektu přetrvává i s časovým odstupem.**



Graf 22 Schopnost ověřovat informace získané na internetu (první stupně ZŠ)



N PRE=491, N POST=228, N 6M=28, zdroj Snooper ZŠ1 PRE/POST/6M, vlastní zpracování

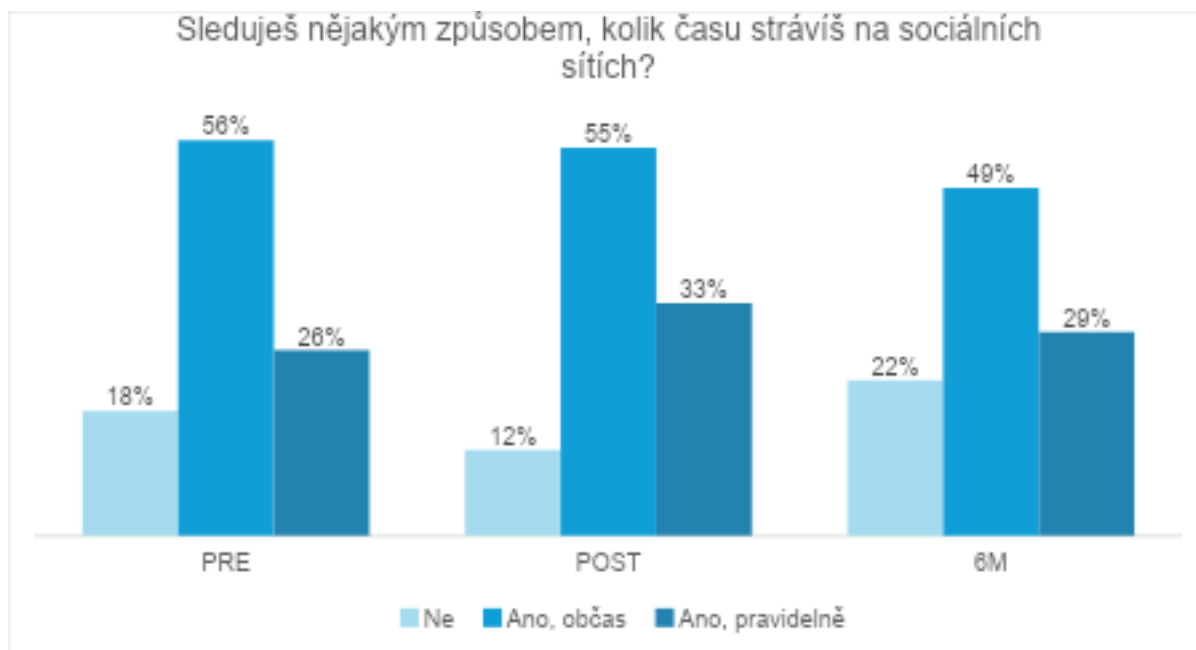
7.5.5 Čas strávený online – hodnocení, regulace a obsah

Regulace času stráveného online a práce se sociálními sítěmi je v metodice programu Snooper rozvíjena zejména prostřednictvím témat psychohygieny, rovnováhy mezi online a offline světem a sebereflexe vlastních digitálních návyků. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si všimli, kolik času tráví online, jaký vliv to má na jejich každodenní fungování a jaké mají možnosti vlastní regulace. Regulace času stráveného online a práce se sociálními sítěmi představuje oblast, ve které program Snooper cílí na hlubší sebereflexi spíše než implicitně na změnu chování.

U respondentů, kteří využívají sociální sítě, je mezi vstupní a bezprostředně výstupní vlnou patrný nárůst míry vědomého sledování času stráveného na sociálních sítích. Bezprostředně po absolvování workshopů se zvyšuje zejména podíl žáků, kteří uvádějí, že čas na sociálních sítích sledují pravidelně (z 26 % nárůst na 33 %), a současně dochází k mírnému poklesu podílu těch, kteří čas na sociálních sítích nesledují vůbec (z 18 % na 12 %). **Tento posun naznačuje zvýšení uvědomění a sebereflexe v oblasti vlastního digitálního chování, které je v souladu se zaměřením programu Snooper na rozvoj digitální gramotnosti a digitální hygieny.** Ve vlně šest měsíců po intervenci je sledování času na sociálních sítích nadále přítomno u většiny respondentů a zastoupení těch, kdo sledují čas na sociálních sítích pravidelně je o pár jednotek procent vyšší než v úvodním šetření, ale na druhou stranu je patrný pokles těch, kdo čas sledují občas a vyšší zastoupení těch, kdo čas strávený na sociálních sítích nesledují. Vzhledem k výrazně nižšímu počtu odpovědí v této vlně je vhodné interpretovat dlouhodobý efekt opatrně a spíše jako indikaci přetrvávajícího trendu než jako robustní důkaz jeho stability.



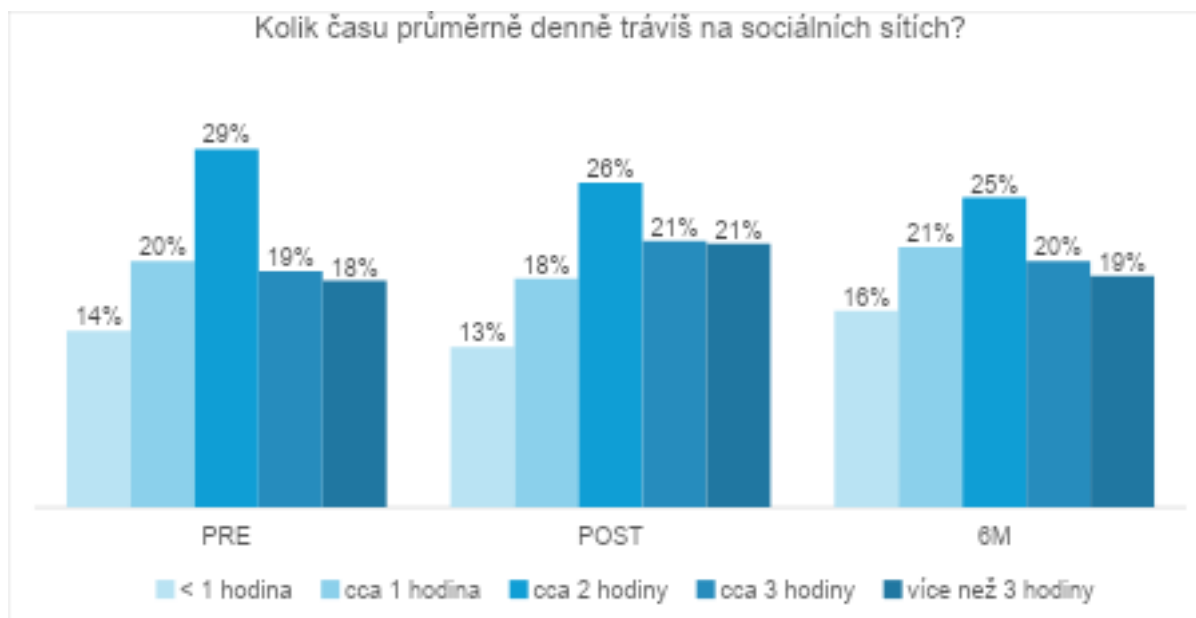
Graf 23 Sledování času stráveného na sociálních sítích (druhé stupně ZŠ A SŠ)



N PRE= 843, N POST=1058, N6M=177), zdroj Snooper ZŠ2+SŠ PRE/POST/6M, vlastní zpracování

Výsledky porovnání času stráveného na sociálních sítích naznačují, že program Snooper neovlivňuje přímo množství času stráveného na sociálních sítích, ale spíše podporuje uvědomění a reflexi digitálního chování, což odpovídá jeho zaměření na rozvoj digitální gramotnosti a digitální hygieny.

Graf 24 Čas strávený na sociálních sítích (druhé stupně ZŠ A SŠ)



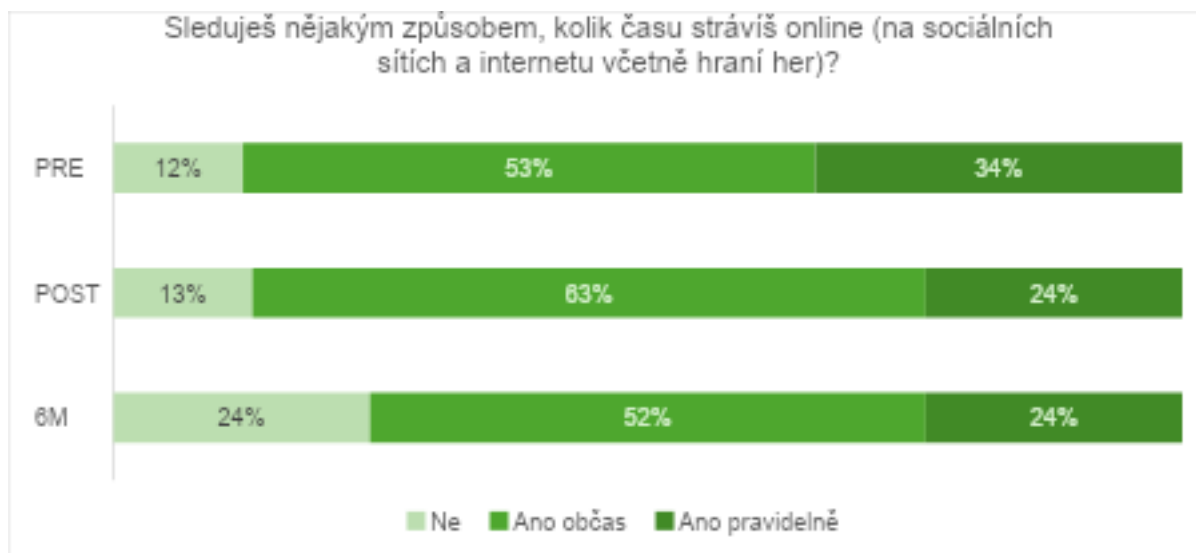
N PRE= 843, N POST=1058, N6M=177, zdroj Snooper ZŠ2+SŠ PRE/POST/6M, vlastní zpracování

U žáků prvních stupňů jsme se dotazovali na obdobně zaměřené otázky s tím rozdílem, že jsme se ptali na čas strávený celkově online, ne jen na využití sociálních sítí.



Ve vstupní vlně uvádělo 12 % žáků z prvních stupňů, že čas strávený online nijak nesledují, zatímco většina žáků deklarovala alespoň občasné nebo pravidelné sledování. Bezprostředně po intervenci zůstává podíl respondentů, kteří čas online nesledují vůbec, prakticky stejný (13 %), což naznačuje, že intervence nevedla ke změně podílu dětí, které by začaly svůj čas strávený online alespoň občas monitorovat. Ve vlně po půl roce vidíme nárůst kategorie dětí, které svůj čas online nesledují vůbec, nicméně vzhledem k velmi nízkému počtu odpovědí nelze vyvodit zásadní závěr.

Graf 25 Sledování času stráveného online (první stupně ZŠ)

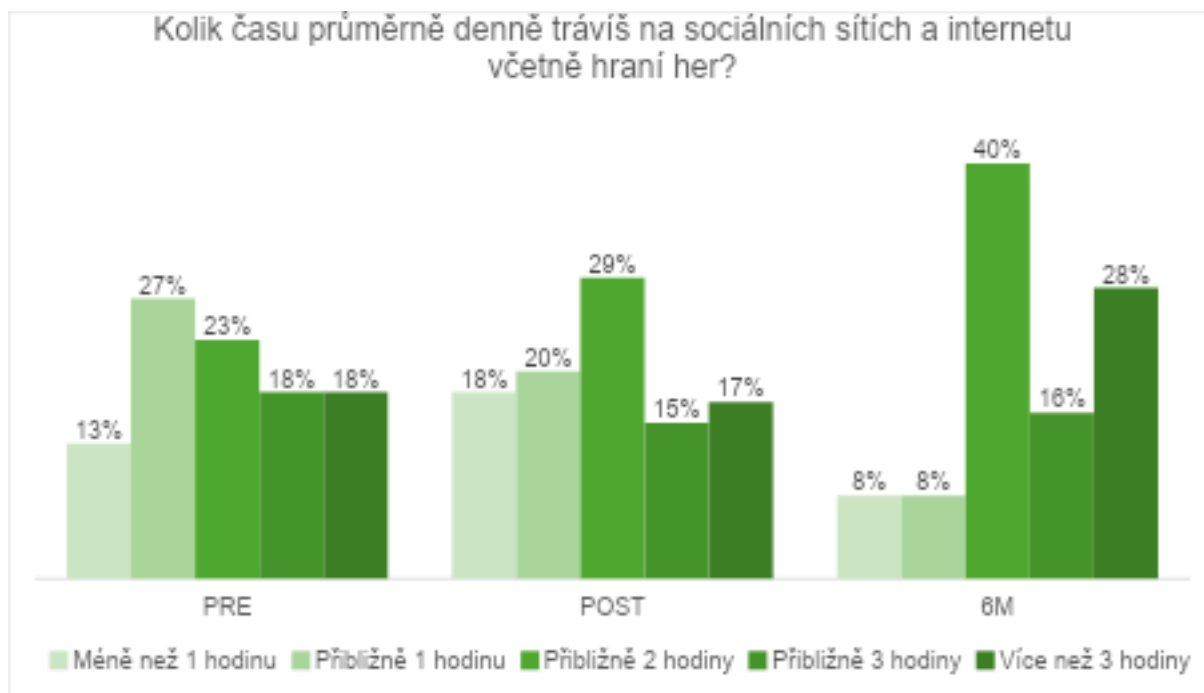


N PRE=420, N POST=231, N 6M=25, zdroj Snooper ZŠ1 PRE/POST/6M, vlastní zpracování

Co se týče času stráveného online, tak podobně jako u žáků a studentů druhých stupňů a středních škol srovnání jednotlivých vln neukazuje jednoznačný pokles času, který respondenti tráví online. Ve výstupní vlně dochází pouze k mírným posunům v rámci jednotlivých kategorií, přičemž podíl respondentů trávících online více než tři hodiny denně zůstává obdobný jako ve vstupní vlně. Výsledky tak nenaznačují, že by intervence vedla k přímému snížení celkového objemu času stráveného v online prostředí. Ve vlně šest měsíců po intervenci se struktura odpovědí výrazněji liší, nicméně vzhledem k velmi nízkému počtu respondentů nelze tyto rozdíly interpretovat jako stabilní trend. **Celkově data spíše ukazují, že projekt neovlivňuje množství času tráveného online přímo, ale vytváří rámec pro jeho uvědomování a další práci s online chováním, což je v souladu s preventivním charakterem intervence.**



Graf 26 Čas strávený na sociálních sítích (první stupně ZŠ)



N PRE=368, N POST=225, N 6M=25, zdroj Snooper ZŠ1 PRE/POST/6M, vlastní zpracování

7.5.6 Orientace v možnostech pomoci a podpory

Orientace v možnostech pomoci a podpory je v metodice Snooperu systematicky posilována napříč jednotlivými bloky. Žáci jsou opakovaně seznamováni s konkrétními zdroji pomoci (např. Linka bezpečí, E-bezpečí, dospělá podpůrná osoba ve škole či rodině) a učí se, kdy a jak je vhodné tyto zdroje využít. Tato opakovanost a důraz na praktickou využitelnost vytváří základ pro sledované změny v povědomí o možnostech pomoci.

Posílení orientace v tom, kam se obrátit v případě problémů v online prostředí, je dalším důležitým sledovaným dopadem programu Snooper.

U starších žáků a studentů podíl respondentů, kteří uvádějí, že vědí, kam se obrátit v případě potřeby pomoci nebo rady v oblasti užívání internetu a sociálních sítí, je již ve vstupní vlně relativně vysoký. Mezi vstupní a výstupní vlnou dochází k dalšímu posílení tohoto podílu, což naznačuje pozitivní krátkodobý efekt intervence v oblasti informovanosti o dostupných zdrojích pomoci. Ve vlně šest měsíců po intervenci se podíl kladných odpovědí snižuje a je přibližně na vstupní úrovni, což může souviset jak s nižším počtem respondentů v této vlně, tak s oslabením bezprostředního efektu v delším časovém horizontu. **Celkově výsledky ukazují spíše na krátkodobé zlepšení orientace v možnostech získání pomoci než na jednoznačně udržitelnou změnu.**



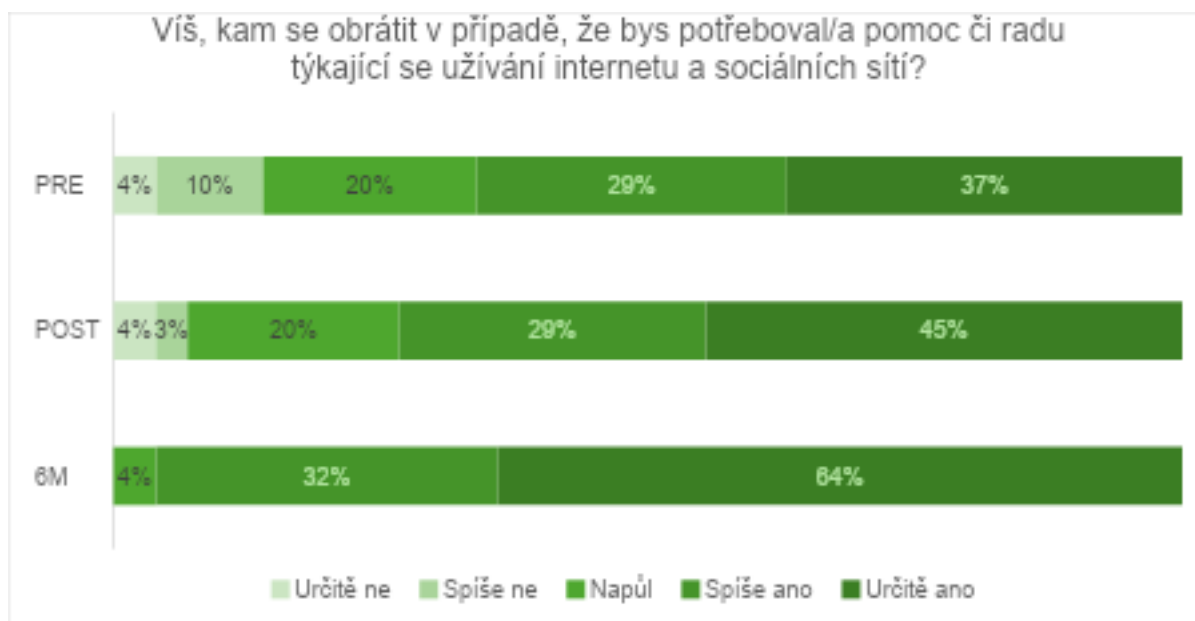
Graf 27 Povědomí o možnostech pomoci (druhé stupně ZŠ A SŠ)



N PRE=867, N POST= 1141, N6M=191, zdroj Snooper ZŠ2+SŠ PRE/POST/6M, vlastní zpracování

U mladších žáků jsme se ptali „Víš, kam se obrátit v případě, že bys potřeboval/a pomoc či radu týkající se užívání internetu a sociálních sítí?“ U této položky byla již ve vstupním šetření patrná relativně vysoká míra orientace respondentů, přesto zde existoval prostor pro další posílení. Bezprostředně po workshopu došlo k mírnému nárůstu nejvyšší úrovně jistoty („určitě ano“) ze 37 % na 45 %. Orientační výsledky ze třetí vlny hovoří ve prospěch nárůstu dvou nejvyšších souhlasných kategorií. Tento vývoj naznačuje, že program měl v této oblasti nejen okamžitý, ale pravděpodobně i dlouhodobý dopad. **Program Snooper má pozitivní efekt na bezprostřední a pravděpodobně i dlouhodobě vyšší znalost toho, kam se obrátit v případě, že žáci potřebují pomoc či radu týkající se užívání internetu a sociálních sítí.**

Graf 28 Povědomí o možnostech pomoci (první stupně ZŠ)





N PRE=491, N POST=228, N 6M=28, zdroj Snooper ZŠ1 PRE/POST/6M, vlastní zpracování

Dále jsme se v rámci tématu orientace v možnostech pomoci u této skupiny mladších žáků ptali na otázku „Víš, co dělat, když tě na internetu někdo obtěžuje nebo píše nepříjemné zprávy?“. Vstupní šetření ukázalo, že značná část respondentů se již před intervencí cítila v této oblasti poměrně jistě, nicméně stále byla přítomna skupina žáků s nejistotou nebo nízkou orientací. Bezprostředně po absolvování workshopů došlo k dalšímu posílení jistoty, zejména k nárůstu odpovědí „určitě ano“ (z 47 % na 54 %). Tento trend se projevil i v dlouhodobém horizontu – po šesti měsících dosáhl podíl výrazně nejvyšší míry jistoty nejvyšších hodnot ze všech sledovaných položek. Se zřetelem na limitaci týkající se malého počtu odpovědí ve třetí vlně lze předpokládat, že efekt může být dlouhodobý. **Program Snooper úspěšně přispívá k vyšší míře orientace v možnostech pomoci při obtěžování na internetu.**

Graf 29 Orientace žáků v postupu při online obtěžování (první stupně ZŠ)



N PRE=491, N POST=228, N 6M=28, zdroj Snooper ZŠ1 PRE/POST/6M, vlastní zpracování

7.5.7 Sebehodnocení dopadů programu Snooper

Vedle výše zpracovaných témat na základě tří šetření v čase, jsme do závěrečného měření s odstupem půl roku zařadili soubor výroků, které se vztahují k přínosům a dopadům účasti na programu Snooper. Jedná se o sebehodnotící položky, jejichž výsledky nám dokreslují výsledky z porovnávání opakovaných měření.

U žáků druhých stupňů a studentů středních škol u výroku „Díky informacím z workshopů Snooper si více hlídám bezpečnost pohybu v kyberprostoru“ vyjadřuje přibližně 70 % respondentů souhlasné hodnocení, přičemž více než čtvrtina volí nejsilnější odpověď „rozhodně ano“. Neutrální postoj zaujímá necelá pětina respondentů a nesouhlasné odpovědi jsou spíše výjimečné. V praxi to znamená, že workshopy u většiny účastníků posílily pozornost věnovanou bezpečnému chování v online prostředí.

U položky „Díky informacím z workshopů Snooper více sleduji, kolik času trávím na sociálních sítích“ uvádí souhlas zhruba 63 % respondentů, zatímco přibližně pětina zůstává v neutrální pozici. Negativní odpovědi tvoří menší část. Tento výsledek naznačuje, že



workshopy u části účastníků vedly ke zvýšenému uvědomění vlastních online návyků, i když sledování času stráveného na sociálních sítích není pro všechny automatickým důsledkem absolvování workshopu.

U výroku „Díky informacím z workshopů Snooper se snažím lépe regulovat čas strávený online“ je podíl souhlasných odpovědí přibližně 60 %, přičemž téměř čtvrtina respondentů volí neutrální odpověď. To v praxi znamená, že u části účastníků již dochází k aktivní snaze o regulaci času online, zatímco u dalších se spíše rozvíjí povědomí o potřebě regulace, které se může projevit postupně.

U položky „Díky informacím z workshopů Snooper si lépe uvědomuji problematiku závislosti na sociálních sítích“ patří mezi nejsilněji hodnocené výroky – souhlas zde vyjadřuje přibližně 72 % respondentů. Neutrální odpovědi tvoří menší podíl a nesouhlas je okrajový. V praxi to znamená, že workshopy významně přispěly ke zvýšení citlivosti účastníků vůči tématu digitálních závislostí, i když samotná změna chování nemusí být bezprostřední.

U výroku „Díky informacím z workshopů Snooper vím, kam se obrátit v případě, že potřebuji radu či pomoc z oblasti online prostředí“ souhlasí přibližně 70 % respondentů, přičemž relativně vysoký je i podíl nejsilnější odpovědi „rozhodně ano“. Tento výsledek ukazuje, že workshopy posílily orientaci účastníků v dostupných zdrojích pomoci, což je klíčový předpoklad pro zvládání rizikových situací v online prostředí.

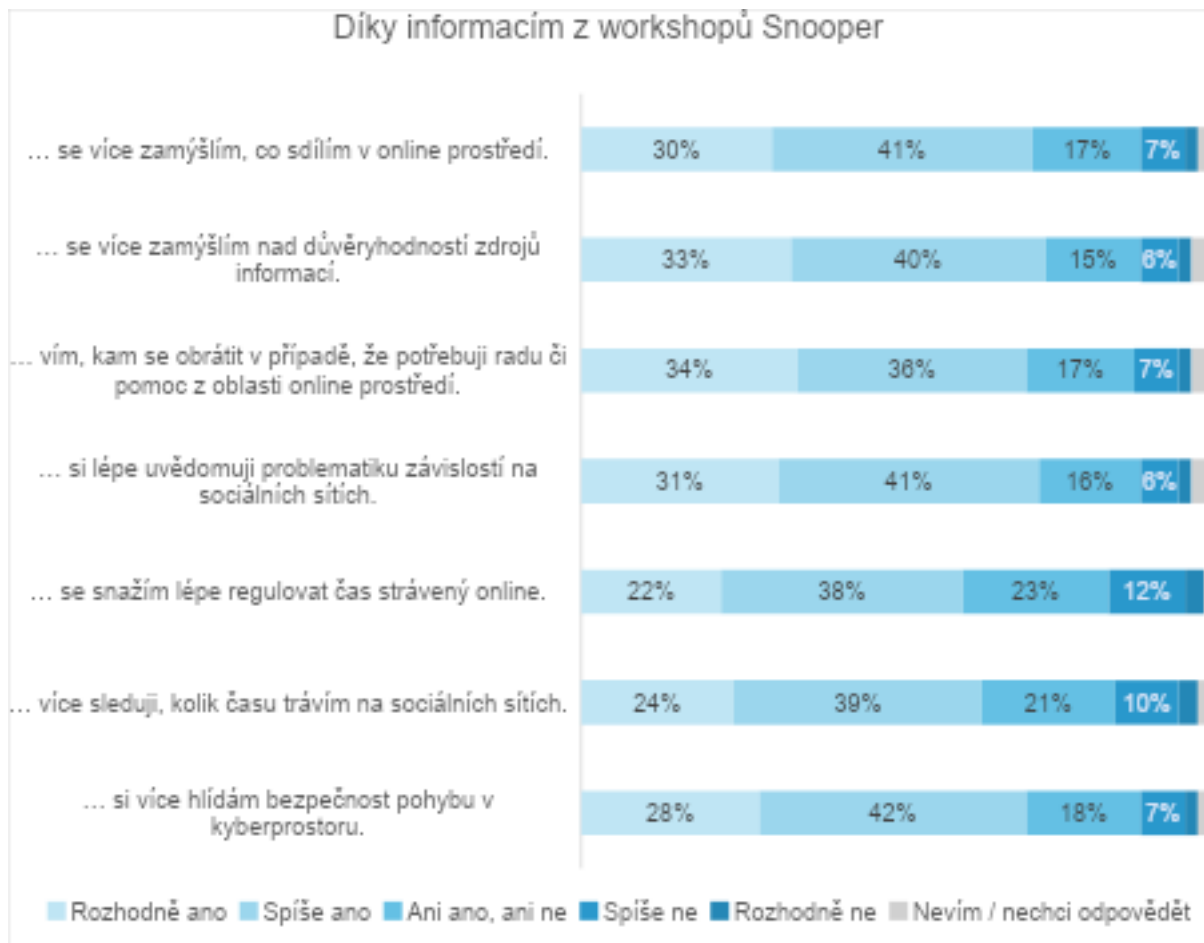
U položky „Díky informacím z workshopů Snooper se více zamýšlím nad důvěryhodností zdrojů informací“ dosahuje podíl souhlasných odpovědí zhruba 73 %, což ji řadí mezi nejsilnější dopadové výroky v této baterii. V praxi to znamená, že workshopy přispěly k rozvoji kritického přístupu k informacím a k větší opatrnosti při jejich přijímání.

U posledního výroku „Díky informacím z workshopů Snooper se více zamýšlím, co sdílím v online prostředí“ vyjadřuje souhlas přibližně 71 % respondentů, zatímco necelá pětina zůstává neutrální. Negativní odpovědi jsou spíše marginální. Tento výsledek naznačuje, že workshopy u většiny účastníků posílily uvědomění si důsledků vlastního chování v online prostoru, zejména v oblasti sdílení osobních informací.

Celkově baterie výroků ukazuje, že nejvýraznější změny se týkají oblasti uvědomění, postoje a orientace – tedy toho, jak účastníci o online prostředí přemýšlejí a jaká rizika si připouštějí. O něco slabší, ale stále významné, jsou efekty v oblasti aktivní regulace chování, zejména pokud jde o čas strávený online. Tento vzorec odpovídá charakteru vzdělávací intervence a naznačuje, že workshopy vytvářejí pevný základ pro dlouhodobější změny chování, které se mohou dále rozvíjet v čase.



Graf 30 Sebehodnocení dlouhodobých dopadů (druhé stupně ZŠ A SŠ)

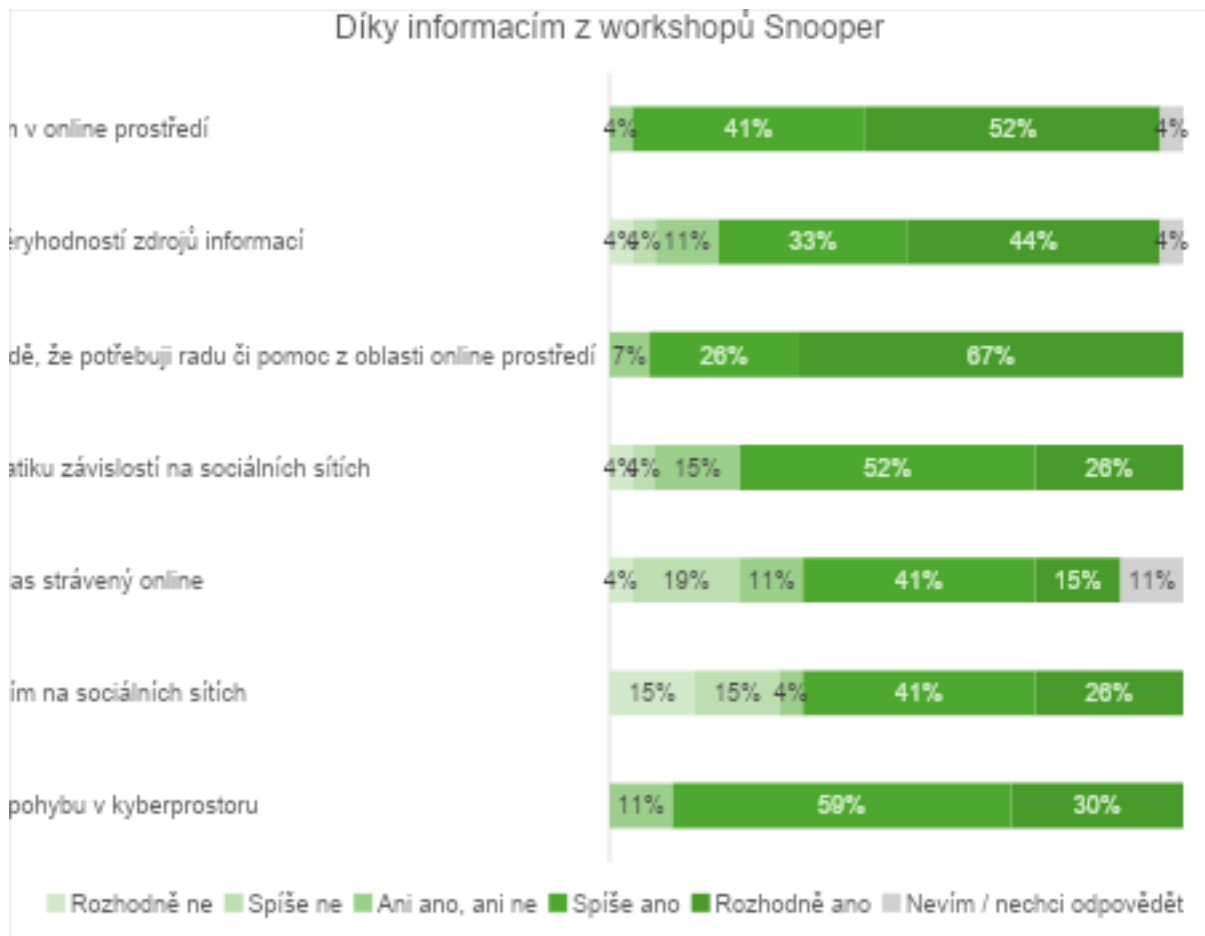


N=143, zdroj Snooper ZŠ2+SŠ 6M, vlastní zpracování

Přestože je vzhledem k nižšímu počtu respondentů nutné výsledky šetření žáků prvních stupňů základních škol interpretovat s opatrností, data ukazují na jednoznačně pozitivní trend v několika klíčových oblastech. Nejvýraznější posun je patrný v orientaci v možnostech získání pomoci, kdy všichni respondenti deklarují, že s odstupem času vědí, kam se obrátit v případě potřeby rady či pomoci v online prostředí. Velmi silné výsledky se objevují také v oblasti uvědomění si problematiky závislosti na sociálních sítích a regulace času stráveného online, kde naprostá většina respondentů potvrzuje zvýšenou míru sebereflexe a snahu o vědomější regulaci vlastního chování. Významný posun je patrný rovněž v oblasti bezpečnosti pohybu v kyberprostoru, která se u většiny respondentů stává stabilní součástí jejich online uvažování, a v kritickém přístupu k informacím, kdy převažující část respondentů uvádí, že se více zamýšlí nad důvěryhodností zdrojů. Podobně pozitivní výsledek se objevuje i u uvědomění si vlastní digitální stopy, kde většina respondentů deklaruje větší obezřetnost při sdílení obsahu. Relativně nejslabší, avšak stále převažující pozitivní změna se týká sledování času stráveného na sociálních sítích, což naznačuje, že změna návyků v této oblasti může být náročnější a vyžaduje delší čas nebo opakovanou podporu. Celkově výsledky šest měsíců po intervenci naznačují, že program Snooper má potenciál vést nejen ke krátkodobému zvýšení znalostí, ale i k postupné internalizaci postojů a chování, zejména v oblastech bezpečnosti, seberegulace a orientace v dostupné pomoci.



Graf 31 Sebehodnocení dlouhodobých dopadů (první stupně ZŠ)



N 6M=28, zdroj Snooper ZŠ1 PRE, vlastní zpracování



8 Závěry a doporučení

Závěrečná kapitola shrnuje klíčové evaluační poznatky a uvádí související doporučení pro realizaci případných návazných projektů, pro další činnost realizátora projektu v souvislosti s programem Snooper a pro případné další evaluace programu.

8.1 Metodika Snooper

Metodika programu Snooper se v pilotní realizaci osvědčila jako srozumitelný a využitelný obsahový a strukturální rámec, který lektorům poskytuje základní orientaci v cílech, tématech a logice programu a přispívá k jednotnosti realizace napříč různými podmínkami. Zároveň se ukazuje, že metodika funguje především jako flexibilní „mapa“ programu, nikoli jako detailní návod pro zvládnutí všech situačních a procesních výzev, které se při práci s třídami a citlivými tématy přirozeně objevují.

Zkušenosti z pilotní realizace naznačují, že kvalita realizace není dána samotným dodržováním struktury metodiky, ale je výrazně podmíněna lektorskými kompetencemi, schopností reagovat na skupinovou dynamiku, časové a technické limity a na otevření osobních či emočně náročných témat. Přenositelnost metodiky na nové nebo méně zkušené lektory je proto možná pouze za předpokladu existence podpůrných mechanismů, zejména systematického zaškolení, průběžných konzultací a týmové reflexe.

Z pohledu dalšího využití metodiky se jeví jako žádoucí zachovat její rámcový charakter, současně však explicitněji doplnit rozhodovací opory pro práci s časem, technickými omezeními a citlivými situacemi v diskusi. Data z evaluace rovněž ukazují na přínos jasnějšího vymezení očekávání vůči roli lektora a pojmenování kompetencí, se kterými metodika implicitně pracuje. Pro samostatné využití metodiky školami mimo rámec projektu by bylo vhodné metodiku doplnit také o širší kontext programu Snooper, jeho cíle a vazbu na probíhající změny rámcových vzdělávacích programů.

8.2 Realizace workshopů Snooper

Workshopy pro žáky a studenty se v pilotní realizaci programu Snooper potvrdily jako funkční nástroj intervence. Procesní evaluace ukazuje převážně pozitivní přijetí workshopů napříč věkovými skupinami, přičemž u starších žáků a studentů je vnímaný přínos, relevance obsahu i hodnocení formy výrazně vyšší a stabilnější. Data se zpožděním šesti měsíců navíc naznačují, že workshopy nezůstávají pouze jednorázovou zkušeností - značná část účastníků si obsah pamatuje, vnímá workshopy jako smysluplné, dokáže ocenit jejich formu i s odstupem a u významné části dochází k deklarované snaze využívat poznatky v praxi. Z pohledu kvality realizace se jako klíčové ukazuje interaktivní pojetí a práce s konkrétními příklady, přičemž opakovaně se potvrzuje vysoký „aha efekt“ prvků spojených s digitální stopou a její vizualizací, které zvyšují pozornost účastníků a otevírají prostor pro hlubší reflexi.

Současně se ukazuje několik strukturálních limitů a rozvojových potřeb. Dopad a způsob práce s obsahem jsou výrazně věkově podmíněné: u mladších žáků převažuje prožitek a okamžitý efekt, zatímco u starších se více uplatňuje kritická diskuse a schopnost přenosu do rozhodování v online prostředí. Jednorázový charakter workshopů funguje dobře jako iniciační impuls, ale omezuje možnost dlouhodobější změny bez návaznosti na školní výuku, opakování či posílení v rodinném kontextu. V praxi se také projevují rozdíly ve vstupní úrovni



žáků, což část starších účastníků vede k pocitu „nic nového“, a zároveň se potvrzuje, že kvalita dopadu významně závisí na dynamice konkrétní třídy a schopnosti lektora vytvářet bezpečný prostor pro diskusi. Pro další rozvoj programu se proto jeví jako žádoucí posílit diferenciaci obsahu a očekávání podle věku a vstupní úrovně účastníků, udržet a dále rozvíjet interaktivní formát a promyslet varianty návaznosti či modulárního pokračování pro školy, které mají zájem o prohloubení tématu. Z obsahového hlediska data podporují posun směrem k vyšší praktičnosti a práci s reálnými situacemi z online prostředí a zároveň ukazují silnou poptávku zejména u starších žáků po rozšíření témat spojených s umělou inteligencí, dezinformacemi, manipulací, algoritmy a etickými dilematy digitálního světa.

Pro posílení dopadu hlavní intervence se proto jeví jako klíčové systematicky propojovat vzdělávání dětí a rodičů tak, aby se témata digitální gramotnosti a bezpečného chování v online prostředí promítala konzistentně jak do školního, tak do rodinného kontextu.

8.3 Peer program

Pilotní ověření peer programu Snooper ukazuje, že se jedná o formát s jasně vymezeným přínosem, ale zároveň s výraznými omezeními, která je nutné při jeho dalším využití otevřeně reflektovat. Peer program se na základě získaných dat nejeví jako univerzální nebo snadno přenositelný nástroj, ale jako **cílený doplněk lektorské práce**, jehož funkčnost je podmíněna konkrétním nastavením realizace.

V první řadě se jako zásadní ukazuje **zachování tandemového modelu realizace**, v němž peer působí ve spolupráci s dospělým lektorem. Peer program by neměl být rozvíjen směrem k samostatné realizaci peerů bez odborného rámce. Právě tandemové uspořádání umožňuje kombinovat autenticitu vrstevnického přístupu s metodickou stabilitou, bezpečím a schopností reagovat na náročné situace ve třídě. Oslabení této vazby by znamenalo významné zvýšení rizik a snížení udržitelnosti formátu.

Dalším klíčovým závěrem je nutnost **realisticky pracovat s personálními limity peer programu**. Peer role je časově, emočně i odpovědnostně náročná a není vhodná pro každého studenta. Peer program by proto neměl být plánován jako masově rozšiřitelná aktivita. Smysluplnější se jeví udržovat menší počet kvalitně připravených peerů než usilovat o kvantitativní rozšiřování formátu na úkor jeho kvality.

Významným závěrem je rovněž potřeba **počítat s vysokými nároky na koordinaci a průběžnou podporu peerů**. Peer program není organizačně ani personálně úsporným formátem. Naopak vyžaduje intenzivní komunikaci, flexibilní plánování a pravidelnou reflexi. Tyto nároky je nutné zohlednit jak při plánování kapacit realizačního týmu, tak při komunikaci se zapojenými školami, aby peer program nebyl mylně vnímán jako jednodušší alternativa standardních workshopů.

V neposlední řadě se jako klíčové doporučení ukazuje **zachovat otevřenost formátu a nevázat peery na pevně strukturovaný scénář**. Schopnost reagovat na konkrétní kolektiv, jeho dynamiku a aktuální témata se ukazuje jako jeden z hlavních zdrojů funkčnosti peer programu. Přílišná standardizace by tento potenciál mohla oslabit. Doporučuje se proto pracovat s rámcovým metodickým vedením, které poskytuje oporu, ale zároveň ponechává peerům prostor pro improvizaci a autentickou reakci na situace ve třídě.



8.4 Kontext programu

Projekt Snooper nevystupoval v průběhu realizace jako nástroj plošného šíření povědomí o problematice digitálních rizik, ale jako **relevantní aktér odborné debaty**, který dokázal digitální témata tematizovat, strukturovat a zasadit do širšího systémového kontextu. Šíření povědomí probíhalo především prostřednictvím **mezioborového dialogu**, zejména v rámci kulatých stolů, které umožnily propojit perspektivy škol, prevence, sociálních služeb a dalších aktérů. V tomto prostoru byl program Snooper chápán jako **srozumitelný a prakticky využitelný nástroj**, nikoli jako izolovaný projekt oddělený od školní praxe.

Získaná data ukazují, že digitální rizika byla mezi stakeholdery vnímána jako **aktuální a systémově významné téma**, úzce provázané s probíhající revizí rámcových vzdělávacích programů. Projekt Snooper se dokázal na tuto debatu obsahově napojit a poskytnout rámec a jazyk, prostřednictvím nichž mohli účastníci vztahovat digitální témata ke své profesní roli i institucionálnímu kontextu. Limity šíření povědomí se v dostupných datech vztahují především k **časovým a kapacitním možnostem škol a pedagogických pracovníků**; tyto limity nejsou reflektovány jako selhání projektu, ale jako součást širších systémových podmínek, v nichž se diskuse o digitální gramotnosti odehrává.

V návaznosti na ukončení projektové fáze a přechod k nabízení **softwarového produktu Snooper** školám se jako klíčové jeví, aby byl produkt i jeho další rozvoj **systematicky rámován jako nástroj podporující praktickou aplikaci změn rámcových vzdělávacích programů** v oblasti digitální gramotnosti a digitálních rizik. Právě toto ukotvení umožňuje, aby byl Snooper školami vnímán jako srozumitelný a relevantní prostředek pro převod obecného kurikulárního rámce do konkrétní vzdělávací praxe.

Současně se doporučuje, aby komunikace a prezentace softwarového produktu Snooper **nadále navazovala na existující odbornou debatu o digitální gramotnosti**, a to i po skončení projektu. Zachování vazby na tento širší kontext může přispět k tomu, aby školy Snooper nevnímaly pouze jako technický nástroj, ale jako **součást systémového přístupu k práci s digitálními tématy ve výuce**.

8.5 Dopady na žáky a studenty

Dopadová evaluace programu Snooper ukazuje, že účast na workshopech vede u žáků a studentů k převážně pozitivním změnám v klíčových oblastech digitální gramotnosti, především v rovině uvědomění, postojů a deklarovaných kompetencí. Efekt je nejzřetelnější u starších žáků a studentů, u mladších dětí se projevuje spíše jako posílení základní orientace, jistoty a schopnosti rozpoznat rizikové situace; dlouhodobé závěry u 1. stupně je však nutné interpretovat opatrně kvůli nízké návratnosti ve vlně po šesti měsících.

Za nejvýraznější dosažený dopad lze označit posílení porozumění digitální stopě a fungování digitálního prostředí. U starších žáků a studentů se po absolvování workshopů zřetelně zvyšuje míra toho, jak dobře tento koncept chápou, a tento efekt se do značné míry udržuje i s časovým odstupem. U středoškoláků bývá uchopení tématu stabilnější a hlubší než u žáků druhého stupně základních škol, což odpovídá rozdílům ve schopnosti pracovat s abstraktními souvislostmi.

Konzistentně pozitivní dopad se projevuje také v oblasti kritického myšlení a práce s informacemi. Po absolvování workshopů si více účastníků věří v rozpoznávání dezinformací



a v ověřování informací z internetu. S odstupem času část efektu oslabuje, ale celkově zůstává obraz příznivější než před intervencí. U mladších žáků se bezprostředně po workshopu zlepšuje jistota v těchto dovednostech výrazně, což naznačuje, že i v nižším věku lze posílit základní orientaci v tom, že ne každá informace online je důvěryhodná a že má smysl ji ověřovat.

V oblasti bezpečného chování online program přispívá zejména k posunu od obecné „orientace“ k vědomější prevenci rizik, především ve vztahu k sociálním sítím a běžným rizikovým situacím. U obecných sebehodnotících položek se změny projevují méně, což pravděpodobně souvisí s tím, že část cílové skupiny se hodnotí vysoko už na vstupu a obecné otázky nejsou citlivé na jemnější posuny. V konkrétnějších indikátorech a v následných sebehodnotících výrocích je však patrné, že účastníci častěji deklarují vyšší opatrnost, bezpečnější přístup a větší pozornost k rizikům.

Důležitým výsledkem je také posílení orientace v možnostech pomoci a podpory. Bezprostředně po absolvování workshopů se zvyšuje jistota, že účastníci vědí, kam se obrátit v případě problémů v online prostředí. S odstupem času je tento efekt u starších žáků méně stabilní, což ukazuje, že pro dlouhodobé udržení může být potřeba opakované připomínání a ukotvení zdrojů pomoci. U mladších žáků se ukazuje posílení jistoty v tom, co dělat v situacích online obtěžování, což odpovídá preventivnímu charakteru programu v této věkové skupině.

V oblasti regulace času online a digitálních návyků program působí spíše nepřímo. Výsledky nenaznačují, že by workshopy samy o sobě vedly k jednoznačnému snížení času tráveného online, ale u části účastníků posilují sebereflexi a vědomější monitorování vlastního chování. Také zde se ukazuje typický vzorec vzdělávací intervence: rychleji se mění uvědomění a postoje než samotné návyky, které obvykle vyžadují delší čas, opakovanou podporu a návaznost v prostředí školy i rodiny.

Celkově lze shrnout, že v dopadech programu Snoopers se podařilo nejlépe posílit porozumění digitální stopě, rozvoj kritického přístupu k informacím a opatrnější uvažování o rizicích online prostředí, včetně promýšlení toho, co a jak účastníci v online prostoru sdílejí. Program vytváří pevný základ pro dlouhodobější změny, přičemž nejslabší a nejméně stabilní efekty se týkají přímé změny digitálních návyků a u některých témat také udržení efektu bez další návazné podpory.

8.6 Doporučení pro evaluace návazných programů

Pro zvýšení návratnosti dat a kvality dopadové evaluace je nezbytné systematictěji ošetřit spolupráci při sběru dat již v rané fázi programu. Zkušenost ukazuje, že spoléhat se na ad hoc ochotu škol či jednotlivců (včetně peerů) se dlouhodobě nevyplácí. U návazných programů proto doporučujeme jasně zakotvit povinnosti související s vyplňováním evaluačních dotazníků a součinností při následných vlnách šetření přímo do úvodních dohod či smluv o účasti se školami, případně do memorand o spolupráci. Stejně tak je vhodné explicitně vymezit roli peerů (mladých lidí) nejen v realizační, ale i evaluační části programu.



8.7 Seznam příloh

Příloha č. 1 Zpráva z dotazníkového šetření projektu Snooper

9 Seznam tabulek, grafů a boxů

Graf 1 Bezprostřední hodnocení přínosu (první stupně ZŠ)	15
Graf 2 Bezprostřední hodnocení přínosu (druhé stupně ZŠ a SŠ)	15
Graf 3 Hodnocení tematického obsahu workshopů (první stupně ZŠ)	16
Graf 4 Hodnocení tematického obsahu workshopů (druhé stupně ZŠ a SŠ)	16
Graf 5 Hodnocení formy workshopu (první stupně ZŠ)	17
Graf 6 Hodnocení formy workshopů (druhé stupně ZŠ a SŠ)	18
Graf 7 Přínosnost workshopu pro rodiče	21
Graf 8 Nové informace z workshopu pro rodiče	21
Graf 9 Relevance témat workshopu pro rodiče	22
Graf 10 Srozumitelnost výkladu workshopu pro rodiče	22
Graf 11 Přínos workshopu pro rodiče pro komunikaci s dětmi	23
Graf 12 Přínos workshopu pro rodiče v podobě praktických tipů	23
Graf 13 Osobní zkušenost s nástrahami internetu (první stupně ZŠ)	32
Graf 14 Povědomí o digitální stopě (druhé stupně ZŠ A SŠ)	33
Graf 16 Sebehodnocení znalosti rizik sociálních sítí (druhé stupně ZŠ A SŠ)	34
Graf 17 Orientace v bezpečném využívání internetu (druhé stupně ZŠ A SŠ)	35
Graf 18 Sebehodnocení znalosti rizik sociálních sítí (první stupně ZŠ)	36
Graf 19 Schopnost rozeznat dezinformace/dezinformační weby (druhé stupně ZŠ A SŠ)	37
Graf 20 Schopnost ověřovat informace získané na internetu (druhé stupně ZŠ A SŠ)	37
Graf 21 Schopnost rozeznat dezinformace/dezinformační weby (první stupně ZŠ)	38
Graf 22 Schopnost ověřovat informace získané na internetu (první stupně ZŠ)	39
Graf 23 Sledování času stráveného na sociálních sítích (druhé stupně ZŠ A SŠ)	40
Graf 24 Čas strávený na sociálních sítích (druhé stupně ZŠ A SŠ)	40
Graf 25 Sledování času stráveného online (první stupně ZŠ)	41
Graf 26 Čas strávený na sociálních sítích (první stupně ZŠ)	42
Graf 27 Povědomí o možnostech pomoci (druhé stupně ZŠ A SŠ)	43
Graf 28 Povědomí o možnostech pomoci (první stupně ZŠ)	43
Graf 29 Orientace žáků v postupu při online obtěžování (první stupně ZŠ)	44
Graf 30 Sebehodnocení dlouhodobých dopadů (druhé stupně ZŠ A SŠ)	46
Graf 31 Sebehodnocení dlouhodobých dopadů (první stupně ZŠ)	47
Box 1 Doporučení pro další využití metodiky Snooper	14
Box 2 Klíčová zjištění z dlouhodobého hodnocení workshopů	19
Box 3 Klíčová zjištění z rozhovorů k realizaci workshopů	20
Box 4 Peer program Snooper – hlavní přínosy a limity	27