

Využití metody Delphi pro identifikaci klíčových témat vzdělávací politiky¹

MICHAL PAZOUR, JANA STRAKOVÁ

Abstrakt: Cílem příspěvku je popsat postup, výsledky a zkušenosti aplikace metody Delphi v projektu „Identifikace prioritních témat ve vzdělávání“, který byl realizován na jaře roku 2019. Metoda Delphi se zpravidla využívá k vytváření konsenzu mezi experty, k analýze a lepšímu porozumění určité oblasti či ke generování návrhů opatření souvisejících s realizací konkrétních veřejných nebo firemních politik. V tomto konkrétním případě byla využita jako nástroj pro získání hlubšího vhledu do postojů a názorů vzdělávací komunity na nedostatky současného vzdělávacího systému v ČR.

Metody. Šetření metodou Delphi probíhalo elektronicky ve dvou kolech, v nichž bylo hodnoceno 39 výroků o nedostatcích systému vzdělávání z pohledu míry souhlasu či nesouhlasu a z hlediska významnosti pro pozitivní změnu ve vzdělávání. Šetření se zúčastnilo celkem 275 respondentů v prvním kole a 151 ve druhém kole. Tito respondenti reprezentovali velmi rozmanité spektrum aktérů systému vzdělávání v ČR.

Výsledkem šetření byl soubor námětů na témata a problematické oblasti, kterými by se měla zabývat současná a budoucí vzdělávací politika v ČR. Významným výstupem šetření je také soubor více než 10 000 komentářů k jednotlivým hodnoceným výročkům, které vysvětlují postoje respondentů k posuzovaným tématům.

Závěry. Šetření potvrdilo a kvantitativně doložilo hlavní závěry o nedostatcích v systému vzdělávání v ČR, které jsou v odborné komunitě dlouhodobě diskutovány. Současně přineslo širokou informační bázi o postojích ve vzdělávací komunitě. Z metodického hlediska jsou získané zkušenosti bezesporu příspěvkem do diskuse o přínosech a limitech metody Delphi uplatněné pro získání vhledu do postojů odborné komunity při formulaci veřejných politik.

Klíčová slova: vzdělávací politika, vzdělávací systém ČR, empirické šetření, metoda Delphi.

ÚVOD

V jarních měsících roku 2019 iniciovala Stálá konference asociací ve vzdělá-

vání (SKAV) šetření v široké pedagogické komunitě zaměřené na identifikaci priorit ve vzdělávací politice. Cílem šetření bylo překonat dlouholeté bariéry, které brání

¹ Finanční podporu realizaci šetření, jehož postup a výsledky jsou popsány v článku, poskytla Nadace České spořitelny.



jednotlivým aktérům v otevřené a konstruktivní diskusi, a získat rámcovou představu o názorech komunity jako celku na nejvýznamnější současné problémy vzdělávacího systému v ČR. Šetření iniciované SKAV bylo načasováno tak, aby jeho výsledky mohly být využity tvůrci nové Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+.

Šetření vzbudilo v pedagogické komunitě velkou pozornost. Byly diskutovány nejen výsledky a jejich validita, ale i vhodnost použité metody. Tento příspěvek se snaží reagovat na vzbuzený zájem i pochybnosti. Jeho cílem je představit metodu Delphi a podrobně popsat její využití v projektu „Identifikace prioritních témat ve vzdělávání“, jehož detailní výsledky jsou popsány ve studii Pazour et al. (2019). Primárním cílem je diskutovat získané zkušenosti a poukázat na přínosy a limity této metody aplikované v procesu formulace strategie vzdělávací politiky.

V první části příspěvku je představena metoda Delphi a její jednotlivé modifikace, podle účelu, pro který bývá využívána. Současné jsou na konkrétních příkladech jejího použití v různých oblastech, včetně oblasti vzdělávání, zmíněny přednosti a nedostatky této metody, které jsou v odborné literatuře obvykle diskutovány. V další části je podrobně prezentován přístup, který byl využit pro identifikaci prioritních témat vzdělávací politiky ČR s důrazem na vysvětlení důležitých modifikací oproti tradičnímu pojetí Delphi. Dále jsou stručně představeny výsledky. Přestože zaměření příspěvku je metodologické, představení výsledků se jeví nezbytné pro reflexi

metody a vhodnosti její aplikace v dané výzkumné situaci. V závěrečné části jsou diskutovány zkušenosti s aplikací metody a možné implikace pro její širší využití při tvorbě a implementaci vzdělávací politiky.

METODA DELPHI A JEJÍ APLIKACE

Delphi je interaktivní metoda využíváná pro expertní diskusi v určité předem vymezené oblasti. Obecně metoda Delphi napomáhá strukturovat diskusi o komplexních tématech, přispívá k utváření společného názoru skupiny expertů a usnadňuje nalezení shody na omezeném okruhu témat (Linstone & Turoff, 1975). Tato metoda zaznamenala od svého vzniku v 50. letech minulého století poměrně dynamický rozvoj. Původně byla vyvinuta společností RAND Corporation pro vojenské účely (Brown, 1968), kde snahou bylo odstranit nedostatky spojené s technikami konvenčních skupinových expertních diskusí, jejichž výsledky mohou být zkresleny v důsledku dominance silných názorových osobností (Stewart, 2001). Ve své původní podobě cílila tato metoda na dosažení konsenzu mezi experty ohledně trajektorie budoucího technologického vývoje s tím, že názory jednotlivých expertů díky vzájemné interakci postupně konvergovaly ke společnému názoru celé skupiny. Postupně s širším využíváním metody Delphi pro rozhodování v různých oblastech veřejných politik začala tato metoda sloužit také jako nástroj pro identifikaci odlišných expertních názorů na způsob řešení určitých společenských témat (Marchau & de Linde, 2016).



Společně s intenzivnějším praktickým využíváním metody Delphi pro strukturovanou expertní diskusi docházelo k vývoji této metody a jejím různým modifikacím. Postupně tak vykrystalizovaly tři základní formy metody Delphi lišící se podle účelu, pro který jsou využívány – tradiční Delphi, strategicky orientované Delphi a Delphi orientované na rozhodování (Loveridge, 2004; Marchau & de Linde, 2016; Maxey & Kezar, 2016; Van Zolingen & Klaassen, 2003).

Tradiční Delphi je spojeno především s vytvářením konsenzu mezi experty ohledně budoucího vývoje v určité oblasti, nejčastěji v oblasti technologického vývoje. V případě tradičního Delphi je pečlivě vybírán omezený okruh expertů, mezi nimiž je následně vedena strukturovaná skupinová diskuse (při zachování anonymity). Tato skupina expertů bývá zpravidla poměrně homogenní a také tematické vymezení oblasti diskuse je obvykle úzce ohraničené (Adler & Ziglio, 1996; Linstone & Turoff, 1975; Loveridge, 2004).

Účelem strategicky orientovaného Delphi je prozkoumání, analýza a lepší porozumění určité oblasti spojené zpravidla s veřejnými politikami (Franklin & Hart, 2007; Loveridge, 2004; Marchau & de Linde, 2016; Maxey & Kezar, 2016). Delphi v tomto případě přispívá k rozšíření informací a znalostí o komplexních tématech veřejných politik a k získání vhledu do postojů různých typů aktérů, kteří jsou tvůrci, realizátoři nebo cílovými skupinami těchto veřejných politik, případně aktéry, kteří mohou být konkrétními opatřeními dané veřejné politiky

nepřímo ovlivněni. Na rozdíl od tradičního Delphi se strategicky orientovaného Delphi zpravidla účastní širší spektrum expertů a zástupců různých zájmových skupin s cílem získat pestrou škálu názorů a postojů všech zainteresovaných aktérů. Primární snahou strategicky orientovaného Delphi není dosažení konsenzu mezi zúčastněnými experty, ale identifikace souladných i sporných témat (Franklin & Hart, 2007). Výsledky tohoto procesu tak poskytují informace pro rozhodování odpovědných subjektů o postojích a možných reakcích různých zájmových skupin v systému (Steinert, 2009).

Delphi orientované na rozhodování má za cíl generovat návrhy na konkrétní opatření související s realizací konkrétních veřejných nebo firemních politik (Loveridge, 2004). Snahou je dosáhnout konsenzu mezi odpovědnými lidmi na rozhodovacích pozicích o navržených opatřeních, která budou následně implementována. V souladu s účelem Delphi orientovaného na rozhodování jsou klíčovými účastníky diskuse pracovníci s jasně vymezenými kompetencemi v rozhodovacím procesu, kteří jsou případně doplněni o odborníky v dané oblasti (Clayton, 1997; Maxey & Kezar, 2016).

Vedle výše uvedených třech základních forem Delphi se v praxi objevují další modifikace této metody. Rozsáhlý přehled příkladů použití Delphi v letech 1975 až 1996 poskytuje např. Gupta & Clarke (1996). Přesto lze vysledovat několik společných rysů, které metodu Delphi determinují. Hlavními znaky Delphi jsou anonymita expertů a vícekolové dotazování se



zpětnou vazbou na předchozí kolo, které expertům umožňuje nepřímo konfrontovat své názory s názory ostatních expertů a následně své názory měnit. Na rozdíl od tradičních forem skupinových diskusí má každý z účastníků rovnocenný prostor pro vyjádření svých názorů. Metoda Delphi je procesně relativně jednoduchá a realizuje se prostřednictvím série dotazníků, které jsou zaslané předem vybraným účastníkům v několika návazných kolech. Tyto dotazníky jsou sestaveny tak, aby umožnily rozvinout individuální odpovědi do syntetických závěrů a umožnily expertům postupně upřesnit jejich názor ve zkoumaném tématu. Metoda Delphi překonává nevýhody tradičních forem konzultace ve skupinách, zejména potřebu eliminace dlouhých výměn názorů mezi jednotlivými účastníky. Přesto poskytuje dostatečný prostor pro výměnu názorů mezi účastníky, přičemž každý má možnost na základě informací z předchozích kol pozměnit svůj názor. Stejný princip platí pro všechny účastníky bez ohledu na míru extrémnosti jejich názorů. Všichni účastníci se také mohou vyjádřit k odpovědím ostatních.

Díky své procesní jednoduchosti našla metoda Delphi uplatnění v různých tematických oblastech (Gupta & Clarke, 1996). Metoda byla široce využívána při generování předpovědí nejen v již dříve zmiňované oblasti technologického vývoje, ale též ve zdravotnictví, energetice, životním prostředí a dalších oblastech rozvoje společnosti (Jairath & Weinstein, 1994). Významné rozšíření této metody lze sledovat v posledních 20 letech, kdy

v souvislosti s rozvojem elektronické komunikace došlo k podstatnému zkrácení času potřebného pro realizaci jednotlivých kol Delphi a k odpovídajícímu snížení nákladů (Hsu & Sandford, 2012). V oblasti vzdělávání a vzdělávací politiky se metoda Delphi začala intenzivněji využívat až v posledních 20 letech, přičemž jednoznačně dominantním tématem studií využívajících tuto metodu jsou otázky spojené se zaměřením vzdělávacích plánů a nároků na rozvoj znalostí a kompetencí žáků (Maxey & Kezar, 2016; Rice, 2009). Metoda Delphi se však ukázala přínosná rovněž při formulaci scénářů budoucího vývoje ve vzdělávání (Aubusson, Panizzon & Corrigan, 2016; Lorusso & Richards, 2018) nebo při identifikaci prioritních témat pro výzkum v oblasti technologií ve vzdělávání (Pollard & Pollard, 2004).

Rozsáhlé praktické zkušenosti s využitím metody Delphi pro strukturovanou řízenou expertní diskusi umožňují shrnout hlavní výhody a omezení této metody (Hussler, Muller & Ronde, 2011; Landeta, 2006; Marchau & de Linde, 2016; Nworie, 2011; Powell, 2003). Hlavní přínosy metody Delphi lze spatřovat zejména v případech, kdy:

- zkoumané téma nebo oblast jsou velmi komplexní, takže je obtížné využít jiné analytické metody (modelování, simulace);
- odborníci a účastníci šetření mají rozdílné zkušenosti a znalosti ve zkoumané oblasti;
- z důvodu možné názorové dominance některých odborníků (s ohledem na jejich věhlas a prestiž) je potřeba zachovat anonymitu;



- interakce mezi účastníky může být zefektivněna v prostředí strukturované diskuse a zpětné vazby;
- v rámci rozpočtových a časových omezení nelze diskutovat názory a postoje účastníků individuálně.

Aplikace Delphi však má i svoje limity, které je potřeba vzít v úvahu při volbě této metody a při interpretaci získaných výsledků. Mezi nejčastěji zmiňované nedostatky metody Delphi patří (Clayton, 1997; Franklin & Hart, 2007; Hsu & Sandford, 2012; Powell, 2003):

- nízká spolehlivost hodnocení jednotlivých expertů;
- vysoká míra citlivosti výsledků na nejednoznačně formulované otázky;
- obtížně zhodnotitelná úroveň expertízy jednotlivých účastníků šetření;
- možné zatížení dotazníků předsudky a hypotézami výzkumníka, který dotazník vytváří;
- omezený čas účastníků šetření na dostatečné prostudování výsledků předchozích kol Delphi.

Výše uvedené výhody a limity metody Delphi je účelné zvažovat při rozhodování o volbě této metody, plánování dílčích parametrů, samotné aplikaci i následné interpretaci výsledků.

METODIKA ŠETŘENÍ USKUTEČNĚNÉHO V ROCE 2019

V této části jsou popsány postup a výsledky aplikace metody Delphi při identifikaci prioritních témat ve vzdělávání. Cílem šetření bylo získat náměty na témata a problematické oblasti, kterými

by se měla zabývat současná a budoucí vzdělávací politika v ČR. Současně bylo snahou zahájit širokou expertní diskusi o současných významných problémech systému vzdělávání v ČR a dosáhnout určité míry shody mezi různými aktéry vzdělávacího systému na prioritních tématech vzdělávací politiky. Toto šetření reagovalo na přetrvávající situaci v oblasti vzdělávání, kde diskuse o zaměření vzdělávací politiky probíhala velmi roztržštěně na různých specializovaných fórech a platformách, kdy problémů a témat bylo zpravidla vyjmenováno příliš mnoho, přičemž existovala jen velmi omezená shoda na tom, která témata jsou považována za významná, a která naopak za okrajová. V neposlední řadě z těchto diskusí nebylo zřejmé, na jakých tématech panuje obecná shoda, a jaká témata jsou naopak vnímána spíše kontroverzně.

Metoda Delphi byla pro účely identifikace prioritních témat ve vzdělávání vybrána z několika důvodů. Předně oblast vzdělávání je velmi komplexní – ve smyslu mnohačetných interakcí mezi různými subjekty vzdělávacího procesu. Se značnou komplexitou vzdělávání souvisí také velmi rozmanité spektrum aktérů a zainteresovaných skupin, kteří se problematikou vzdělávání v ČR z různých úhlů pohledu zabývají. Široké spektrum aktérů ve vzdělávání se odráží rovněž ve velmi rozdílných názorech o směřování vzdělávací politiky, nastavení systému vzdělávání v ČR a tématech, kterým by vzdělávací politika měla prioritně věnovat pozornost.

S ohledem na téma a cíle šetření nebyla zvolena metoda tradičního Delphi,



nýbrž přístup strategicky orientovaného Delphi, které se snaží o získání širokého spektra názorů na témata veřejných politik (v tomto případě vzdělávací politiky) a znalostí o postojích různých aktérů v systému (v tomto případě vzdělávání). V souladu s tímto přístupem (Franklin & Hart, 2007; Steinert, 2009) bylo primární snahou šetření iniciovat soustředěnou diskusi o rozmanitém spektru témat ve vzdělávání, identifikovat témata, na kterých panuje mezi aktéry systému shoda a která jsou naopak kontroverzní, a poskytnout informace o postojích odborné komunity v oblasti vzdělávání v ČR odpovědným subjektům v procesu rozhodování – zejména tvůrcům Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+.

Přístupu strategicky orientovaného Delphi odpovídal i výběr účastníků dotazníkových šetření. Snahou bylo zapojit co nejširší spektrum aktérů systému vzdělávání v ČR zahrnující zástupce rozhodovací sféry (politiky), tvůrce vzdělávací politiky (ministerstva), zástupce realizátorů vzdělávací politiky (kraje, obce, specializované příspěvkové organizace), aktéry vzdělávacího procesu (školy, asociace škol, profesní asociace, zástupce rodičů), akademiky (vysoké školy a odborné ústavy), nezávislé experty (odborné konzultanty a novináře) či podpůrné organizace (neziskové organizace a nadace). Realizátoři šetření věnovali velké úsilí tomu, aby se podařilo získat ke spolupráci respondenty ze všech výše uvedených skupin, jejich výběr však nebyl systematický. Oslovování byli v první řadě významní zástupci těchto skupin.

Samotný proces identifikace prioritních témat ve vzdělávání byl rozdělen do čtyř navazujících etap realizovaných v období od února do června 2019 – příprava šetření, první kolo Delphi, druhé kolo Delphi a vyhodnocení výsledků.

Přípravná fáze, realizovaná v průběhu února a března 2019, zahrnovala sběr témat, formulaci výroků a sestavení souboru respondentů pro šetření Delphi. V souladu s cíli šetření a metodou strategicky orientovaného Delphi byl v této fázi kladen důraz na otevřenost a vytvoření širokého spektra témat pro následné šetření metodou Delphi. Proto bylo v prvním kroku osloveno 506 zástupců různých aktérů vzdělávacího systému s dotazem na identifikaci klíčových problémů současného systému vzdělávání v ČR. V této fázi měli oslovení aktéři možnost šířit dotazník dalším aktérům vzdělávacího systému podle svého uvážení a přispět tak k získání dalších podnětů a témat pro šetření Delphi (tzv. efekt sněhové koule). Každý respondent měl možnost uvést maximálně pět oblastí, které považuje za hlavní nedostatky vzdělávacího systému v ČR. Respondenti měli za úkol popsat problém, vysvětlit, proč jim problém připadá významný, uvést, na základě jakých zdrojů považují danou oblast za problematickou, vysvětlit, jak by daný problém řešili, a navrhnout, čím by se při řešení problému mělo začít. Výsledkem otevřeného sběru témat bylo získání více než 350 výroků o nedostacích současného systému vzdělávání v ČR od 90 respondentů. Získané výroky se v mnoha případech opakovaly a byly formulovány na rozdílné úrovni obecnosti.



Někteří respondenti se zaměřili na úzkou oblast své odbornosti a v ní podrobně specifikovali několik dílčích problémů, jiní se zabývali komplexními problémy na úrovni celého vzdělávacího systému, případně celé společnosti.

Při použití metody Delphi je nezbytné předložit respondentům takový počet výroků, aby bylo možné tyto výroky odpovědně v daném čase expertně zhodnotit. Zkušenosti v této souvislosti ukazují (např. Weber et al., 2017), že v případě rozsáhlejšího souboru témat pro hodnocení je potřeba tento soubor rozdělit mezi experty tak, aby přílišná časová náročnost hodnocení nelimitovala jejich ochotu účastnit se šetření. Jelikož dělení souboru témat mezi jednotlivé experty by bylo v rozporu s cíli strategicky orientovaného Delphi, bylo přistoupeno k redukci počtu výroků. To bylo realizováno na základě expertního posouzení souboru všech 350 výroků a jejich úpravy tak, aby se výsledné výroky neopakovaly a reflektovaly obdobnou úroveň obecnosti.² Obsahově však výroky nebyly upravovány, aby důsledně odrážely témata vyjádřená zdola zúčastněnými respondenty přípravné fáze – sběru témat. Výsledkem byl soubor 39 výroků, které byly následně posuzovány v šetření metodou Delphi. Každý výrok byl doprovázen stručným vysvětlujícím popisem, který byl vytvořen s pomocí rozšiřujících otázek v dotazníku (viz výše).

Realizátoři šetření si byli vědomi toho, že by bylo jednodušší, kdyby vygenerovali

výroky k posouzení sami na základě svých zkušeností z odborných diskusí. K pracnějším postupu, při kterém byly výroky generovány „zdola“, přistoupeni proto, aby měli jistotu, že nepominou žádné téma považované v komunitě aktérů vzdělávacího systému za důležité.

První kolo šetření Delphi bylo realizováno v období od 16. dubna do 10. května 2019. V prvním kole bylo posuzováno 39 výroků o nedostatcích systému vzdělávání ze dvou úhlů pohledu. V první rovině byl každý jednotlivý výrok hodnocen z hlediska míry souhlasu či nesouhlasu. Toto hodnocení bylo realizováno na Likertově škále od 1 do 5. Respondenti měli zároveň možnost připojit ke svému hodnocení slovní komentář s odůvodněním. V druhé rovině byl každý jednotlivý výrok hodnocen z hlediska významnosti pro pozitivní změnu ve vzdělávání. Toto hodnocení bylo realizováno na Likertově škále od 1 do 7. Pro posouzení významnosti byla zvolena širší hodnotící škála než v případě hodnocení míry souhlasu, aby bylo možné v odpovědích detailněji zachytit postoj respondentů k důležitosti hodnoceného tématu ve vzdělávacím systému. V případě hodnocení významnosti měli respondenti povinnost své hodnocení alespoň stručně odůvodnit. Technicky bylo šetření realizováno prostřednictvím on-line dotazníku v prostředí LimeSurvey, kde každý z účastníků obdržel pozvánku k vyplnění dotazníku s unikátním přístupovým kódem. Tím bylo zaručeno,

² Výroky byly seříděny podle oblastí a dílčích témat. Celkem bylo identifikováno 22 oblastí a 131 dílčích témat. Dílčí témata byla seskupena tak, aby vznikly výroky na podobné úrovni obecnosti a týkaly se oblastí, na které byla dominantně zaměřena pozornost respondentů.



že každý respondent mohl vyplnit právě jeden dotazník. Přeposílání dotazníků dalším účastníkům nebylo umožněno.

Do druhého kola Delphi byli přizváni všichni respondenti, kteří se aktivně zúčastnili kola prvního. Ve druhém kole bylo hodnoceno stejných 39 výroků jako v kole prvním z hlediska míry souhlasu a míry významnosti. Kromě samotných výroků měli respondenti tentokrát u každého výroku k dispozici základní statistiky o výsledcích hodnocení v prvním kole (průměrné hodnocení míry souhlasu a průměrné hodnocení významnosti) a kompletní přehled komentářů vyslovených v prvním kole zúčastněnými respondenty. Respondenti měli opět možnost doplnit své hodnocení komentářem. Pro účely identifikace prioritních témat pro vzdělávací politiku byl do druhého kola dotazníkového šetření zařazen rovněž požadavek na výběr nejvýše pěti témat, kterými by se vzdělávací politika měla zabývat prioritně, a nejvýše dvou témat, která respondenti považují naopak za okrajová. Tento přístup byl inspirován hlasovací metodou D21 (Janeček, 2016), která byla navržena s cílem eliminovat extrémní volbu, a tím vést k volebním výsledkům uspokojivým pro větší množství voličů.

Celkem bylo k účasti v šetření Delphi přizváno 748 respondentů, kteří reprezentovali velmi rozmanité spektrum aktérů

systému vzdělávání v ČR. Jak ukazuje přehled v tabulce 1, struktura respondentů byla poměrně vyvážená v obou kolech šetření.

V prvním kole Delphi bylo získáno 275 kompletně nebo částečně vyplněných dotazníků, což odpovídá míře návratnosti téměř 37 %. Tuto míru návratnosti lze v případě strategicky orientovaného Delphi považovat za velmi solidní³ a výstupy za dostatečně pokrývající rozdílné postoje aktérů vzdělávacího systému v ČR. Do druhého kola Delphi bylo přizváno 270 respondentů,⁴ z nichž kompletně nebo částečně dotazník vyplnili 151 respondentů. Míra návratnosti ve druhém kole dosáhla 56 %, což koresponduje se zkušenostmi z jiných šetření Delphi (Hsu & Sandford, 2012; Gordon, 2003; Rossouw, Hacker & de Vries, 2011), kde míra návratnosti dotazníků je v dalších kolech zpravidla vyšší než v prvním.

Respondenti, kteří se do šetření zapojili, pokrývali celou ČR. V souboru byli zapojeni zřizovatelé, politici a zástupci základních a středních škol ze všech krajů, dále zástupci MAP a MAS⁵ z 12 krajů a zástupci vysokoškolských pracovišť z 10 krajů. Téměř polovina respondentů (46 %) pocházela z Prahy, to bylo však do značné míry způsobeno tím, že v hlavním městě mají sídlo mnohé organizace s celostátní působností, jejichž zástupci

³ Např. Weber et al. (2017) oslovili v případě mezinárodního šetření Delphi 15 000 účastníků s cílem získat alespoň 500 odpovědí (očekávaná míra návratnosti 3–4 %). Nakonec se podařilo získat téměř 1 500 odpovědí (míra návratnosti 10 %).

⁴ Pět respondentů, kteří v prvním kole vyplnili dotazník kompletně nebo částečně, explicitně požádalo, aby ve druhém kole již nebyli osloveni.

⁵ MAP = místní akční plán, MAS = místní akční skupina.

**Tab. 1.** Počet účastníků prvního a druhého kola šetření Delphi podle typu subjektu (zdroj: Pazour et al., 2019, s. 10)

Typ subjektu	První kolo			Druhé kolo		
	Osloveno	Odpovědi	<i>Míra návratnosti</i>	Osloveno	Odpovědi	<i>Míra návratnosti</i>
školy a školské asociace	191	65	34 %	65	39	60 %
podpůrné příspěvkové organizace	46	15	33 %	15	8	53 %
mimoškolské svazy	13	2	15 %	2	1	50 %
státní instituce	77	31	40 %	31	19	61 %
kraje a města	88	46	52 %	45	25	56 %
neziskové organizace (mimo nadace)	93	34	37 %	34	17	50 %
nadace	38	12	32 %	12	6	50 %
akademická sféra	116	32	27 %	30	16	53 %
odborní novináři	17	6	35 %	6	2	33 %
nezávislí experti	69	32	46 %	30	18	60 %
Celkem	748	275	37 %	270	151	56 %

odpovídali často jménem těchto organizací na základě zkušeností z celé republiky.⁶

Výsledky prvního a druhého kola Delphi byly zpracovány souhrnně. U respondentů, kteří se zúčastnili obou kol hodnocení, byly vzaty v úvahu výsledky druhého kola. U respondentů, kteří se zúčastnili pouze prvního kola hodnocení, byly pro souhrnné vyhodnocení využity výsledky z prvního kola. Tento přístup je v souladu s logikou šetření Delphi, kde respondenti mohou (ale nemusí) ve druhém

kole upravit svoje odpovědi na základě výsledků kola prvního. U respondentů, kteří se zúčastnili pouze prvního kola, se implicitně předpokládá, že neměli zájem svoje odpovědi korigovat.

Souhrnné výsledky obsahovaly hodnocení od 275 respondentů, přičemž ne všichni respondenti hodnotili všechny výroky. Nekompletně vyplněné dotazníky byly rovněž zařazeny do zpracování, proto některé výroky hodnotilo více respondentů než jiné. Každý výrok však hodnotilo

⁶ Regionální zastoupení respondentů bylo následující: Praha 46 %, Středočeský kraj 9 %, Jihočeský kraj 1 %, Plzeňský kraj 6 %, Karlovarský kraj 1 %, Ústecký kraj 3 %, Liberecký kraj 3 %, Královéhradecký kraj 7 %, Pardubický kraj 2 %, Vysočina 3 %, Jihomoravský kraj 9 %, Olomoucký kraj 2 %, Zlínský kraj 2 % a Moravskoslezský kraj 4 %.



podle míry souhlasu nebo nesouhlasu a podle významnosti minimálně 212 respondentů. Výběru prioritních a okrajových témat pro vzdělávací politiku se zúčastnilo 151 respondentů.

VÝSLEDKY

Odpovědi získané od respondentů byly vyhodnoceny podle dvou hlavních sledovaných parametrů. Jednak podle míry souhlasu či nesouhlasu s hodnoceným výrokiem a dále podle míry významnosti hodnoceného tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání. V obou případech byly hodnoty odpovědí poskytnuty na Likertově škále. Pro každý výrok byl vypočten průměr ze získaných odpovědí, který sloužil k posouzení průměrné míry souhlasu, respektive významnosti za celý soubor respondentů, dále směrodatná odchylka pro posouzení variability odpovědí a konečně variační koeficient pro porovnání úrovně shody či kontroverze v hodnocení napříč respondenty. Každý výrok tak byl parametrizován pomocí tří statistických ukazatelů, které umožnily provést srovnání mezi jednotlivými hodnocenými výroky. Výběr prioritních a okrajových témat pro vzdělávací politiku zařazených do druhého kola Delphi byl vyhodnocen jako prostý součet hlasů daných každému výroku při volbě prioritních témat a prostý součet hlasů daných výrokům při hodnocení okrajových témat. Následně bylo u každého výroku vypočteno saldo „prioritních“ a „okrajových“ hlasů.

Údaje z šetření umožnily posoudit výsledky hodnocení také odděleně pro

každou skupinu respondentů (viz přílohu studie Pazoura et al., 2019). S ohledem na způsob výběru respondentů, který byl motivován snahou o získání co nejširšího spektra aktérů vzdělávacího systému v ČR, nikoli snahou o reprezentativní vzorek respondentů za každou skupinu aktérů, je však nutné výsledky hodnocení podle jednotlivých skupin respondentů považovat spíše za orientační.

Hodnocené výroky se týkaly různých aspektů vzdělávacího systému, které byly při vyhodnocení pro přehlednost seskupeny do osmi oblastí uvedených a obsahově vymezených v tabulce 2. Podrobnější výsledky hodnocení jednotlivých výroků podle míry souhlasu a významnosti jsou uvedeny v tabulkách 3 a 4 v příloze a ve studii Pazoura et al. (2019).

Výsledky šetření naznačují, že v oblasti „víze“ panuje v odborné komunitě aktérů ve vzdělávání poměrně vysoká míra shody na tom, že vzdělávací politika není dostatečně koncepčně ukotvena a chybí jí dlouhodobě stabilní směr. Tato skutečnost je rovněž vnímána jako velmi významná bariéra pro dosažení pozitivní změny ve vzdělávání, které by měla být věnována prioritní pozornost. O mnoho slabší je míra shody na tom, zda školám chybí jednoznačně definovaný cíl a zda by školy měly takový cíl mít jednotně daný. Poměrně vysoká míra kontroverze pak byla zaznamenána u tématu povinného školního vzdělávání, kde sice dominantní část odborné komunity s požadavkem na dobrovolné školní vzdělávání nesouhlasí, nicméně hodnocení tohoto tématu vykazovalo statisticky nejvyšší míru variability.

Tab. 2. Přehled oblastí a zaměření hodnocených výroků (zdroj: Pazour et al., 2019, s. 19)

Oblast	Obsah
Vize	Systémové a koncepční řízení vzdělávací politiky, společenský konsenzus o úloze školy, jasný a obecně akceptovaný směr rozvoje systému vzdělávání
Řízení	Řízení vzdělávací politiky na národní, regionální a lokální úrovni, nastavení horizontální a vertikální struktury řízení vzdělávací politiky, existence strategické inteligence pro vzdělávací politiku, nastavení a standardizace systému zkoušek na různých úrovních vzdělávání, komunikace a spolupráce mezi aktéry ve vzdělávání
Finance	Financování školství, finanční ohodnocení učitelů
Ředitelé a učitelé	Kvalita, administrativní zátěž a podpora ředitelů, kvalita učitelů, prestiž učitelského povolání, příprava učitelů na pedagogických fakultách, další vzdělávání učitelů, administrativní zátěž učitelů, motivace a podpora rozvoje učitelů
Vztahy ve škole	Vztah žáků ke škole, vztah školy k žákům, vztah rodičů ke škole
Obsah, metody a formy vzdělávání	Způsob výuky, výchova k demokratickému myšlení, výchova ke kritickému myšlení, rozvoj digitální gramotnosti, rozvoj kompetencí k učení, výuka cizích jazyků, kvalita a zaměření odborného vzdělávání pro praxi
Nerovnosti	Rozdíly v kvalitě škol, existence segregovaných škol, péče o děti se sociálními a ekonomickým znevýhodněním
Inkluze	Systémové pojetí inkluze, fungování speciálního školství, podpora nadaných dětí, význam povinného předškolního vzdělávání

Hodnocení výroků v oblasti „řízení“ se vyznačuje tím, že hodnocená témata v této oblasti jsou zpravidla považována za poměrně významná pro pozitivní změnu ve vzdělávání, nicméně nepanuje na nich jednoznačná shoda. Ve většině případů se hodnocení souhlasu s jednotlivými výroky pohybovalo rovnoměrně mezi úrovní 2 (spíše nesouhlasím) a 4 (spíše souhlasím). Nejvyšší míra shody v této oblasti panuje na tématu jednotných testů a maturitních zkoušek, které jsou vnímány pro samotné vzdělávání jako málo užitečné a nedostatečně odůvodněné. Za nej-

významnější téma pro pozitivní změnu ve vzdělávání v oblasti řízení je odbornou komunitou považována potřeba větší důvěry a spolupráce mezi jednotlivými aktéry vzdělávacího systému.

Výsledky šetření prokázaly poměrně vysokou míru shody mezi aktéry vzdělávacího systému na tématech týkajících se „financování“ školství, konkrétně jeho dlouhodobého podfinancování a nedostatečného finančního ohodnocení učitelů. Současně tato témata rezonují v komunitě aktérů ve vzdělávání jako velmi významná z hlediska pozitivní změny ve vzdělávání.



V oblasti kvality „ředitelů a učitelů“ a podmínek pro výkon jejich práce a osobní rozvoj se odborná komunita velmi shoduje na existenci vysoké administrativní zátěže ředitelů škol a na chybějící odborné podpoře pro výkon funkce ředitele. Tento problém je rovněž vnímán jako poměrně významná bariéra pro pozitivní změnu ve vzdělávání. Za ještě významnější téma v této oblasti je považována nedostatečně kvalitní příprava nových učitelů pro praxi, což vede k setrvačnosti v systému vzdělávání a konzervování zastaralých způsobů a forem výuky. S tímto hodnocením pak koreluje i hodnocení míry souhlasu a významnosti v oblasti nedostatku kvalifikovaných učitelů, na kterém se aktéři vzdělávacího systému poměrně silně shodují.

Výsledky hodnocení v oblasti „vztahy ke škole“ poukazují na to, že odborná komunita poměrně významně vnímá téma pocitu pohody ve škole pro žáky jakožto důležitého motivačního faktoru pro vzdělávání a ochotu učit se. Již méně se však odborná komunita shoduje na tom, zda současná škola věnuje tomuto tématu dostatečnou pozornost. V případě vztahu rodičů ke škole se aktéři vzdělávacího systému v podstatě neshodují na tom, zda se rodiče snaží příliš zasahovat do chodu školy, či nikoli. Názory na toto téma rozdělují odbornou komunitu téměř přesně na tři shodné skupiny, kde třetina se domnívá, že rozhodně nebo spíše ano, třetina rozhodně nebo spíše ne a třetina nemá na toto téma vyhraněný názor. Naopak v případě přesouvání odpovědnosti rodičů za výchovu svých dětí na školu se respondenti spíše kloní k názoru, že k to-

muto jevu v českém prostředí dochází. Obě témata vztahu rodičů ke škole však nejsou vnímána jako příliš významná pro pozitivní změnu ve vzdělávání.

Na tématech v oblasti „obsah, metody a formy vzdělávání“ se odborná komunita příliš neshoduje, považuje je ale za poměrně významné z hlediska pozitivní změny ve vzdělávání. Za nejvýznamnější a současně s největší mírou shody je považován způsob výuky na školách, který je aktéry systému ve vzdělávání považován za zastaralý. S tím souvisí i druhé poměrně významné téma, na kterém je v této oblasti větší shoda než na ostatních tématech, a to je příprava žáků k odpovědnosti, autonomii a schopnosti a vůli učit se. V dalších tématech týkajících se obsahu a způsobu výuky, jako je rozvoj digitální gramotnosti, výchova k demokracii a občanství, rozvoj kritického myšlení, výuka cizích jazyků či příprava na uplatnění ve společnosti a na trhu práce, neexistuje v odborné komunitě jednoznačný názor ohledně současného stavu výuky těchto dovedností na školách. Současně jsou tato témata považována za důležitá, nikoli však zásadní pro pozitivní změnu ve vzdělávání.

Za nejvýznamnější téma v oblasti „nerovnosti“ jsou považovány značné rozdíly v kvalitě výsledků mezi jednotlivými školami, které jsou navíc posilovány v důsledku diferenciací vzdělávacího systému v podobě zřizování výběrových škol, tříd a víceletých gymnázií. Na tomto hodnocení současného stavu se shoduje dominantní část aktérů vzdělávacího systému. Na dalších tématech v této oblasti, jako je existence segregovaných škol či nedo-



statečná péče o děti se sociálním či ekonomickým znevýhodněním, se odborná komunita shoduje v mnohem menší míře a současně tato témata nejsou považována za příliš významná z hlediska pozitivní změny ve vzdělávání.

V oblasti „inkluze“ se odborná komunita shoduje v názoru, že vzdělávací systém nebyl na zavádění inkluze dobře připraven. Stejně tak panuje vysoká míra shody na tom, že na školách chybí podpora pro nadané žáky. Obě tato témata jsou rovněž vnímána jako poměrně významná pro pozitivní změnu ve vzdělávání. Naopak, aktéři vzdělávacího systému se neshodují na tom, že by docházelo k likvidaci systému speciálního školství. Nejkontroverznějším tématem je v této oblasti otázka povinného předškolního vzdělávání, kde odborná komunita nedosáhla shody na tom, zda má v systému vzdělávání své opodstatnění. Toto téma patří společně s tématem povinného vzdělávání k nejkontroverznějším tématům v celém šetření.

DISKUSE

Šetření Delphi potvrdilo, že témata, která jsou širokou pedagogickou komunitou reprezentovanou respondenty šetření považována za důležitá, jsou do značné míry shodná s prioritami expertních skupin fungujících při MŠMT při vytváření

strategií a jejich vyhodnocování. Expertní skupiny rovněž zdůrazňovaly absenci vize a koncepčního přístupu, problémy s řízením, nedostatečné financování školství a nízké platy učitelů, špatnou přípravu učitelů a ředitelů, omezené možnosti jejich profesního růstu a vysokou míru vzdělanostních nerovností.^{7,8} Podobná témata se nezávisle objevovala i v prvních výstupech k tvorbě strategie 2030+.⁹

Šetření rovněž potvrdilo kontroverznost některých témat, která se projevovovala již v dílčích diskusích k těmto tématům. Takto byla vnímána v první řadě problematika inkluze a povinného předškolního vzdělávání, v menší míře pak cíle a obsahy vzdělávání. Novým a zajímavým tématem, které se objevilo v šetření SKAV, byla problematika povinné školní docházky, respektive povinného základního vzdělávání. Relativně nový je také důraz na problematiku pohody u školních dětí.

Přestože výsledky šetření SKAV nebyly nikterak překvapivé a spíše potvrzovaly, respektive sumarizovaly skutečnosti, které byly v pedagogické komunitě víceméně známy, byly částí aktérů zpochybnovány. Kritici namítali, že výběr respondentů nereprezentoval dobře pedagogickou komunitu a že při jiném výběru respondentů by byly výsledky odlišné. Jako alternativa se jevílo dotazníkové šetření, kde by byli respondenti

⁷ MŠMT (2009). Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. Dostupné z www.msmt.cz/file/9399_1_1/

⁸ www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/hodnoceni-naplnovani-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-doroku-20020/strategie2020_zprava.pdf

⁹ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>



vybrání náhodným nebo kvótním výběrem z pečlivě definovaného základního souboru. Dalším kritizovaným aspektem byla konstrukce výroků, které byly respondentům nabídnuty k posouzení.

Přestože námitka týkající se určité arbitrárnosti výběru respondentů je jistě oprávněná, argument nestability prezentovaných výsledků je sporný. I když výroky prošly důkladným kvantitativním zpracováním, hlavním cílem šetření nebylo porovnávat míru souhlasů s jednotlivými výroky v jednotkách procent a prezentovat žebříček identifikovaných problémů, ale identifikovat témata, na kterých panuje v obecné rovině shoda a která jsou spíše kontroverzní. Nelze očekávat, že by se tento celkový obrázek, který má sloužit jako podklad pro další diskuse i jako výstup pro tvůrce vzdělávací politiky, pečlivější volbou respondentů výrazně změnil. Definovat základní soubor a provést z něj řádný výběr by navíc bylo v tomto specifickém případě mimořádně obtížné.

Výběru respondentů, kteří byli v rámci šetření osloveni, byla věnována velká pozornost. Byli osloveni zástupci ministerstev a jejich přímo řízených organizací, politici působící na různých úrovních, zřizovatelé na úrovni krajů i obcí, zástupci MAS a MAP, rozmanité učitelské a studentské asociace, učitelé a ředitelé z veřejných i soukromých mateřských, základních a středních škol, vysokoškolské učitelé, poskytovatelé volnočasových aktivit a široké spektrum nevládních organi-

zací, včetně organizací vzdělávajících učitele, podporujících různé znevýhodněné skupiny, propagujících různé pedagogické směry. I když nereagovali zdaleka všichni oslovení, zapojili se do šetření respondenti ze všech regionů a ze všech oslovených segmentů, což považujeme za velkou přednost popisovaného šetření.

Velkou předností metody Delphi oproti standardnímu dotazníkovému šetření je dále možnost výroky komentovat a zdůvodňovat a modifikovat své názory na základě argumentů ostatních respondentů. Významným výstupem šetření je tak soubor více než 10 000 komentářů k jednotlivým hodnoceným výroky, které vysvětlují a argumentují postoje respondentů k posuzovaným tématům. Tyto komentáře mohou být cenným zdrojem pro strategické plánování vzdělávací politiky, umožňují detailněji pochopit názory odborné komunity v diskutovaných oblastech a tím lépe nastavit celý proces tvorby vzdělávací politiky. Rozsáhlý soubor komentářů může sloužit také k navazujícím detailním analýzám postojů odborné komunity.¹⁰

Provedené šetření je však třeba považovat pouze za první komplexnější vhled do postojů odborné komunity, které nemůže (a ani to nebylo jeho cílem) nahradit odbornou diskusí. Umožňuje však odbornou diskusí zacílit tak, aby se soustředila na témata, kde neexistuje mezi akterní systému vzdělávání dostatečný soulad. Tato diskuse začala průběhat již v průběhu

¹⁰ Kompletní soubor komentářů je přílohou zprávy Pazour et al. (2019) dostupné elektronicky na: www.skav.cz/wp-content/uploads/2019/06/SKAV-TC_Delphi_priloha_priority1.pdf



šetření a bezprostředně po prezentaci jeho výsledků a zapojili se do ní aktéři i skupiny aktérů, jejichž debata dosud probíhala odděleně. To můžeme považovat za velkou přidanou hodnotu realizované aktivity.

Přestože autoři studie jsou přesvědčeni o validitě jejích výsledků a další využitelnosti získaných dat, uvědomují si, že provedený postup poskytuje prostor pro mnohá vylepšení.

Důležitým poučením je, že respondentům je nutno pečlivě představit celý proces, aby jim bylo od počátku zcela zřejmé, jak přesně budou jejich výpovědi použity. Tím se předejde možnému rozčarování respondentů, kteří poskytnou velmi podrobná vysvětlení zvolených pěti problémů a pak jsou nemile překvapeni jejich zjednodušením ve výrocích předložených k posouzení. Respondenti by měli dopředu vědět, že budou-li ochotni poskytnout detailní vysvětlení, tato vysvětlení budou využita primárně v dalších analýzách, ale Delphi šetření mohou ovlivnit v nejlepším případě pouze okrajově (ve stručných doprovodných komentářích). Alternativou k provedenému postupu by bylo generování výroků tvůrci šetření. To by umožňovalo učinit šetření z hlediska respondentů efektivnější, ale zároveň hrozí, že některá témata, která respondenti považují za důležitá, se v posuzování vůbec neobjeví.

Tvůrci šetření původně aspirovali na tvorbu maximálně 30 výroků, neboť předpokládali, že tento počet je maximální pro to, aby je byli respondenti schopni seriózně posoudit. Do šetření nakonec

vstupovalo 39 výroků, neboť se zdálo, že zahrnutí 30 výroků by představovalo příliš velkou redukci. Počet výroků byl nicméně příliš vysoký, o čemž svědčil vysoký počet nedokončených dotazníků. Potenciálním řešením problému je užší zacílení šetření nebo ještě vyšší míra obecnosti, které je však nutno dobře komunikovat respondentům v přípravné fázi.

Zkušenosti s provedeným šetřením ukazují, že je v každém případě nutno věnovat velkou pozornost propagaci podobných šetření. Propagace by měla cílit na podporu návratnosti. Zároveň by měla dobře specifikovat cíle šetření, aby nedocházelo k nerealistickým očekáváním.

ZÁVĚR

Šetření realizované v rámci projektu „Identifikace prioritních témat ve vzdělávání“ potvrdilo potenciál použití metody Delphi k diskutování problémů vzdělávací politiky a poskytlo přehlednou informaci o tématech, na kterých panuje v komunitě shoda, a která jsou naopak považována za kontroverzní.

Šetření dále poskytlo bohatý datový korpus, který je třeba podrobit dalším analýzám. Analýzy umožní lépe porozumět tomu, jak jednotliví aktéři o problémech přemýšlejí, a zejména tomu, jaká opatření vzdělávací politiky spatřují jako efektivní.

Šetření může sloužit jako zdroj inspirace a poučení pro další podobná šetření, neboť ukázalo riziková místa i potenciální cesty, jak rizika ošetřit.



LITERATURA

- Adler, M., & Ziglio, E. (1996). *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Jessica Kingsley.
- Aubusson, P., Panizzon, D., & Corrigan, D. (2016). Science education futures: „Great potential. Could do better. Needs to try harder“. *Research in Science Education*, 46(2), 203–221.
- Brown, B. (1968). *Delphi process: A methodology used for the elicitation of opinions of experts*. Santa Monica: The RAND Corporation.
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: A technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology*, 17, 373–386.
- Franklin, K. K., & Hart, J. K. (2007). Idea generation and exploration: Benefits and limitations of the Policy Delphi research method. *Innovative Higher Education*, 31, 237–246.
- Gordon, T. J. (2003). The Delphi method. In J. C. Glenn & T. J. Gordon (Eds.), *Future research methodology*. Washington: Millennium Project.
- Gupta, U. G., & Clarke, R. E. (1996). Theory and applications of the Delphi technique: A bibliography (1975–1994). *Technological Forecasting and Social Change*, 53(2), 185–211.
- Hsu, C., & Sandford, B. A. (2012). The Delphi technique: Use, considerations, and applications in the conventional, policy, and on-line environment. In C. N. Silva (Ed.), *Online research methods in urban and planning studies*. Hershey, PA: IGI Global.
- Hussler, C., Muller, P., & Ronde, P. (2011). Is diversity in Delphi panelist groups useful? Evidence from a French forecasting exercise on the future of nuclear energy. *Technological Forecasting & Social Change*, 78(9), 1642–1653.
- Jairath, N., & Weinstein, J. (1994). The Delphi methodology: a useful administrative approach. *Canadian Journal of Nursing Administration*, 7, 29–42.
- Janeček, K. (2016). *Democracy 2.1*. (Online). Dostupné z <https://uploads-ssl.webflow.com>
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting & Social Change*, 73, 467–482.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (Eds.) (1975). *The Delphi method techniques and applications*. Massachusetts, Reading: Addison-Wesley.
- Lorusso, R., & Richards, K. (2018). Expert perspectives on the future of physical education in higher education. *Quest*, 70(1), 114–136.
- Loveridge, D. (2004). *Use of the Delphi process in foresight studies*. Background document for the course „Foresight for „beyond business as usual““ (29. 6. – 3. 7. 2009), Manchester Institute of Innovation Research. (Nepublikováno).
- Marchau, V., & de Linde, E. (1996). The Delphi method. In P. Van der Duin (Ed.), *Foresight in organizations. methods and tools*. New York. Routledge.
- Maxey, D., & Kezar, A. (2016). Leveraging the Delphi technique to enrich knowledge and engage educational policy problems. *Educational Policy*, 30(7), 1042–1070.
- Nworie, J. (2011). Using the Delphi technique in educational research. *TechTrends*, 55(5), 24–30.



- Pazour, M., Pokorný, O., Pýchová, S., & Straková, J. (2019). *Identifikace prioritních témat ve vzdělávání. Šetření metodou Delphi*. (Online). Dostupné z www.skav.cz
- Pollard, C., & Pollard, R. (2004). Research priorities in educational technology: A Delphi study. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(2), 145–160.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Methodological Issues in Nursing Research*, 41(4), 376–382.
- Rice, K. (2009). Priorities in K-12 distance education: A Delphi study examining multiple perspectives on policy, practice, and research. *Educational Technology & Society*, 12(3), 163–177.
- Rossouw, A., Hacker, M., & de Vries, M. J. (2011). Concepts and contexts in engineering and technology education: An international and interdisciplinary Delphi study. *International Journal of Technology & Design Education*, 21, 409–424.
- Steinert, M. (2009). A dissensus based online Delphi approach: An explorative research tool. *Technological Forecasting & Social Change*, 76(3), 291–300.
- Stewart, J. (2001). Is the Delphi technique a qualitative method? *Medical Education*, 35, 922–923.
- Van Zolingen, S. J., & Klaassen, C. A. (2003). Selection processes in a Delphi study about key qualifications in Senior Secondary Vocational Education. *Technological Forecasting & Social Change*, 70(4), 317–340.
- Weber, M., Rosa, A., Curaj, A., Gheorghiu, R., Dragomir, B., Cuhls, K., & Andreescu, L. (2017). *New horizons. Data from a Delphi survey in support of future European Union policies in research and innovation – Study*. Brussels, European Union.

Ing. Michal Pazour, Ph.D.,
Technologické centrum Akademie věd České republiky;
e-mail: pazour@tc.cz

doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.,
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy;
e-mail: jana.strakova@pedf.cuni.cz



PAZOUR, M., STRAKOVÁ, J. Use of the Delphi Method for Identification of Priority Topics for Education Policy

Aim: *The paper describes the methodology, results and conclusions of the Delphi survey carried out within the project “Identification of priority topics in education” in the spring of 2019. The Delphi survey is a research method used for the structured deliberation of experts and stakeholders about topics through multiple, iterative rounds of data collection (surveys). It is widely used for creating consensus and gaining a better understanding of specific issues related to public or corporate policies. In this particular case, the Delphi method was used to gain a deeper insight into the attitudes and opinions of the educational community about deficiencies in the current education system in the Czech Republic.*

Methodology: *The Delphi survey was carried out electronically in two rounds, in which 39 statements on the shortcomings of the Czech education system were evaluated in terms of agreement or disagreement, and in terms of their significance for a positive change in education. In total, 275 respondents participated in the first round and 151 in the second round of the survey. The respondents represented a diverse spectrum of stakeholders active in the Czech education system.*

Results: *The survey resulted in a set of suggestions on topics and issues that should be addressed by current and future education policies in the Czech Republic. Next to that, the Delphi survey generated a set of more than 10,000 comments that better explain the respondents’ attitudes to the topics under consideration.*

Conclusions: *The survey confirmed and quantitatively supported the main conclusions on deficiencies in the Czech education system that have been discussed in the professional community for a long time. At the same time, it provided a broad information base on attitudes in the educational community. From a methodological point of view, the study contributed to the discussion about the benefits and limits of the Delphi method used in the process of formulating public policies.*

Keywords: *education policy, Czech education system, empirical survey, Delphi method.*

**PŘÍLOHA****Tab. 3.** Souhrnné výsledky hodnocení výroků podle míry souhlasu či nesouhlasu (zdroj: Pazour et al., 2019, s. 13–14)

Číslo výroku	Hodnocený výrok	Průměrné hodnocení	Sm. odchylka
12	České školství jako celek je dlouhodobě podfinancované.	4,55	0,79
1	Státní politika ve vzdělávání je nekoncepční a nesystémová, nemá jasně a dlouhodobě stanovený cíl a jasné priority. Podléhá momentálním vlivům, požadavky se mění s každým novým ministrem.	4,37	0,90
14	Ředitelé škol jsou zavaleni administrativou a chybí jim jakákoli podpora.	4,35	0,84
13	Učitelé mají příliš nízké platy.	4,24	0,87
16	Pedagogické fakulty nepřipravují absolventy pro moderní školu.	4,18	0,94
20	Ve školách chybějí kvalifikovaní učitelé.	4,16	0,95
33	Slabinou českého vzdělávacího systému jsou velké rozdíly mezi jednotlivými školami ve výsledcích a složení žáků, kteří školy navštěvují. To znamená, že z hlediska kvality vzdělávání je hodně důležité, jakou školu žák navštěvuje.	4,14	0,93
36	Inkluze (společné vzdělávání) nebyla dobře připravena ani vysvětlena.	4,04	1,02
17	Učitelé nejsou dobře profesně připraveni („neznají řemeslo“). Chybí jim didaktická výbava, neumějí dobře pracovat s cíli a vyhodnocovat dopady své pedagogické práce.	3,96	0,88
38	Ve školách chybí podpora pro nadané děti.	3,91	0,96
19	Učitelé jsou zavaleni administrativou.	3,83	0,98
15	V českých školách je nedostatek kvalitních ředitelů.	3,82	0,98
29	Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.	3,79	1,09
10	Potřeba národních zkoušek (přijímací zkoušky do maturitního studia, standardizované maturitní zkoušky) není zřejmá. Jejich současná podoba poškozuje vzdělávání.	3,78	1,15
23	Škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků. České děti nechozí do školy rády a neteší je učení.	3,73	1,06
26	Způsob výuky ve školách je zastaralý.	3,73	1,12
8	Pro rozhodování ve vzdělávání chybí klíčové informace. Dostupné informace nejsou dobře využívány.	3,72	0,98
11	Na všech úrovních vzdělávacího systému panuje nedůvěra a chybí spolupráce mezi aktéry.	3,72	1,09



Tab. 3. – pokračování

28	Škola neklade dostatečný důraz na mediální výchovu a kritické myšlení.	3,72	1,00
21	Učitelé trpí frustrací, osamělostí, vyhořením.	3,68	0,89
3	Snaha o hledání jednoho správného řešení pro všechny je nerealistická a kontraproduktivní.	3,63	1,14
22	Povolání učitele má nízkou společenskou prestiž.	3,60	1,18
7	Absence středního článku řízení škol na úrovni bývalých školských úřadů brzdí rozvoj základního školství.	3,56	1,06
35	Pro děti se sociálním a ekonomickým znevýhodněním není dostupná včasná péče, která by včas pomohla nastartovat jejich rozvoj.	3,49	1,03
32	Odborné vzdělávání má nedostatečnou kvalitu a nereaguje na potřeby moderní společnosti a trhu práce.	3,49	0,95
31	Škola žáky nedostatečně jazykově vybavuje.	3,47	1,03
18	Učitelům se nedostává metodické podpory a kvalitního dalšího vzdělávání.	3,46	1,06
9	Snaha o centralizaci školství (prostřednictvím jednotných testů, srovnávání apod.) omezuje prostor pro individuální rozvoj žáků a jejich potřeb.	3,44	1,33
27	Škola neklade dostatečný důraz na výchovu k demokracii a občanství.	3,39	1,11
6	Tvůrci vzdělávacích politik a vedoucí pracovníci v rezortu školství na národní, regionální a lokální úrovni jsou nekompetentní.	3,39	0,94
30	Škola nedostatečně rozvíjí digitální gramotnost.	3,36	1,02
2	Chybí základní účel školy – jasně popsany a deklarovaný a přijatý školami i společností.	3,29	1,05
25	Rodiče přesouvají zodpovědnost za výchovu dětí na školu.	3,26	1,00
34	Slabinou českého vzdělávacího systému je přetrvávající existence segregovaných škol, ve kterých se vzdělává většina romských žáků.	3,21	1,13
37	Dochází k likvidaci systému speciálního školství.	3,13	1,18
24	Rodiče chtějí příliš zasahovat do chodu školy.	3,02	0,99
5	Konzervativní rodiče a jejich spokojenost se stávajícím stavem brzdí inovace.	2,98	1,19
39	Povinné předškolní vzdělávání nemá žádné opodstatnění a jen zbytečně zatěžuje systém.	2,90	1,28
4	Požadavek povinného vzdělávání je pro děti a rodiče v současné době již příliš svazující.	1,77	1,03

**Tab. 4.** Souhrnné výsledky hodnocení výroků podle významnosti pro pozitivní změnu (zdroj: Pazour et al., 2019, s. 15–16)

Číslo výroku	Hodnocený výrok	Průměrné hodnocení	Sm. odchylka
1	Státní politika ve vzdělávání je nekoncepční a nesystémová, nemá jasně a dlouhodobě stanovený cíl a jasné priority. Podléhá momentálním vlivům, požadavky se mění s každým novým ministrem.	6,36	1,00
12	České školství jako celek je dlouhodobě podfinancované.	6,25	1,13
16	Pedagogické fakulty nepřipravují absolventy pro moderní školu.	6,11	1,23
14	Ředitelé škol jsou zavaleni administrativou a chybí jim jakákoli podpora.	5,95	1,15
20	Ve školách chybějí kvalifikovaní učitelé.	5,91	1,40
13	Učitelé mají příliš nízké platy.	5,88	1,20
15	V českých školách je nedostatek kvalitních ředitelů.	5,75	1,32
26	Způsob výuky ve školách je zastaralý.	5,70	1,39
17	Učitelé nejsou dobře profesně připraveni („neznají řemeslo“). Chybí jim didaktická výbava, neumějí dobře pracovat s cíli a vyhodnocovat dopady své pedagogické práce.	5,69	1,32
23	Škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků. České děti nechozí do školy rády a neteší je učení.	5,59	1,51
33	Slabinou českého vzdělávacího systému jsou velké rozdíly mezi jednotlivými školami ve výsledcích a složení žáků, kteří školy navštěvují. To znamená, že z hlediska kvality vzdělávání je hodné důležité, jakou školu žák navštěvuje.	5,58	1,39
11	Na všech úrovních vzdělávacího systému panuje nedůvěra a chybí spolupráce mezi aktéry.	5,46	1,51
29	Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.	5,39	1,41
36	Inkluze (společné vzdělávání) nebyla dobře připravena ani vysvětlena.	5,39	1,46
6	Tvůrci vzdělávacích politik a vedoucí pracovníci v rezortu školství na národní, regionální a lokální úrovni jsou nekompetentní.	5,30	1,42
10	Potřeba národních zkoušek (přijímací zkoušky do maturitního studia, standardizované maturitní zkoušky) není zřejmá. Jejich současná podoba poškozuje vzdělávání.	5,27	1,32
21	Učitelé trpí frustrací, osamělostí, vyhořením.	5,23	1,42
38	Ve školách chybí podpora pro nadané děti.	5,14	1,45



Tab. 4. – pokračování

8	Pro rozhodování ve vzdělávání chybí klíčové informace. Dostupné informace nejsou dobře využívány.	5,13	1,41
19	Učitelé jsou zavaleni administrativou.	5,09	1,36
22	Povolání učitele má nízkou společenskou prestiž.	5,09	1,56
2	Chybí základní účel školy – jasně popsany a deklarovaný a přijatý školami i společností.	5,08	1,55
28	Škola neklade dostatečný důraz na mediální výchovu a kritické myšlení.	5,02	1,52
9	Snaha o centralizaci školství (prostřednictvím jednotných testů, srovnávání apod.) omezuje prostor pro individuální rozvoj žáků a jejich potřeb.	5,02	1,53
3	Snaha o hledání jednoho správného řešení pro všechny je nerealistická a kontraproduktivní.	4,99	1,44
18	Učitelům se nedostává metodické podpory a kvalitního dalšího vzdělávání.	4,94	1,47
32	Odborné vzdělávání má nedostatečnou kvalitu a nereaguje na potřeby moderní společnosti a trhu práce.	4,93	1,25
31	Škola žáky nedostatečně jazykově vybavuje.	4,77	1,49
27	Škola neklade dostatečný důraz na výchovu k demokracii a občanství.	4,73	1,59
35	Pro děti se sociálním a ekonomickým znevýhodněním není dostupná včasná péče, která by včas pomohla nastartovat jejich rozvoj.	4,68	1,57
7	Absence středního článku řízení škol na úrovni bývalých školských úřadů brzdí rozvoj základního školství.	4,63	1,73
30	Škola nedostatečně rozvíjí digitální gramotnost.	4,53	1,51
37	Dochází k likvidaci systému speciálního školství.	4,25	1,73
25	Rodiče přesouvají zodpovědnost za výchovu dětí na školu.	4,13	1,60
34	Slabinou českého vzdělávacího systému je přetrvávající existence segregovaných škol, ve kterých se vzdělává většina romských žáků.	4,13	1,76
24	Rodiče chtějí příliš zasahovat do chodu školy.	3,97	1,47
39	Povinné předškolní vzdělávání nemá žádné opodstatnění a jen zbytečně zatěžuje systém.	3,96	1,62
5	Konzervativní rodiče a jejich spokojenost se stávajícím stavem brzdí inovace.	3,93	1,70
4	Požadavek povinného vzdělávání je pro děti a rodiče v současné době již příliš svazující.	3,57	2,02