



Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal
Łukasz Szwejka, Karolina Piątek

EWALUACJA PROGRAMÓW PROFILAKTYKI **UZALEŻNIEŃ** **BEHAWIORALNYCH**

Metodyka ewaluacji procesu

impuls

Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal
Łukasz Szwejka, Karolina Piątek

Ewaluacja programów profilaktyki uzależnień behawioralnych

Metodyka ewaluacji procesu

impuls

Kraków 2023

© Copyright by Minister Zdrowia,
Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, 2023

Recenzenci:
dr Hanna Karaszewska
dr Maria Szymańska

Redakcja wydawnicza:
Joanna Kosturek

Opracowanie typograficzne:
Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:
Anna M. Damasiewicz

Grafika wykorzystana na okładce:
© Alrandir | Shutterstock.com

Publikacja jest dofinansowana ze środków
Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych
na zlecenie Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom

ISBN 978-83-8294-266-8

Ofcyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 506 624 220
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2023

Spis treści

Wprowadzenie	9
1. Ewaluacja jako działanie wzmacniające jakość programów profilaktyki uzależnień behawioralnych (Małgorzata Piasecka)	13
1.1. Uzależnienia behawioralne jako przedmiot oddziaływań profilaktycznych	13
1.2. Programy profilaktyczne jako przedmiot badań ewaluacyjnych	16
1.3. Ewaluacja jako strażnik jakości programów profilaktycznych	19
Bibliografia	28
2. Metody badań ewaluacyjnych (Justyna Kusztal, Łukasz Szwejka)	33
2.1. Podejścia metodologiczne w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka, Justyna Kusztal)	34
2.1.1. Metody ilościowe w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka)	35
2.1.2. Metody jakościowe w ewaluacji procesu (Justyna Kusztal)	37
2.1.3. Metody mieszane (<i>mixed methods</i>) w ewaluacji procesu (Justyna Kusztal)	39
2.2. Gromadzenie danych w badaniach ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka, Justyna Kusztal)	41
2.2.1. Sondaż w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka)	42
2.2.2. Obserwacja w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka)	45
2.2.3. Analiza szeregów czasowych w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka)	47
2.2.4. Wywiad w ewaluacji procesu (Justyna Kusztal)	49
2.2.5. Analiza dokumentów w ewaluacji procesu (Justyna Kusztal)	54
2.3. Kompleksowe metody gromadzenia i opracowania danych (Justyna Kusztal)	56
2.3.1. Badania w działaniu (<i>action research</i>) w ewaluacji procesu	57

2.3.2. Studium przypadku/ studia przypadku w ewaluacji procesu	60
2.3.3. Analiza SWOT w ewaluacji procesu	62
Bibliografia	63
3. Etyka w ewaluacji programów profilaktyki uzależnień behawioralnych (Karolina Piątek)	67
3.1. Zasady etyki w badaniach ewaluacyjnych oraz dylematy etyczne ewaluatora	69
3.2. Etyka w standardach ewaluacji	73
3.3. Kompetencje ewaluatora programów profilaktycznych	77
3.4. Komisje etyczne do spraw badań naukowych	79
Bibliografia	82
4. Ewaluacja procesu programów profilaktycznych – badania własne (Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal, Karolina Piątek)	85
4.1. Metodologia badań w zakresie ewaluacji procesu programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych (Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal)	86
4.1.1. Cele, problematyka i metoda badań własnych (Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal)	86
4.1.2. Gromadzenie danych dotyczących potencjału prowadzenia ewaluacji programów profilaktycznych (Małgorzata Piasecka)	88
4.1.3. Gromadzenie danych dotyczących otoczenia (Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal)	91
4.2. Potencjał ewaluacji procesu na podstawie analizy raportów z badań ewaluacyjnych programów profilaktycznych (Małgorzata Piasecka, Karolina Piątek)	93
4.3. Szanse i zagrożenia dla ewaluacji procesu programów profilaktycznych na podstawie analizy otoczenia (Justyna Kusztal, Karolina Piątek)	97
4.4. Wnioski z badań i rekomendacje dla doskonalenia ewaluacji procesu programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych (Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal)	104
Bibliografia	108

5. Projektowanie i wdrażanie ewaluacji programów profilaktycznych (Justyna Kuształ, Łukasz Szwejka, Małgorzata Piasecka)	111
5.1. Cele badań ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka, Małgorzata Piasecka)	111
5.2. Problemy badawcze w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka, Małgorzata Piasecka)	114
5.3. Zmienne w badaniach ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka)	115
5.4. Wskaźniki w badaniach ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka)	120
5.5. Ilościowy dobór grupy badawczej (Łukasz Szwejka)	122
5.6. Dobór grupy badawczej i dokumentów do ewaluacji prowadzonej metodami jakościowymi (Justyna Kuształ)	123
5.7. Przygotowanie i opracowanie danych ilościowych zgromadzonych za pomocą kwestionariusza ankiety (Łukasz Szwejka)	127
5.8. Przygotowanie narzędzi i opracowanie danych jakościowych (Justyna Kuształ)	133
5.8.1. Formułowanie pytań do wywiadu i opracowanie materiału uzyskanego podczas wywiadu	135
5.8.2. Przygotowanie arkusza obserwacji i opracowanie materiału uzyskanego za pomocą obserwacji	142
5.8.3. Przygotowanie arkusza do analizy dokumentów i opracowanie zgromadzonego materiału badawczego	145
5.9. Wyniki i wnioski z badań ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka)	148
5.10. Rekomendacje w badaniach ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka)	149
Bibliografia	151
6. Opracowanie raportu z ewaluacji programu profilaktycznego i upublicznienie wyników badań (Karolina Piątek, Łukasz Szwejka)	155
6.1. Struktura raportu z ewaluacji (Karolina Piątek, Łukasz Szwejka)	155
6.2. Upublicznianie wyników ewaluacji (Karolina Piątek)	160
Bibliografia	162
Zakończenie	163
Załączniki (Justyna Kuształ)	167
Spis tabel, wykresów i schematów	173

Wprowadzenie

Zagadnienia związane z ewaluacją wciąż budzą wiele emocji. Ewaluacja w praktyce profilaktycznej jest nadal postrzegana w kategoriach, które utrudniają jej wdrażanie. Pokazanie atutów ewaluacji oraz oswojenie z procesem jej planowania i wdrażania, czyli przybliżenie jej Czytelnikowi, stało się celem autorów niniejszej publikacji.

Autentyczna ewaluacja¹ daje szansę na rozwój potencjału zarówno interwencji, która jest przedmiotem badania ewaluacyjnego, jak i osób wdrażających ją oraz tych, które są jej odbiorcami. Jako autorzy głęboko wierzymy, że namysł nad sensem ewaluacji działań profilaktycznych jest w stanie poszerzyć perspektywę realizatorów i adresatów interwencji, co w konsekwencji sprzyja doskonaleniu przyjmowanych rozwiązań. Istotne, aby refleksja ta powstawała na bazie poprawnie zaplanowanych i przeprowadzonych pod względem metodologicznym badań ewaluacyjnych.

Współczesna ewaluacja oparta jest na paradygmacie konstruktywistycznym, w metodologii nauk sięga do narzędzi czwartej i kształtującej się piątej generacji, jednocześnie czerpiąc z wcześniejszych podejść². Ewaluacja interwencji profilaktycznych stanowi warunek ich skuteczności, wymaga jednak oparcia na dowodach naukowych, a także dostosowania do potrzeb i oczekiwań odbiorców oraz realizatorów, jak również do kontekstu społeczno-kulturowego.

1 Autentyczna ewaluacja jest rozumiana jako przeciwieństwo ewaluacji pozornej. Por. M. Piasecka, *Ewaluacja – jej użyteczność, definiowanie oraz obszary zastosowania* [w:] M. Piasecka, J. Kuszał, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 13–20.

2 Por. S. Jaskuła, *Ewaluacja społeczna w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018; S. Jaskuła, *Metodologia procesu ewaluacyjnego* [w:] *Ewaluacja programów operacyjnych. Aspekty teoretyczne, metodologiczne i praktyczne. Ewaluacja RPO WK-P*, Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego, Toruń 2013, s. 55–75.

Publikacja pt. *Ewaluacja programów profilaktyki uzależnień behawioralnych. Metodyka ewaluacji procesu* adresowana jest do realizatorów programów profilaktycznych, terapeutów uzależnień, lekarzy, a także do innych pracowników ochrony zdrowia, pracowników socjalnych, psychologów, pedagogów. Odbiorcami opracowania mogą być też studenci kierunków pedagogicznych, kierunku lekarskiego, psychologii i socjologii. Zatem adresatami są wszystkie osoby zainteresowane tematyką planowania i implementacji ewaluacji procesu, a w szczególności realizatorzy programów profilaktycznych z obszaru uzależnień behawioralnych.

Głównymi celami przyświecającymi przygotowaniu publikacji było dostarczenie uporządkowanej i pogłębionej wiedzy, kształtowanie umiejętności oraz wzmocnienie kompetencji osób zaangażowanych w zapobieganie uzależnieniom behawioralnym w zakresie projektowania, konstruowania i wdrażania badań ewaluacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem ewaluacji procesu. Książka składa się z sześciu rozdziałów i ma charakter teoretyczno-empiryczny, a zarazem metodyczny.

Ramę teoretyczną publikacji i podstawę badań w niej opisanych stanowi uporządkowana wiedza z dziedziny współczesnych badań ewaluacyjnych, ich specyfiki i miejsca na mapie badań społecznych, a także z obszaru metodologii ich prowadzenia. Na szerszy kontekst teoretyczny składa się zaś profilaktyka uzależnień³, w tym aktualna profilaktyka uzależnień behawioralnych.

Kształtowanie czy wzmacnianie kompetencji ewaluacyjnych koresponduje z pytaniami o sens i kierunek formalizacji tego obszaru aktywności psychologów, pedagogów, edukatorów, nauczycieli i lekarzy prowadzących działania w zakresie profilaktyki uzależnień behawioralnych. W świetle obecnych zmian legislacyjnych, ale też dynamicznych przemian zachodzących w obszarze diagnozy zaburzeń behawioralnych, określanie wymogów formalnych do wykonywania zadań realizatorów działań profilaktycznych (w tym do przeprowadzania ewaluacji procesu) wydaje się konieczne. Działanie takie sprzyjać będzie podnoszeniu jakości świadczeń w obszarze profilaktyki zaburzeń behawioralnych.

Publikacja ma charakter teoretyczno-empiryczny, gdyż zostały w niej zaprezentowane wyniki badań przeprowadzone metodą analizy SWOT, których celem poznawczym była identyfikacja potencjału (mocnych i słabych stron)

3 Termin „profilaktyka uzależnień” jest użyty dla określenia profilaktyki zachowań ryzykownych, szkodliwych oraz uzależnienia. Stanowi zatem pewnego rodzaju uproszczenie oraz skrótowe wyrażenie szerszego zjawiska.

ewaluacji procesu programów profilaktycznych, a także szans i zagrożeń mających swoje źródło w otoczeniu, w którym programy te były wdrażane. Na podstawie wyników analiz wyprowadzono zaś rekomendacje związane z realizacją ewaluacji procesu.

Metodyczny charakter publikacji przejawia się w prezentacji etapów ewaluacji procesu – przy wykorzystaniu strategii zarówno ilościowych, jak i jakościowych, a także w przedstawieniu obszarów i powszechnie przyjętych reguł upowszechniania wyników ewaluacji adekwatnie do jej celu. Wytyczne do przeprowadzenia prawidłowej pod względem merytorycznym i metodologicznie poprawnej ewaluacji procesu mają przede wszystkim charakter praktyczny, stanowią swoisty przewodnik dla praktyków realizujących ewaluację procesu działań profilaktycznych w obszarze uzależnień behawioralnych.

Rozdział pierwszy publikacji wprowadza Czytelnika w kontekst ewaluacji programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych i akcentuje istotność badań ewaluacyjnych w podnoszeniu jakości działań profilaktycznych. Prezentuje ewaluację jako kategorię teoretyczną, ujmując ją w świetle współczesnych koncepcji ewaluacji w szerszej perspektywie interdyscyplinarnej, by później zarysować jej założenia w działaniach profilaktycznych w obszarze zaburzeń behawioralnych.

Rozdział drugi poświęcono podejściom metodologicznym w ewaluacji procesu oraz metodom badań ewaluacyjnych. Autorzy opisali rozbudowany katalog najpopularniejszych metod badań ewaluacyjnych, dobór grup badawczych oraz adekwatne do strategii i celów metody opracowania zgromadzonego materiału badawczego.

W kolejnym, trzecim, rozdziale uwagę poświęcono etyce badań ewaluacyjnych, która stanowi niezbędny warunek ich jakości. Zaakcentowano też konieczność kształtowania kompetencji realizatorów programów profilaktycznych do prowadzenia poprawnych merytorycznie i metodologicznie badań ewaluacyjnych zgodnych z etyką badań naukowych.

Rozdział czwarty zawiera wyniki analizy SWOT. Pozwoliła ona zidentyfikować potencjał wewnętrzny oraz szanse i zagrożenia ze strony otoczenia społecznego względem badań ewaluacyjnych, a także – co najważniejsze – stanowiła pogłębioną diagnozę potrzeb środowiska realizatorów programów nakierowanych na zapobieganie uzależnieniom behawioralnym w zakresie projektowania i wdrażania badań ewaluacyjnych. Identyfikacja potencjału została przeprowadzona z wykorzystaniem analizy *desk research*, przeprowadzonej przez zespół badawczy na podstawie dokumentów – raportów z badań

ewaluacyjnych zgromadzonych w zasobach Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom.

Wnioski i rekomendacje z przeprowadzonych badań stały się filarem rozdziału piątego i szóstego, gdzie przedstawiono merytorycznie i metodologicznie poprawną strukturę ewaluacji oraz zasady jej projektowania i przeprowadzania wraz z regułami sporządzania raportu z badań. Tu właśnie przejawia się metodyczny charakter publikacji. Rozdział piąty jest prezentacją wszystkich etapów ewaluacji procesu, przy wykorzystaniu strategii zarówno ilościowych, jak i jakościowych, oraz wskazuje obszary i formułuje powszechnie przyjęte reguły upowszechniania wyników ewaluacji adekwatnie do jej celu. W publikacji zamieszczono także wzory narzędzi badawczych (kwestionariuszy ankiet, arkuszy obserwacji itp.), co stanowić może dla Czytelników inspirację do stworzenia własnych autorskich narzędzi badań ewaluacyjnych. Następnie w rozdziale szóstym zarysowano reguły przygotowywania raportów upowszechniających badania ewaluacyjne w zakresie profilaktyki uzależnień behawioralnych oraz ich upowszechniania.

Sformułowane na końcowych stronach książki wytyczne do przeprowadzenia prawidłowych merytorycznie i metodologicznie badań ewaluacji procesu mają przede wszystkim charakter praktyczny, stanowią swoisty przewodnik dla praktyków realizujących ewaluację procesu działań profilaktycznych w obszarze uzależnień behawioralnych.

Publikacja *Ewaluacja programów profilaktyki uzależnień behawioralnych. Metodyka ewaluacji procesu* powstała jako rezultat projektu współfinansowanego ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych, którego dysponentem jest Minister Zdrowia, a jednostka zarządzająca Funduszem w imieniu Ministra to Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom.

Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal

1. Ewaluacja jako działanie wzmacniające jakość programów profilaktyki uzależnień behawioralnych (Małgorzata Piasecka)

Tytuł niniejszego rozdziału zawiera założenie, że badania ewaluacyjne podnoszą jakość programów profilaktyki uzależnień behawioralnych. W tym kontekście istotne wydaje się prześledzenie, co kryje się pod następującymi określeniami: uzależnienia behawioralne, programy profilaktyczne oraz badania ewaluacyjne. Ponadto, jeśli – jak wspomniano wyżej – założono, że ewaluacja poprawia jakość programów profilaktycznych, to warto zastanowić się nad tym, co to stwierdzenie dokładnie oznacza. Zatem w pierwszej kolejności zostanie podjęta próba dookreślenia tzw. uzależnień czy zaburzeń behawioralnych – w kontekście prowadzenia oddziaływań profilaktycznych ograniczających te zjawiska. Kolejno zdefiniowane zostaną programy profilaktyczne, a następnie – przedstawione warunki ich skuteczności. Jako ostatnie zostaną zaprezentowane badania ewaluacyjne, przy czym główny nacisk położony będzie na ewaluację procesu.

1.1. Uzależnienia behawioralne jako przedmiot oddziaływań profilaktycznych

Zaburzenia w sferze behawioralnej – czy inaczej: uzależnienia behawioralne – stają się przedmiotem zainteresowania rodzimych badaczy i praktyków,

co znajduje odzwierciedlenie w powstających publikacjach¹ bądź też raportach z badań naukowych poświęconych tej tematyce².

Zjawisko to nie zawsze jest jednak tak samo określane. Różnice dotyczą stosowanej terminologii. Warto podkreślić, że na ten moment w Polsce nie ma wypracowanej jednej właściwej koncepcji terminologicznej dla określenia obszaru, o którym mowa. Najczęściej stosowanymi obecnie terminami są „zaburzenia behawioralne” czy „uzależnienia behawioralne”. Chociaż pojawiają się także rozważania dotyczące stosowania terminu „nałogi behawioralne”³.

Jak owe terminy są definiowane w literaturze krajowej? Magdalena Rowicka uzależnienia behawioralne definiuje jako zaburzenia zachowania o charakterze nałogowym, jednocześnie niezwiązane z przyjmowaniem substancji psychoaktywnych⁴. Inna definicja, autorstwa Michała Bujalskiego oraz Justyny Klingemann, podkreśla, że termin „uzależnienia od czynności”/ „uzależnienia behawioralne” oznacza

[...] kompleks zjawisk fizjologicznych, behawioralnych i poznawczych, wśród których to nie używanie substancji psychoaktywnych, lecz niekontrolowane wykonywanie pewnych czynności (np. grania w gry hazardowe) dominuje nad innymi aktywnościami w życiu człowieka. Wiąże się z upośledzeniem kontroli, poczuciem przymusu i kontynuowaniem zachowania, pomimo jego szkodliwych następstw. Uzależnienie jest zwykle efektem długotrwałego i szkodliwego procesu,

-
- 1 Por. J.M. Jaraczewska, M. Adamczyk-Zientara (red.), *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2015; J. Jarczyńska, *Zaangażowanie w hazard młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Diagnoza zjawiska i jego wybranych uwarunkowań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016; J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria, diagnoza, profilaktyka, terapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014; M. Rowicka, *Uzależnienia behawioralne. Terapia i profilaktyka*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Fundacja Praesterno, Warszawa 2015; B. Lelonek-Kuleta, *Psychospołeczne korelaty uzależnień od gier hazardowych*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2012; J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu oparta na dowodach naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021; M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, *Systemowe ograniczanie zaburzeń uprawiania hazardu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
 - 2 Zob. <https://kcpu.gov.pl/statystyki-i-raporty/raporty-z-badan/> (dostęp: 7.11.2023).
 - 3 B. Habrat (red.), *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi behawioralne*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2016. Por. M. Piasecka, *Hazard – diagnozowanie, uwarunkowania, współwystępowanie* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu...*, dz. cyt., s. 13–14.
 - 4 M. Rowicka, *Uzależnienia behawioralne* [w:] J.M. Jaraczewska, M. Adamczyk-Zientara (red.), *Dialog motywujący...*, dz. cyt., s. 53–54; por. także: M. Rowicka, *Uzależnienia behawioralne. Terapia...*, dz. cyt., s. 6.

w wyniku którego objawy związane z wykonywaniem danego zachowania (bądź zachowań) wpisują się w całościowe, bio-psycho-społeczne funkcjonowanie osoby, a jego negatywne konsekwencje odczuwalne są nie tylko dla samej jednostki, ale często również dla jej najbliższego otoczenia⁵.

Zatem zgodnie z tą propozycją terminem „uzależnienie behawioralne” będziemy określać te zjawiska, które zostały ujęte w klasyfikacjach chorób jako jednostki nozologiczne, gdyż „pojęcie uzależnienia powinno pozostać zarezerwowane wyłącznie dla zjawisk, które zostały wyczerpująco opisane diagnostycznie, np. uzależnienia od hazardu”⁶. Termin „uzależnienia behawioralne” jest także terminem występującym w regulacjach prawnych w Polsce⁷.

Autorzy *Słownika uzależnień* dodatkowo prezentują w nim terminy „zaburzenia behawioralne” oraz „zachowania uzależniające”. I tak, zgodnie z tym ujęciem, „zachowania uzależniające” to termin odnoszący się do ogólnej kategorii zachowań, które mogą potencjalnie prowadzić do uzależnienia⁸. Z kolei „zaburzenia behawioralne” to termin, który nawiązuje do klasyfikacji chorób i „dotyczy szkodliwych form wykonywania pewnych czynności”⁹. Wśród zaburzeń behawioralnych autorzy jednocześnie wymieniają: zaburzenia związane z hazardem, problemowe używanie technologii, kompulsywne zachowania seksualne, problemowe zaangażowanie w pracę, zaburzenia odżywiania¹⁰. Spośród wymienionych zjawisk jedynie zaburzenia uprawiania hazardu (*gambling disorder* – 6C50) oraz zaburzenia związane z graniem (*gaming disorder* – 6C51) zostały umieszczone w 11. wersji Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD-11)¹¹. Opis wskazanych zaburzeń wykracza poza ramy niniejszej książki, zostały one

5 M. Bujalski, J. Klingemann, *Słownik uzależnień*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2021, s. 17, https://kbpn.gov.pl/portal?id=15&res_id=12651113 (dostęp: 10.08.2023).

6 Tamże, s. 18.

7 Por. J. Kusztal, *Prawne podstawy profilaktyki uzależnienia od hazardu w Polsce* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu...*, dz. cyt., s. 55–118.

8 M. Bujalski, J. Klingemann, *Słownik uzależnień*, dz. cyt., s. 17.

9 Tamże.

10 Tamże, s. 20–35.

11 Por. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 01/2023), <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F1939508018> (dostęp: 10.08.2023); ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 01/2023), <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%253A%252F%252Fid.who.int%252Ficd%252Fentity%252F338347362> (dostęp: 10.08.2023).

ponadto scharakteryzowane w innych publikacjach autorów niniejszego opracowania – szerzej Czytelnicy przeczytają w nich także o samych zaburzeniach behawioralnych¹².

W niniejszej publikacji terminy „zaburzenia behawioralne” oraz „uzależnienia behawioralne” będą stosowane zamiennie dla określenia zjawisk, w których powstała dominująca nad innymi aktywnościami, szkodliwa – między innymi społecznie i zdrowotnie dla jednostki oraz jej otoczenia – zależność, charakteryzująca się trudnym do opanowania przymusem.

W związku z identyfikacją opisanych zjawisk jako występujących w polskiej populacji istotne staje się ich ograniczanie. Działania z obszaru profilaktyki są jedną z możliwości związaną z celowym działaniem w kierunku minimalizowania zachowań ryzykownych, szkodliwych czy zaburzonych, w tym także w omawianym obszarze. Najczęściej przyjmują one postać programów profilaktycznych.

1.2. Programy profilaktyczne jako przedmiot badań ewaluacyjnych

Profilaktyka społeczna jest określana jako

[...] ogół celowych i systematycznych działań wzmacniających prawidłowy rozwój człowieka poprzez rozwijanie czynników chroniących oraz ograniczanie potencjalnego lub rzeczywistego wpływu czynników ryzyka. Zatem działania z obszaru profilaktyki mają na celu ograniczenie występowania różnego rodzaju zachowań ryzykownych i ich potencjalnych dalszych konsekwencji¹³.

Inaczej mówiąc, celem profilaktyki jest zapobieganie problemom zdrowia psychicznego, zanim one wystąpią, lub minimalizowanie ich skutków¹⁴. Za-

12 M. Piasecka, *Wielowymiarowy kontekst zaburzeń uprawiania hazardu* [w:] M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, *Systemowe ograniczanie zaburzeń...*, dz. cyt.; M. Piasecka, *Diagnozowanie uzależnienia od hazardu w świetle literatury przedmiotu* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu...*, dz. cyt., s. 17–25; K. Piątek, *Zaburzenia behawioralne – trudności definiowania, typologie i koncepcje wyjaśniające powstawanie zaburzeń* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 39–58.

13 M. Piasecka, *Profilaktyka w szkole* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, M. Piec, *Wzmacnianie współpracy podmiotów edukacji w zakresie profilaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 38.

14 K. Ostaszewski, *Różnice między promocją zdrowia psychicznego a profilaktyką problemów zdrowia psychicznego – wskazania dla praktyki ewaluacji* [w:] L. Zabłocka-Żytka, J.C. Cza-

tem profilaktyka uzależnień to ogół działań zmierzających do zapobiegania, opóźniania lub redukcji zaburzeń używania substancji psychoaktywnych/ zaburzeń behawioralnych i/lub związanych z tym negatywnych skutków w populacji ogólnej lub subpopulacjach¹⁵. Działania te często są realizowane w formie programów profilaktycznych, które są definiowane jako

[...] różnego rodzaju działania, które można opisać według określonego schematu, tzn. można wskazać ich: cel główny i cele szczegółowe; sprecyzowane w czasie działania służące osiągnięciu tych celów adresowane do konkretnej grupy (grup) odbiorców¹⁶.

Opis programu powinien zawierać między innymi: koncepcję teoretyczną (w tym odwołanie się do dowodów skuteczności), zdefiniowaną grupę docelową, cele programu (cel główny i cele szczegółowe), opis działań, miejsce realizacji programu, harmonogram, opis sposobu zarządzania, jego ewaluację¹⁷.

Skuteczne programy profilaktyczne to interwencje bazujące na dowodach naukowych oraz uwzględniające kontekst społeczno-kulturowy, w tym potrzeby i oczekiwania zarówno ich odbiorców, jak i realizatorów¹⁸.

Programy profilaktyczne są realizowane na trzech poziomach profilaktyki: uniwersalnym, selektywnym i wskazującym. W ramach profilaktyki uniwersalnej działania kierowane są do całych populacji, w profilaktyce selektywnej do grup ryzyka, natomiast w profilaktyce wskazującej do osób zagrożonych rozwojem zaburzeń zdrowia psychicznego. Wybór poziomu oddziaływań jest uzależniony od diagnozy problemu zdrowotnego lub społecznego¹⁹, a także od stopnia ryzyka wystąpienia określonych zaburzeń. Istotny dla wzmacniania skuteczności oddziaływań profilaktycznych jest także dobór strategii

bała (red.), *Promocja zdrowia psychicznego. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 35.

15 Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień od narkotyków. Podręcznik dla specjalistów profilaktyki uzależnień*, red. wersji polskiej J. Węgrzecka-Giluń, A. Malczewski, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2011, s. 36.

16 <https://programyrekommendowane.pl/strony/artykuly/program,6#program> (dostęp: 7.11.2023).

17 Por. Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości...*, dz. cyt., s. 121–140.

18 Por. M. Piasecka, *Profilaktyka w szkole*, dz. cyt., s. 44; por. J. Kusztal, *Profilaktyka i psychoterapia zaburzeń behawioralnych* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii...*, dz. cyt. s. 59–86; J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu...*, dz. cyt.; K. Ostaszewski, *W kierunku profilaktyki opartej na wiedzy* [w:] Z.B. Gaś (red.), *Profilaktyka zachowań ryzykownych w teorii i praktyce*, Wydawnictwo WSEI, Lublin 2019.

19 K. Ostaszewski, *Różnice między promocją zdrowia psychicznego...*, dz. cyt., s. 39.

profilaktycznych²⁰. Jedynie programy oparte na wiodących strategiach mają szansę stać się skuteczne²¹. Wytyczne dotyczące warunków, jakie mają zostać spełnione, aby profilaktyka była skuteczna, zostały zawarte w międzynarodowych i europejskich standardach jakości. Zatem użyteczne w określaniu tego, co jest skuteczne, mogą być dwa dokumenty: Międzynarodowe Standardy Profilaktyki Używania Substancji Psychoaktywnych²² opracowane przez Biuro Narodów Zjednoczonych ds. Narkotyków i Przestępczości (United Nations Office on Drugs and Crime) i Światową Organizację Zdrowia (World Health Organization) oraz Europejskie Standardy Jakości w Profilaktyce Uzależnień od Narkotyków (EDPQS) opracowane z inicjatywy EMCDDA²³. Międzynarodowe standardy wskazują, co jest, a co nie jest skuteczne w profilaktyce, natomiast standardy europejskie koncentrują się na zawartości merytorycznej skutecznych programów profilaktycznych, jednocześnie prezentując wskazówki dotyczące tego, jak planować, tworzyć, wybierać i wdrażać programy profilaktyczne, tak aby cechowały się wysoką jakością²⁴.

20 Strategia profilaktyczna rozumiana jako sposób postępowania zgodny z teorią i zmierzający do zmian w zakresie czynników ryzyka lub czynnika chroniącego, za: K. Ostaszewski, *Kompendium wiedzy o profilaktyce* [w:] J. Węgrzecka-Giluń, K. Okulicz-Kozaryn (red.), *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*, Etoh Fundacja Rozwoju Profilaktyki, Edukacji i Terapii Problemów Alkoholowych, Warszawa 2010, s. 85; J. Szymańska, *Programy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 9.

21 Por. A. Borucka, *Zrozumieć profilaktykę. Krótki przewodnik dla nauczycieli*, Instytut Nagrody Zaufania Złoty OTIS, Warszawa 2016, s. 10–12; A. Borucka, A. Pisarska, K. Bobrowski, *ABC szkolnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*, „Świat Problemów” 2014, styczeń, s. 6; K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska, *Profilaktyka i wczesna interwencja* [w:] A. Hejda, K. Okulicz-Kozaryn (red.), *Zapobieganie narkomanii w gminie. Zasady tworzenia gminnych programów przeciwdziałania narkomanii. Podręcznik dla samorządów i społeczności lokalnych*, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2007, s. 74; M. Piasecka, *Środowiskowe strategie profilaktyczne jako obszar zainteresowania pedagogiki społecznej. Ewolucja teorii i praktyki pedagogicznej* [w:] A. Kamińska-Matek, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Współczesny stan etapów i dziedzin edukacji w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2021, s. 39–49.

22 UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime), *International standards on drug use prevention*, UNODC, Vienna 2013, https://www.unodc.org/documents/prevention/UNODC-WHO_2018_prevention_standards_E.pdf (dostęp: 10.08.2023).

23 EMCDDA, *European drug prevention quality standards: A quick guide*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://www.emcdda.europa.eu/publications/adhoc/prevention-standard_en (dostęp: 10.08.2023).

24 *Europejski Program Profilaktyki. Podręcznik dla specjalistów, decydentów i liderów środowisk opiniotwórczych na temat profilaktyki używania substancji psychoaktywnych opartej na dowodach naukowych*, https://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/11733/PL_EUPC_Online.pdf (dostęp: 10.08.2023), s. 42.

Wspomniane wyżej standardy zawierają opis ośmiu etapów cyklu projektowego programu profilaktycznego. Jednym z etapów tego cyklu, zgodnie z europejskimi standardami jakości w profilaktyce, jest ewaluacja²⁵. Widzimy więc, że badania ewaluacyjne są wpisane w cykl projektowy programu profilaktycznego. Program profilaktyczny i badania ewaluacyjne stanowią zatem spójną i logicznie powiązaną całość.

1.3. Ewaluacja jako strażnik jakości programów profilaktycznych

„Jakość” jest pojęciem abstrakcyjnym i przez to nienamacalnym, a jego wieloaspektowy i interdyscyplinarny charakter utrudnia stworzenie jednoznacznej definicji²⁶. Możemy odnaleźć ich wiele, co skłania badaczy do sporządzenia ich kwalifikacji²⁷. Podejście do jakości świadczonych usług może uwzględniać między innymi: cechy produktu, ocenę procesu produkcji, ocenę konsumenta, ocenę wartości, ocenę procesów zarządzania organizacją²⁸. Wspólnym mianownikiem większości definicji jakości jest podkreślenie spełniania oczekiwań i zaspokajania potrzeb klienta²⁹. Ponadto badacze podkreślają także, że jakość świadczonych usług może być wypadkową trzech elementów: wcześniej wspomnianej zgodności z oczekiwaniami klienta oraz jakości projektu i jego wykonania³⁰.

Ze względu na fakt, że interesuje nas jakość programów profilaktycznych, warto zwrócić uwagę na to, jak jakość definiowana jest przez Światową

25 Por. *Europejskie Standardy Jakości w Profilaktyce Uzależnień od Narkotyków (EDPQS). Poradnik (Toolkit) 1: Wybór jakościowych inicjatyw profilaktycznych pod kątem finansowania i wsparcia (Finansowanie i podejmowanie decyzji)*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa [2017], <https://mcps.com.pl/wp-content/uploads/2018/12/mcps-poradnik-nr-1-edpqs-2.pdf> (dostęp: 1.08.2021); A. Brotherhood, H.R. Sumnall, *Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień od narkotyków – krótki przewodnik*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2015.

26 K. Ćwik, *Jakość w usługach medycznych. Wpływ systemów zarządzania jakością na efektywność publicznych usług szpitalnych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2023, s. 48–49.

27 Por. M.Z. Wiśniewska, *Jakość usług medycznych. Instrumenty i modele*, CeDeWu Wydawnictwo, Warszawa 2021.

28 K. Krot, *Jakość i marketing usług medycznych*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2008, s. 10.

29 R. Kolman, *Kwalitologia. Wiedza o różnych dziedzinach jakości*, Placet, Warszawa 2009, s. 13–15.

30 B. Dentyna, J. Dentyna, *Jakość usług medycznych. Ocena statystyczna. Podstawy metodyczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 92–93.

Organizację Zdrowia. Zgodnie z ujęciem WHO jakość to rezultat i sposób użycia środków oraz organizacji usług, a także satysfakcja klienta³¹. Możemy w ślad za tym wyróżnić sześć obszarów pomiaru jakości w opiece zdrowotnej: (1) dostępność (możliwość uzasadnionego korzystania z opieki); (2) równość (świadczenie opieki dla całej populacji niezależnie od charakteru kulturowego, społecznego, rasowego bądź innych cech osobowych człowieka); (3) adekwatność (dostosowanie do rzeczywistych potrzeb zdrowotnych społeczności); (4) akceptacja (uwzględnienie wartości kulturowych i oczekiwań); (5) efektywność (racjonalne wykorzystanie dostępnych zasobów); (6) skuteczność (osiągnięcie zamierzonych korzyści i efektów)³².

Większość definicji jakości uwzględnia zaspokojenie potrzeb i wymagań klientów jako ważny jej wyznacznik. Bezpośrednio z tym wiąże się odczuwany poziom satysfakcji czy zadowolenia z korzystania z danej usługi³³. Poziom satysfakcji może być rozumiany jako odzwierciedlenie tego, w jakim stopniu oferowana usługa/produkt zaspokaja zbiór wymagań odbiorcy³⁴. Agnieszka Bukowska-Piastrzyńska wymienia dwa czynniki mające wpływ na zadowolenie klientów z usług medycznych, a wśród nich: (1) subiektywną ocenę poziomu wykonania danej usługi (z uwzględnieniem oceny wyglądu otoczenia, panującej atmosfery oraz personelu); (2) oczekiwania klientów, na które składają się: wizerunek otoczenia, jakość i komunikatywność, wcześniejsze doświadczenia³⁵.

W celu wzmacniania jakości proponowanych rozwiązań w postaci programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych ważne staje się zatem nie tylko identyfikowanie ich skuteczności czy efektywności, ale także rozpoznanie zgodności implementacji z planem czy odbioru interwencji przez jej beneficjentów. Wiedza w tym zakresie pozwoli na dostosowanie programu do potrzeb i oczekiwań jego odbiorców. Ponadto w połączeniu z pomiarem skuteczności pozwoli odpowiedzieć na pytanie, czy to rzeczywiście interwencja przeprowadzona zgodnie z pierwotnymi założeniami przyczyniła się do osiągnięcia zaplanowanych celów. Zatem to właśnie działania z zakresu ewaluacji

31 WHO Working Group, *Quality ace in health care*, 1989, s. 79–95, za: K. Krot, *Jakość i marketing...*, dz. cyt., s. 27.

32 K. Krot, *Jakość i marketing...*, dz. cyt., s. 28.

33 G. Nowak-Starz, A. Strzelecka, M. Kordyzon, *Jakość usług medycznych – możliwości modelowania i dostosowania do oczekiwań pacjenta*, t. 1, Warszawa 2020, s. 18–19.

34 N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji i lojalności klientów*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 11.

35 A. Bukowska-Piastrzyńska, *Marketing usług zdrowotnych. Od budowania wizerunku placówki do zadowolenia klientów*, CeDeWu Wydawnictwo Fachowe, Warszawa 2012, s. 75.

pozwalają na wzmacnianie jakości prowadzonych programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych. Możemy szukać rozwiązań na zewnątrz, co również znajduje swoje uzasadnienie, warto jednak także rozpoznać własne zasoby i ograniczenia w celu ich poprawy i lepszego wykorzystania.

Skoro rozpatrzyliśmy, czym jest jakość i jakie działania ją wzmacniają, czas na określenie, czym jest ewaluacja³⁶, jak się rozwijało myślenie o niej oraz jakie są jej rodzaje. Niniejsza publikacja dotyczy ewaluacji procesu, jednak jest to tylko jeden z rodzajów prowadzonych badań ewaluacyjnych.

W prowadzeniu działań z zakresu ewaluacji programów profilaktycznych istotna jest znajomość zagadnień dotyczących metodologii oraz etyki prowadzenia badań, a także profilaktyki opartej na dowodach naukowych³⁷. Anna Borucka i Bartosz Kehl wskazują zasady, które warto uwzględnić przy planowaniu ewaluacji. Wśród nich wymieniają: znajomość definicji różnych typów ewaluacji i ich zastosowania, precyzyjne formułowanie pytań ewaluacyjnych, odpowiedni sposób doboru uczestników badań ewaluacyjnych programów profilaktycznych, odpowiedni dobór metod i narzędzi do zbierania danych, uważną analizę zebranych danych i interpretację wyników³⁸. Zaczniemy zatem od przyjrzenia się, czym właściwie jest ewaluacja.

O ewaluacji możemy mówić jako o: (1) specyficznym rodzaju badań społecznych; (2) refleksji nad wartością działania³⁹. W tejże publikacji przyjmuje się, że ewaluacja programów profilaktycznych

[...] jest rodzajem badań społecznych, polegających na celowym i systematycznym gromadzeniu danych, niezbędnych do określenia wartości wdrażanych programów, czy też funkcjonujących podmiotów, w celu dokonania ich opisu, wyjaśnienia, a tym samym wzmacniania potencjału i ukierunkowania na rozwój⁴⁰.

36 Przegląd definicji terminu „ewaluacja” został dokonany we wcześniejszej publikacji: M. Piasecka, *Ewaluacja – jej użyteczność, definiowanie oraz obszary zastosowania* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii...*, dz. cyt. Por. także: J. Nowotniak, *Ewaluacja edukacyjna. Społeczne światy ewaluatorów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019; Z. Sury, *Ewaluacja w pracy nauczyciela. Konteksty zawodowe i tożsamościowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020.

37 A. Borucka, B. Kehl, *Ewaluacja programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego adresowanych do dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, t. 20, nr 3, s. 38.

38 Tamże, s. 39–49.

39 H. Mizerek, *Dyskretny urok ewaluacji* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 37.

40 M. Piasecka, *Ewaluacja – jej użyteczność...*, dz. cyt., s. 24.

W krajach zachodnich możemy wyróżnić cztery generacje⁴¹ historycznie powstałych badań ewaluacyjnych, które mają rozpoznawalne i dobrze opisane cechy. W rzeczywistości polskiej spotykają się one razem, gdyż na gruncie rodzimym konieczny był przyspieszony rozwój ich zastosowań. Jednocześnie żadna z generacji w Polsce nie rozwinęła się w pełni i nie ma solidnych fundamentów. Dlatego też nie nastąpiło zintegrowanie ani rozpoznanie roli generacji wcześniejszych, jak również tych najbardziej aktualnych. Wcześniejsze generacje w głównej mierze oparte były na pomiarze. Z kolei późniejsze, czyli opisowe menedżerskie, czy wreszcie dialogiczne – pełnią funkcję wspierającą, inspirującą do rozwoju, stawiają pytania o strategię działania, odnoszą się do wartości, identyfikują potencjały. Stanowią najbardziej dojrzałe formy ewaluacji. Jednocześnie wymagają od swoich realizatorów wiedzy, kompetencji, wyobraźni, innowacyjności i twórczości. Brak ugruntowania ewaluacji w polskich realiach skutkuje tym, że bywa ona postrzegana „jako »narzędzie« pomiaru efektywności programów, nierzadko wręcz kontroli, a czasami zostaje sprowadzona do monitoringu funkcjonowania organizacji”⁴².

Możemy wyróżnić różne rodzaje prowadzonych badań ewaluacyjnych. Najczęściej jako kryteria ich podziału przyjmuje się: (1) rodzaj ewaluatora (ewaluacja wewnętrzna, ewaluacja zewnętrzna, autoewaluacja); (2) czas realizacji badań ewaluacyjnych (ewaluacja wstępna – *ex ante* lub *a priori*; ewaluacja okresowa, bieżąca, formatywna – *mid-term* lub *on-going*; ewaluacja *ex post*, podsumowująca, sumatywna, zbiorcza, konkluzyjna; ewaluacja *front-end*); (3) funkcję ewaluacji (ewaluacja reaktywna, ewaluacja proaktywna, ewaluacja formatywna); (4) przedmiot ewaluacji (ewaluacja całościowa, ewaluacja szczegółowa, ewaluacja tematyczna, metaewaluacja) oraz (5) cele ewaluacji (ewaluacja formatywna, ewaluacja sumatywna)⁴³.

41 Szerzej o generacjach ewaluacji można przeczytać w: M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii...*, dz. cyt. Obecnie mówimy także o kształtującej się piątej generacji badań ewaluacyjnych.

42 L. Korporowicz, *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 35.

43 Szerzej na temat rodzajów ewaluacji można przeczytać w: M. Piasecka, *Rodzaje, modele ewaluacji oraz standardy jej jakości* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii...*, dz. cyt., s. 30–38; A. Borucka, B. Kehl, *Ewaluacja programów profilaktycznych...*, dz. cyt., s. 37–52; M. Piasecka, J. Kusztal, *Ewaluacja programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, M. Piec, *Wzmacnianie współpracy podmiotów edukacji w zakresie profilaktyki szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 59–60.

Europejskie Standardy Jakości w Profilaktyce Uzależnień od Narkotyków odwołują się do ewaluacji wyniku oraz ewaluacji procesu⁴⁴. Zgodnie ze standardami

[...] ewaluacja wyniku ocenia, jak skuteczna jest interwencja w generowaniu pożądanego wyniku, tzn. zmian u uczestników zgodnie z celami programowymi i częściowymi. [...] ewaluacja procesu dokumentuje i analizuje produkty interwencji⁴⁵.

Ewaluacja wyniku pozwala uzyskać odpowiedź na pytanie, w jakim zakresie zostały osiągnięte zaplanowane cele; z kolei ewaluacja procesu pokazuje, jak doszło do tego, że cele udało się zrealizować⁴⁶. Zatem wnioski z ewaluacji wyniku warto interpretować w kontekście wyników ewaluacji procesu⁴⁷.

W trakcie prowadzenia badań ewaluacji procesu zbierane i dokumentowane są dane dotyczące procesu wdrażania programu (w tym na temat prowadzonych działań oraz sposobu ich realizacji, ich odbiorców, realizatorów, czasu trwania), a także tego, jak mógł on wpłynąć na skuteczność wdrażanej interwencji (w tym: zasięg programu, stopień dotarcia do grupy docelowej, poziom akceptacji przez uczestników, wierność realizacji, wykorzystanie zasobów)⁴⁸. Dane te mogą być pozyskiwane systematycznie podczas całego okresu wdrożenia⁴⁹. Ewaluacja procesu jest zatem prowadzona po to, aby określić, w jakim zakresie planowane interwencje zostały wdrożone zgodnie z przyjętymi standardami realizacji określonego programu oraz jaki jest jego odbiór przez uczestników⁵⁰.

Podsumowując: ewaluacja procesu pozwala znaleźć odpowiedzi między innymi na następujące pytania: „Jakie działania zostały przeprowadzone?”, „W jakim zakresie wdrożenie programu jest zgodne z planem?”, „Jakie modyfikacje wprowadzono w trakcie implementacji programu oraz jakie jest ich uzasadnienie?”, „Jakie zasoby wykorzystano w trakcie wdrażania programu?”, „Jakie koszty zostały poniesione?”, „W jakim zakresie program został

44 Zob. Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości...*, dz. cyt.

45 Tamże, s. 156.

46 A. Brotherhood, H.R. Sumnall, *Europejskie standardy jakości...*, dz. cyt., s. 26.

47 Tamże, s. 33.

48 Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości...*, dz. cyt., s. 225.

49 Por. J. Latkowska, *Ewaluacja krok po kroku. Podręcznik ewaluacji wewnętrznej programów profilaktycznych*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2014, s. 75.

50 M. Piasecka, *Ewaluacja – jej użyteczność...*, dz. cyt., s. 32.

przeprowadzony z grupą docelową?”, „W jakim zakresie podjęto działania na rzecz zaangażowania beneficjentów?”. Kolejnym obszarem zagadnień możliwych do zweryfikowania w toku badań ewaluacji procesu są pytania o odbiór programu przez uczestników, w tym o: poziom akceptacji i uznania dla programu w grupie odbiorców, ale także innych interesariuszy, poziom atrakcyjności/trafności dla tej konkretnej grupy docelowej. Zatem możemy stwierdzić, że wnioski i rekomendacje z badań w zakresie ewaluacji procesu odnosić się mogą między innymi do: stopnia wykorzystania zasobów, dotarcia do grupy docelowej, jakości współpracy realizatorów i interesariuszy, metod angażowania beneficjentów, a także poziomu kompetencji osób prowadzących⁵¹.

Wspomniane wcześniej europejskie standardy jakości wskazują działania, które powinny być zrealizowane w ramach badań z zakresu ewaluacji procesu. Wśród nich wyróżnimy spełniające standardy podstawowe i specjalistyczne⁵².

Tabela 1. Standardy realizacji ewaluacji procesu

Standardy podstawowe	Standardy specjalistyczne
– ewaluacja procesu systematycznie dokumentuje realizację programu oraz wyjaśnia, dlaczego program został przeprowadzony w określony sposób	– ewaluacja procesu wyjaśnia, w jaki sposób osiągnięto wyniki, oraz na poziomie specjalistycznym uwzględnia różnice pomiędzy spodziewanymi i faktycznymi wartościami wskaźników ewaluacji procesu
Udział grupy docelowej został udokumentowany i poddany ewaluacji	
– liczba uczestników objętych interwencją, – metody rekrutacji uczestników, – stopień, w jakim uczestnicy zostali zrekrutowani zgodnie z kryteriami kwalifikacji dla grupy docelowej	– skuteczność działań angażujących uczestników, – trudności związane z gotowością uczestników do udziału w interwencji, – charakterystyka uczestników (cechy socjodemograficzne, socjoekonomiczne, kulturowe, terytorialne), – oszacowanie poziomu dotarcia do grupy docelowej
Prowadzone działania zostały udokumentowane i poddane ewaluacji	
– opis działań, – informacje zwrotne od uczestników, – informacje zwrotne od innych ważnych interesariuszy	– identyfikacja adekwatności materiałów interwencyjnych (czy materiały były zrozumiałe dla uczestników, czy były adekwatne pod względem treści)

51 J. Latkowska, *Ewaluacja krok po kroku...*, dz. cyt., s. 75.

52 Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości...*, dz. cyt., s. 221–225.

Realizacja programu została udokumentowana i poddana ewaluacji	
– informacje zwrotne od członków personelu na temat jakości realizacji, – wierność realizacji, – niezamierzone różnice między planowanymi i rzeczywistymi działaniami, – zamierzone zmiany, – nieoczekiwane problemy oraz inne sprawy i sposoby reakcji na nie	– identyfikacja stopnia realizacji interwencji (np. w jakim zakresie przeprowadzono zaplanowane sesje)
Wykorzystane zasoby zostały udokumentowane i poddane ewaluacji	
– zdefiniowano „koszty”, – zidentyfikowano poziom wykorzystania zasobów finansowych, – określono koszty rekrutacji uczestników, – określono koszty zbierania danych, monitoringu i ewaluacji, – określono poziom wykorzystania zasobów ludzkich, – zidentyfikowano opinie personelu na temat otrzymanego przeszkolenia i wsparcia, – określono stopień wykorzystanych zasobów materialnych, – stwierdzono, jakie są różnice między faktycznymi i planowanymi harmonogramami, – określono, czy zasoby były wystarczające do osiągnięcia wyznaczonych celów programowych i częściowych	– oszacowano koszty poniesione przez uczestników i innych interesariuszy, – zorganizowano pracę zespołu (w tym: wypełnianie przydzielonych ról i obowiązków, dotrzymywanie harmonogramów), – określono poziom zaangażowania personelu w podnoszenie jakości programu, – zidentyfikowano osiągnięty poziom koordynacji i współpracy, – oszacowano opłacalność i stosunek kosztów do korzyści

Źródło: opracowanie własne Małgorzata Piasecka na podstawie: Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości...*, dz. cyt., s. 221–225.

W literaturze przedmiotu odnajdziemy badania z zakresu ewaluacji procesu prowadzone równolegle z ewaluacją wyniku. Niektóre z nich koncentrują się na ustaleniu, czy interwencja była zrealizowana zgodnie z planem, w jaki sposób została wdrożona, w jakim stopniu personel i beneficjenci dostrzegli jej wpływ oraz jaka jest możliwość jej szerokiego zastosowania i trwałości⁵³. Kolejne mają na celu identyfikację następujących obszarów: rekrutacji, utrzymania, wierności i satysfakcji z programu, prowadzonych równolegle do oceny

53 S.J. Verma, P. Gulati, R.J. Injety, D. Arora, A. Dhasan, A. Singhania, H. Khatter, M. Sharma, P.N. Sylaja, J.D. Pandian, *Secondary prevention by structured semi-interactive stroke prevention package in India (SPRINT INDIA): Findings from the process evaluation of a randomized controlled trial*, „European Stroke Journal” 2023, 8(4), s. 1–11.

skuteczności w ramach badań randomizowanych⁵⁴. Jeszcze inne koncentrują się na: identyfikacji, opracowaniu i wdrożeniu działań odpowiadających potrzebom ich adresatów, ocenie zastosowanych rozwiązań oraz identyfikacji czynników istotnych dla trwałości wdrażanych działań. Inaczej rzecz ujmując: na identyfikacji potrzeb beneficjentów, barier, zasięgu i wpływu interwencji⁵⁵. Bada się zatem stopień i wierność wdrożenia, jak również wprowadzone modyfikacje podczas implementacji programu, a także to, które elementy programu wpłynęły na wynik interwencji oraz które cechy kontekstu wpłynęły na wdrożenie i/lub wynik interwencji⁵⁶.

W ostatnich latach coraz częściej podkreśla się ograniczenia paradygmatu badań koncentrujących się tylko i wyłącznie na pomiarze skuteczności interwencji. Skutkiem tego jest powstawanie modeli ewaluacji, które skupiają się na szerszym wyjaśnieniu wpływu interwencji na zdrowie publiczne. W konsekwencji nastąpiło przejście od pytania: „Co działa?” do pytania: „Co działa i dla kogo oraz w jakich okolicznościach?”, a także przejście od postrzegania interwencji jako czegoś, co może działać powszechnie, do postrzegania jej jako wydarzenia w złożonym systemie, którego nie można oddzielić od kontekstu⁵⁷. Podkreśla się równocześnie, że ważna jest nie tylko koncentracja na samej interwencji, ale również na dynamicznym kontekście, w którym jest ona wprowadzana⁵⁸.

Przykładem takich modeli jest model/ramy RE-AIM (*reach, effectiveness, adoption, implementation and maintenance*). RE-AIM koncentruje się na interwencji i jej implementacji, a w szczególności jej zasięgu, skuteczno-

54 W.L. Cheah, B.K. Poh, A.T. Ruzita, J.A.C. Lee, D. Koh, S. Reeves, C. Essau, C. Summerbell, Y. Noor Hafizah, G.N.J. Anchang, E.L. Gibson, *Process evaluation of a kindergarten-based intervention for obesity prevention in early childhood: The Toybox study Malaysia*, „BMC Public Health” 2023, 23(1), s. 1–13.

55 T. Brand, M. Gerstmann, F. Samkange-Zeeb, H. Zeeb, *Involving trained community health mediators in COVID-19 prevention measures: A process evaluation from Bremen, Germany*, „Frontiers in Digital Health” 2023, 5, s. 1–9.

56 D. Kokole, E. Jané-Llopis, L. Mercken, H. de Vries, P. Anderson, G. Natera Rey, M. Arroyo, A. Pérez Gómez, J. Mejía-Trujillo, M. Piazza, I. Bustamante, A. O'Donnell, E. Kaner, B. Schulte, *Protocol for a process evaluation of SCALA study – Intervention targeting scaling up of primary health care-based prevention and management of heavy drinking and comorbid depression in Latin America*, „Evaluation and Program Planning” 2023, 97(1), s. 1–12.

57 Tamże, s. 1–2.

58 P. Hawe, A. Shiell, T. Riley, *Theorising interventions as events in systems*, „American Journal of Community Psychology” 2009, 43(3–4), s. 267; por. G.F. Moore, R.E. Evans, J. Hawkins, H. Littlecott, G.J. Melendez-Torres, C. Bonell, S. Murphy, *From complex social interventions to interventions in complex social systems: Future directions and unresolved questions for intervention development and evaluation*, „Evaluation” 2019, 25(1), s. 23–45.

ści, jej przyjęciu, wdrożeniu z uwzględnieniem barier oraz utrzymaniu. Na podstawie modelu RE-AIM możliwe jest także prowadzenie badań z zakresu ewaluacji procesu w celu oceny procesu wdrażania programu, lepszego zrozumienia czynników wpływających na powodzenie i trwałość wdrożenia oraz identyfikowania sposobów przewyższania barier⁵⁹. Ramy RE-AIM składają się z pięciu obszarów: (1) zasięg (*reach*) (liczba i reprezentatywność osób uczestniczących w danym programie); (2) skuteczność (*effectiveness*) (wpływ interwencji na ważne wyniki, w tym potencjalne negatywne skutki, jakość życia i wyniki ekonomiczne); (3) przyswojenie (*adoption*) (liczba i reprezentatywność placówek oraz osób, które realizują program i/lub chcą wdrożyć program, oraz powody, dla których to robią/ chcą to zrobić); (4) implementacja (*implementation*) (wierność wdrażania programu zgodnie z planem interwencji, w tym spójność realizacji z zamierzeniami, czasem i kosztem interwencji) i (5) utrzymanie (*maintenance*), które można uwzględnić zarówno na etapie planowania, jak i oceny wdrożenia⁶⁰.

Podsumowując: celem ewaluacji procesu jest doskonalenie jakości programu przez dokumentowanie jego realizacji oraz jakości i użyteczności w kontekście zasięgu, stopnia dotarcia do grupy docelowej, akceptacji i poziomu satysfakcji uczestników, poziomu zgodności realizacji z wcześniejszym planem oraz wykorzystania zasobów⁶¹. Ewaluacja może być zarówno rodzajem badań ewaluacyjnych przeprowadzanych jako osobne, wyizolowane działanie ewaluacyjne, jak i być prowadzona w szerszym kontekście dokonywania oceny wartości programu profilaktycznego.

Ewaluacja, jako celowe i systematycznie prowadzone działanie mające na celu ocenę wdrażanych rozwiązań, bez wątplenia wzmacnia jakość świadczonych usług z zakresu profilaktyki zaburzeń behawioralnych. Warto, aby była realizowana jako działanie równoległe i spójne z wprowadzanymi programami profilaktycznymi, tak aby programy te były nie tylko oparte na dowodach naukowych, lecz także dostosowane do potrzeb i oczekiwań odbiorców oraz realizatorów, jak również do kontekstu społeczno-kulturowego, w którym są wdrażane. Szczególną uwagę warto zwrócić na to, aby prowadzone badania

59 N. Aerts, K. Van Royen, L. Peremans, H. Bastiaens, P. Van Bogaert, *Understanding factors affecting implementation success and sustainability of a comprehensive prevention program for cardiovascular disease in primary health care: A qualitative process evaluation study combining RE-AIM and CFIR*, „Primary Health Care Research and Development” 2023, 24(e17), s. 1–17.

60 *What is RE-AIM?*, <https://re-aim.org/learn/what-is-re-aim/> (dostęp: 20.07.2022).

61 A. Brotherhood, H.R. Sumnall, *Europejskie standardy jakości...*, dz. cyt., s. 33.

można było określić mianem autentycznej ewaluacji, która jest przeciwieństwem ewaluacji pozornej⁶² odznaczającej się bylejakością. Autentyczna ewaluacja cechuje się rzeczywistym zainteresowaniem podnoszeniem jakości oferowanych usług profilaktycznych. Autentyczna ewaluacja daje szansę na rozwój potencjału zarówno programu profilaktycznego, który jest przedmiotem badania ewaluacyjnego, jak i osób ją wdrażających oraz jej odbiorców. Tylko bowiem autentyczna ewaluacja będzie przynosiła oczekiwane rezultaty i będzie użyteczna dla praktyki profilaktycznej.

Bibliografia

- Aerts N., Van Royen K., Peremans L., Bastiaens H., Van Bogaert P., *Understanding factors affecting implementation success and sustainability of a comprehensive prevention program for cardiovascular disease in primary health care: A qualitative process evaluation study combining RE-AIM and CFIR*, „Primary Health Care Research and Development” 2023, 24(e17), s. 1–17.
- Borucka A., *Zrozumieć profilaktykę. Krótki przewodnik dla nauczycieli*, Instytut Nagrody Zaufania Złoty OTIS, Warszawa 2016.
- Borucka A., Kehl B., *Ewaluacja programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego adresowanych do dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, t. 20, nr 3, s. 37–52.
- Borucka A., Pisarska A., Bobrowski K., *ABC szkolnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*, „Świat Problemów” 2014, styczeń.
- Brand T., Gerstmann M., Samkange-Zeeb F., Zeeb H., *Involving trained community health mediators in COVID-19 prevention measures: A process evaluation from Bremen, Germany*, „Frontiers in Digital Health” 2023, 5, s. 1–9.
- Brotherhood A., Sumnall H.R., *Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień od narkotyków – krótki przewodnik*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2015.
- Bujalski M., Klingemann J., *Słownik uzależnień*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2021, https://kbpn.gov.pl/porta?id=15&res_id=12651113 (dostęp: 10.08.2023).
- Bukowska-Piastryńska A., *Marketing usług zdrowotnych. Od budowania wizerunku placówki do zadowolenia klientów*, CeDeWu Wydawnictwo Fachowe, Warszawa 2012.
- Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień od narkotyków. Podręcznik dla specjalistów profilaktyki uzależnień*, red. wersji polskiej J. Węgrzecka-Gilun, A. Malczewski, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2011.
- Cheah W.L., Poh B.K., Ruzita A.T., Lee J.A.C., Koh D., Reeves S., Essau C., Summerbell C., Noor Hafizah Y., Anchang G.N.J., Gibson E.L., *Process evaluation of*

62 Por. M. Piasecka, *Ewaluacja – jej użyteczność...*, dz. cyt., s. 13–20.

- a kindergarten-based intervention for obesity prevention in early childhood: The Toybox study Malaysia*, „BMC Public Health” 2023, 23(1), s. 1–13.
- Ciechowska M., *Podstawy badań jakościowych w pedagogice* [w:] M.Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018, s. 26–100.
- Cornelissen M.H., Kemler E., Baan A., Nassau F.V., *Mixed-methods process evaluation of the injury prevention Warming-up Hockey programme and its implementation*, „BMJ Open Sport and Exercise Medicine” 2023, 9(2), s. 1–13.
- Ćwik K., *Jakość w usługach medycznych. Wpływ systemów zarządzania jakością na efektywność publicznych usług szpitalnych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2023.
- Dentyna B., Dentyna J., *Jakość usług medycznych. Ocena statystyczna. Podstawy metodyczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- EMCDDA, *European drug prevention quality standards: A quick guide*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://www.emcdda.europa.eu/publications/adhoc/prevention-standard_en (dostęp: 10.08.2023).
- Europejski Program Profilaktyki. Podręcznik dla specjalistów, decydentów i liderów środowisk opiniotwórczych na temat profilaktyki używania substancji psychoaktywnych opartej na dowodach naukowych*, https://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/11733/PL_EUPC_Online.pdf (dostęp: 10.08.2023).
- Europejskie Standardy Jakości w Profilaktyce Uzależnień od Narkotyków (EDPQS). Poradnik (Toolkit) 1: Wybór jakościowych inicjatyw profilaktycznych pod kątem finansowania i wsparcia (Finansowanie i podejmowanie decyzji)*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa [2017], <https://mcps.com.pl/wp-content/uploads/2018/12/mcps-poradnik-nr-1-edpqs-2.pdf> (dostęp: 1.08.2021).
- Habrat B. (red.), *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi behawioralne*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2016.
- Hawe P., Shiell A., Riley T., *Theorising interventions as events in systems*, „American Journal of Community Psychology” 2009, 43(3–4), s. 267–276.
- Hill N., Alexander J., *Pomiar satysfakcji i lojalności klientów*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- <https://kcpu.gov.pl/statystyki-i-raporty/raporty-z-badan/> (dostęp: 7.11.2023).
- <https://programyrekomendowane.pl/strony/artykuly/program,6#program> (dostęp: 7.11.2023).
- ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 01/2023), <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Ffid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F1939508018> (dostęp: 10.08.2023).
- ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 01/2023), <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%253A%252F%252Ffid.who.int%252Ficd%252Fentity%252F338347362> (dostęp: 10.08.2023).
- Jaraczewska J.M., Adamczyk-Zientara M. (red.), *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2015.
- Jarczyńska J. (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria, diagnoza, profilaktyka, terapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.

- Jarczyńska J., *Zaangażowanie w hazard młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Diagnoza zjawiska i jego wybranych uwarunkowań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016.
- Kokole D., Jané-Llopis E., Mercken L., de Vries H., Anderson P., Natera Rey G., Arroyo M., Pérez Gómez A., Mejía-Trujillo J., Piazza M., Bustamante I., O'Donnell A., Kaner E., Schulte B., *Protocol for a process evaluation of SCALA study – Intervention targeting scaling up of primary health care-based prevention and management of heavy drinking and comorbid depression in Latin America*, „Evaluation and Program Planning” 2023, 97(1), s. 1–12.
- Kolman R., *Kwalitologia. Wiedza o różnych dziedzinach jakości*, Placet, Warszawa 2009.
- Korporowicz L., *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 35–53.
- Krot K., *Jakość i marketing usług medycznych*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2008.
- Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Kusztal J., *Prawne podstawy profilaktyki uzależnienia od hazardu w Polsce* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu oparta na dowodach naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021, s. 55–118.
- Kusztal J., *Profilaktyka i psychoterapia zaburzeń behawioralnych* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 59–86.
- Kusztal J., Piasecka M., Nastazjak A., *Profilaktyka uzależnienia od hazardu oparta na dowodach naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021.
- Latkowska J., *Ewaluacja krok po kroku. Podręcznik ewaluacji wewnętrznej programów profilaktycznych*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2014.
- Lelonek-Kuleta B., *Psychospołeczne korelaty uzależnień od gier hazardowych*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2012.
- Mizerek H., *Dyskretny urok ewaluacji* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 37–54.
- Moore G.F., Evans R.E., Hawkins J., Littlecott H., Melendez-Torres G.J., Bonell C., Murphy S., *From complex social interventions to interventions in complex social systems: Future directions and unresolved questions for intervention development and evaluation*, „Evaluation” 2019, 25(1), s. 23–45.
- Nowak-Starz G., Strzelecka A., Kordyzon M., *Jakość usług medycznych – możliwości modelowania i dostosowania do oczekiwań pacjenta*, t. 1, Warszawa 2020.
- Nowotniak J., *Ewaluacja edukacyjna. Społeczne światy ewaluatorów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A., *Profilaktyka i wczesna interwencja* [w:] A. Hejda, K. Okulicz-Kozaryn (red.), *Zapobieganie narkomanii w gminie. Zasady tworzenia gminnych programów przeciwdziałania narkomanii. Podręcznik dla samorządów i społeczności lokalnych*, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2007, s. 69–73.

- Ostaszewski K., *Kompendium wiedzy o profilaktyce* [w:] J. Węgrzecka-Giluń, K. Okulicz-Kozaryn (red.), *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*, Etoh Fundacja Rozwoju Profilaktyki, Edukacji i Terapii Problemów Alkoholowych, Warszawa 2010.
- Ostaszewski K., *Różnice między promocją zdrowia psychicznego a profilaktyką problemów zdrowia psychicznego – wskazania dla praktyki ewaluacji* [w:] L. Zabłocka-Żytka, J.C. Czabała (red.), *Promocja zdrowia psychicznego. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 31–46.
- Ostaszewski K., *W kierunku profilaktyki opartej na wiedzy* [w:] Z.B. Gaś (red.), *Profilaktyka zachowań ryzykownych w teorii i praktyce*, Wydawnictwo WSEI, Lublin 2019.
- Piasecka M., *Diagnozowanie uzależnienia od hazardu w świetle literatury przedmiotu* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu oparta na dowodach naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021, s. 17–25.
- Piasecka M., *Ewaluacja – jej użyteczność, definiowanie oraz obszary zastosowania* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Piasecka M., *Hazard – diagnozowanie, uwarunkowania, współwystępowanie* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu oparta na dowodach naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021, s. 13–54.
- Piasecka M., *Profilaktyka w szkole* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, M. Piec, *Wzmacnianie współpracy podmiotów edukacji w zakresie profilaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 35–66.
- Piasecka M., *Rodzaje, modele ewaluacji oraz standardy jej jakości* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Piasecka M., *Środowiskowe strategie profilaktyczne jako obszar zainteresowania pedagogiki społecznej. Ewolucja teorii i praktyki pedagogicznej* [w:] A. Kamińska-Matek, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Współczesny stan etapów i dziedzin edukacji w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2021, s. 39–49.
- Piasecka M., *Wielowymiarowy kontekst zaburzeń uprawiania hazardu* [w:] M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, *Systemowe ograniczanie zaburzeń uprawiania hazardu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Piasecka M., Kusztal J., *Ewaluacja programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, M. Piec, *Wzmacnianie współpracy podmiotów edukacji w zakresie profilaktyki szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
- Piasecka M., Szwejka Ł., Nastazjak A., *Systemowe ograniczanie zaburzeń uprawiania hazardu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Piątek K., *Zaburzenia behawioralne – trudności definiowania, typologie i koncepcje wyjaśniające powstawanie zaburzeń* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 39–58.

- Rowicka M., *Uzależnienia behawioralne* [w:] J.M. Jaraczewska, M. Adamczyk-Zientara (red.), *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2015.
- Rowicka M., *Uzależnienia behawioralne. Terapia i profilaktyka*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Fundacja Praesterno, Warszawa 2015.
- Sury Z., *Ewaluacja w pracy nauczyciela. Konteksty zawodowe i tożsamościowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020.
- Szymańska J., *Programy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime), *International standards on drug use prevention*, UNODC, Vienna 2013, https://www.unodc.org/documents/prevention/UNODC-WHO_2018_prevention_standards_E.pdf (dostęp: 10.08.2023).
- Verma S.J., Gulati P., Injety R.J., Arora D., Dhasan A., Singhania A., Khatter H., Sharma M., Sylaja P.N., Pandian J.D., *Secondary prevention by structured semi-interactive stroke prevention package in India (SPRINT INDIA): Findings from the process evaluation of a randomized controlled trial*, „European Stroke Journal” 2023, 8(4), s. 1–11.
- What is RE-AIM?*, <https://re-aim.org/learn/what-is-re-aim/> (dostęp: 20.07.2022).
- WHO Working Group, *Quality of care in health care*, 1989.
- Wiśniewska M.Z., *Jakość usług medycznych. Instrumenty i modele*, CeDeWu Wydawnictwo, Warszawa 2021.

2. Metody badań ewaluacyjnych (Justyna Kusztal, Łukasz Szwejka)

Kiedy podejmujemy jakąkolwiek działalność związaną z prowadzeniem interwencji profilaktycznej, zależy nam na optymalnych, racjonalnych, a co za tym idzie – najlepszych decyzjach. W ramach ewaluacji procesu staramy się określić zgodność realizowanej interwencji/programu z zaplanowanymi założeniami¹. Aby tego dokonać, potrzebujemy sposobu, recepty, czyli metody, która pozwoli nam sformułować najbardziej wiarygodne wnioski. Warto przy tym dodać, że ewaluacja jest swojego rodzaju badaniem naukowym, co oznacza, że prowadzi się ją zgodnie z określoną procedurą, którą wyznacza właśnie metodologia. Jak sama nazwa wskazuje, metodologia (z greckiego *mèthodos* oznacza sposób badania, natomiast *lògos* – naukę) jest nauką o metodzie postępowania badawczego, natomiast metodyka badań to pojęcie używane często zamiennie i oznaczające zbiór zasad pragmatycznego postępowania badawczego.

Metodologia/metodyka badań obejmuje szereg kroków, w wyniku których mierzymy do ustalenia faktów, innymi słowy: dążymy do poznania prawdy². Jednym z praktycznych zadań metodologii jest wskazanie badaczom sposobu postępowania, co ma na celu zminimalizować błędy i zmaksymalizować osiągnięcia badawcze³. Chodzi więc o uzyskanie pewnej wiedzy, czemu służyć mają poszczególne kroki przygotowania i prowadzenia badań.

Na podstawie poniżej wymienionych etapów realizacji badania można zaobserwować, że każdy kolejny krok konkretyzuje badany wycinek rzeczywistości. (1) Cel jest najbardziej ogólnym elementem, który wyznacza kierunek poszukiwań empirycznych, jest on jednocześnie mało operatywny pod wzglę-

¹ Por. rozdział 1.

² Jest to pewne uproszczenie. W wersji bardziej umiarkowanej mówi się o tym, że wyniki badania powinny być intersubiektywne, co oznacza, że powinny być prowadzone zgodnie z powszechnie akceptowaną procedurą oraz korespondować z aktualnym stanem wiedzy.

³ J. Brzeziński, *Metodologia badań w psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 16.

dem planowania badań. Z tego względu dobiera się (2) problemy badawcze, które uszczegóławiają kierunek poszukiwań, następnie dobiera się (3) zmienne i wskaźniki, czyli definiuje się cechy, które będziemy poddawać pomiarowi. Mając przyjęte zmienne wraz ze wskaźnikami, dobiera się – lub układa samodzielnie – (4) narzędzie badawcze (może to być kwestionariusz ankiety, wywiadu, arkusz do analizy dokumentów itp.), którego zadaniem będzie mierzenie wytypowanych na wcześniejszym etapie cech, czyli zmiennych. W kolejnym kroku wybiera się (5) grupę (próbę) badawczą – w przypadku ewaluacji będą to osoby biorące udział w interwencji/programie. Następnym krokiem jest (6) przeprowadzenie badań, czyli zebranie danych. W przypadku ewaluacji procesu dane zbierane są systematycznie⁴ przez cały okres trwania programu oraz po jego zakończeniu⁵. Etap finalny obejmuje (7) opracowanie danych wraz ze sporządzeniem raportu czy ekspertyzy lub przygotowaniem publikacji⁶.

Warto więc zadać pytanie o rolę metodologii w ewaluacji procesu, czyli o to, jakiego rodzaju korzyści uzyskujemy, stosując usystematyzowane podejście. Dzięki systematycznemu podejściu możliwe są identyfikacja oraz zrozumienie zawłości analizowanego procesu. Umożliwia to kompletne zrozumienie mocnych oraz słabych stron ewaluowanego programu, a w konsekwencji daje argumenty za wprowadzaniem pożądaných zmian w programie. Ponadto w perspektywie długofalowej – dzięki prowadzeniu rzetelnej ewaluacji procesu – można efektywniej alokować środki, gdyż wiadomo, jakiego rodzaju interwencje, wraz z kwestiami organizacyjnymi, są najbardziej adekwatne do określonej grupy odbiorców⁷.

2.1. Podejścia metodologiczne w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka, Justyna Kusztal)

W metodologii wyodrębnia się dwa zasadnicze paradygmaty prowadzenia badań naukowych – podejście ilościowe oraz jakościowe. Ponadto dużą popularnością w naukach społecznych cieszy się łączne wykorzystywanie obydwóch

4 Szczegółowy opis realizacji badań ewaluacji procesu zamieszczono w rozdziale 5.

5 Por. J. Łatkowska, *Ewaluacja krok po kroku. Podręcznik ewaluacji wewnętrznej programów profilaktycznych*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2014.

6 Szczegółowy opis poszczególnych etapów procesu badawczego w kontekście ewaluacji procesu zamieszczono w rozdziale 5.

7 S. Jaskuła, *Ewaluacja społeczna w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

podejść, gdyż każde z nich ma niewątpliwe zalety, ale również określone wady i ograniczenia. Natomiast stosując je łącznie, możemy uzyskać pełniejszy obraz badanego wycinka rzeczywistości.

2.1.1. Metody ilościowe w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka)

Historycznie zakładano, że zjawiska występujące w życiu społecznym charakteryzują się tymi samymi prawidłowościami, które znamy z fizyki, chemii oraz pozostałych nauk przyrodniczych. Wierzone więc, że można określać poszczególne elementy życia społecznego w kategoriach praw przyczynowo-skutkowych. Dziś już wiadomo, że podejście takie nie jest w pełni zasadne, albowiem zjawiska społeczne mają odrębną charakterystykę. Niemniej jednak możemy zaobserwować występowanie pewnych prawidłowości, wzorców możliwych do ujęcia w kategoriach prawdopodobieństwa. Przykładowo, jeżeli zidentyfikujemy nastolatka, którego rodzice zażywają środki psychoaktywne⁸, a ponadto w jego grupie rówieśniczej występuje wysokie nasycenie zachowań ryzykownych⁹ – to możemy stwierdzić, iż występuje wysokie prawdopodobieństwo, że podejmie on inicjację alkoholową lub narkotykową. Mówimy, że osoba taka znajduje się w grupie podwyższonego ryzyka.

Powyżej podany przykład odzwierciedla jedną z największych zalet badań ilościowych, mianowicie zdolność do prognozowania. Aspekt ten jest niezwykle istotny z praktycznego punktu widzenia, albowiem jeżeli uda nam się stosunkowo wcześniej zidentyfikować grupę podwyższonego ryzyka, to będziemy w stanie z odpowiednim wyprzedzeniem podjąć działania profilaktyczne. Inną zaletą badań ilościowych jest możliwość budowania modeli¹⁰, dzięki którym możemy ustalić siłę związku pomiędzy określonymi cechami a pojawieniem się zachowania. Trzymając się powyżej przedstawionego przykładu, możemy się zainteresować, które cechy (biologiczne, psychologiczne, socjologiczne i środowiskowe) w najwyższym stopniu oddziałują na problem

8 Por. W. Lorber, D.Y. Morgan, M.L. Eisen, T. Barak, C. Perez, M. Crosbie-Burnett, *Patterns of cohesion in the families of offspring of addicted parents: Examining a nonclinical sample of college students*, „Psychological Reports” 2007, 101(3), s. 881–895; N. Ronel, R. Haimoff-Ayal, *Risk and resilience: The family experience of adolescents with an addicted parent*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology” 2010, 54(3), s. 448–472.

9 Por. A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

10 W kontekście niniejszych rozważań najczęściej mówi się o modelach regresji oraz strukturalnych.

związany z uzależnieniem. Może się bowiem okazać, że środowisko rodzinne oddziałuje w większym stopniu niż grupa rówieśnicza. Ustalenia takie mają praktyczny walor, gdyż wskazują, na które obszary należy położyć szczególny nacisk, projektując interwencję.

Innym obszarem stosowania metod ilościowych jest ewaluacja wyniku, którą często prowadzi się z wykorzystaniem schematu eksperymentalnego¹¹. Może nas bowiem interesować, w jakim zakresie program spowodował pożądaną zmianę. Przykładowo możemy założyć, że na skutek udziału w programie profilaktycznym nastąpi wzrost motywacji, nasilą się konstruktywne relacje z rówieśnikami czy redukcji ulegnie napięcie. Wówczas możemy zmierzyć poziom owych cech na początku interwencji (pretest) oraz po jej zakończeniu (retest), a następnie porównać zaobserwowane różnice¹².

Również w ewaluacji procesu część informacji możemy pozyskać, stosując metody ilościowe. Założmy, że chcemy poznać poziom satysfakcji wynikający z udziału w programie. Możemy w tym celu ułożyć kafeterię odpowiedzi, poczynawszy od całkowitego zadowolenia, a skończywszy na całkowitym niezadowoleniu. Uzyskane w ten sposób wyniki możemy zestawić – przedstawić rozkład poszczególnych obserwacji¹³. Idąc dalej, możemy sprawdzić, czy poziom zadowolenia jest powiązany z innymi cechami, takimi jak płeć, wiek, miejsce zamieszkania itp. Możemy więc stosować (co prawda w ograniczonym zakresie) elementy modelowania, dzięki czemu uzyskujemy głębsze zrozumienie danych.

Podsumowując: metody badań ilościowych mają kilka istotnych zalet, które warto uwzględnić w ewaluacji procesu. Po pierwsze, ze względu na wysoki poziom standaryzacji procedur ich projektowania oraz prowadzenia uzyskujemy konkretne wartości liczbowe. Jeżeli więc planujemy prowadzenie interwencji w kilku niezależnych edycjach, możemy łatwo porównywać uzyskiwane dane. Ponadto, jeżeli równoległe z ewaluacją procesu prowadzona jest ewaluacja formatywna¹⁴, której cel stanowi ulepszenie interwencji, to możemy porównać poziom zadowolenia uczestników w programie przed wprowadzeniem zmiany z poziomem zadowolenia po jej wprowadzeniu. Kolejną zaletą

11 Szeroko na temat planów eksperymentalnych w: J. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

12 Intuicyjnymi testami do porównań wewnątrzgrupowych są: test t-Studenta, ANOVA, test U Manna-Whitneya, test Kruskala-Wallisa. Por. S. Bedyńska, M. Cypryńska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.

13 Szerzej wątek ten zostanie przedstawiony w podrozdziale 2.2.1 oraz w rozdziale 5.

14 Por. J. Latkowska, *Ewaluacja krok po kroku...*, dz. cyt., s. 5.

badan ilościowych jest zawieszenie wartościowania¹⁵, co oznacza, że każda osoba prowadząca ewaluację uzyska takie same wyniki, bez względu na osobiste preferencje oraz oczekiwania. Niemniej jednak metody ilościowe mają pewne wady. Pozwalają one co prawda zmierzyć występowanie określonych cech wraz z ich nasileniem, jednak nie pozwalają w pełni zrozumieć uzyskanych prawidłowości. Ponadto sama procedura konstruowania narzędzi do badań ilościowych umożliwia jedynie weryfikację przyjętych hipotez. Natomiast w toku badań jakościowych badacz może uzyskać dodatkowe informacje, których na etapie projektowania ewaluacji nie był w stanie przewidzieć¹⁶.

2.1.2. Metody jakościowe w ewaluacji procesu (Justyna Kuształ)

Metody jakościowe w ewaluacji procesu, w odróżnieniu od metod ilościowych, nie są możliwe do opisanego w sposób jednoznaczny, jako że w nauce do dziś trwa spór o ich status¹⁷, choć historycznie rzecz ujmując, to metody jakościowe jako pierwsze pojawiły się w socjologii¹⁸. Tradycyjne najpopularniejsze metody jakościowe to analiza treści (np. pamiętników), wywiady i obserwacja uczestnicząca. Metody jakościowe otwarte są na znaczenia nadawane przez badanych, czyli na opinie badanych wolne od założeń badacza zbierającego dane, a nie na odkrycie „prawdy”¹⁹.

Metody jakościowe w ewaluacji procesu pozwalają na uzyskanie w toku badań takich danych, które niedostępne są metodom pomiarowym. Dane uzyskane dzięki metodom jakościowym są pogłębione, szersze niż te uży-

15 S. Palka, *Metodologia badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 48.

16 Szerzej na temat badań jakościowych w podrozdziale 2.1.2.

17 K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Akademia Leona Koźmińskiego, Warszawa 2008, s. 96.

18 „Sposób zbierania danych w naukach społecznych za pomocą metod jakościowych jest starszy od metod ilościowych. Klasyczne dzieła Herberta Spencera czy Jamesa Fressera powstały na podstawie pamiętników, listów, artykułów, biurokratycznych dokumentów i informacji od podróżników. Znajdziemy w nich typowe wykorzystanie analizy dokumentów o dużym rygorze metodologicznym. Duży wkład w rozwój tych metod mieli Polacy. Florian Znaniecki wraz Williamem Thomasem w *Chłopi polskim* (1976) opierają się na analizie listów. Bronisław Malinowski stworzył nowoczesną antropologię, pracując metodą badania terenowego, co dziś uznalibyśmy za obserwację uczestniczącą, połączoną z wywiadami pogłębionymi” [K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji...*, dz. cyt., s. 96].

19 Por. J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 191.

skane drogą sondażu, często mają charakter osobisty i jednostkowy. Nie dają się jednak uogólnić na szersze grupy i populacje, bo są przejawem ekspresji i światopoglądu konkretnej osoby, która tak właśnie postrzega otaczającą ją rzeczywistość. Zgromadzenie informacji za pomocą metod jakościowych jest zdecydowanie bardziej czasochłonne niż uzyskanie danych ilościowych, wymaga bowiem zaangażowania badacza i nawiązania relacji z uczestnikiem lub zaangażowania w pracę z dokumentem osobistym. Współcześnie jednak obserwujemy zmianę w metodologii/ metodyce badań społecznych²⁰, polegającą na tym, że odchodzi się od założenia, iż dane zebrane za pomocą metod jakościowych nie są policzalne. Od pewnego czasu w coraz większym stopniu wykorzystywane są elementy metodologii ilościowej w ramach różnych metod jakościowych²¹.

Rola metod jakościowych w ewaluacji procesu programu profilaktycznego jest nie do przecenienia, a metody te szczególnie wskazane są jako narzędzia rekonstrukcji procesu realizacji programu, gdyż pozwalają opisać w sposób szczegółowy i zindywidualizowany zaangażowanie osób w dany program. Pozwalają też poznać motywy działania poszczególnych jednostek i wyjaśnić bieg zdarzeń²². Ponadto badanie jakościowe jest istotne w ewaluacji programów powtarzalnych, bo warto wiedzieć, co przyczyniło się do ich ostatecznego kształtu – bez względu na to, czy odniosły sukces, czy nie²³. Według Johna W. Creswella metody jakościowe to metody gromadzenia danych w badaniach jakościowych. Badania te polegają co do zasady na „zbieraniu informacji w bezpośrednim kontakcie przez rozmowy czy przyglądanie się zachowaniom w zwyczajnych okolicznościach”²⁴. Sam badacz traktowany jest jako „podstawowe narzędzie badawcze”, bo to autorzy badań jakościowych sami (co do zasady) zbierają dane, badając dokumenty, obserwując zachowania i przeprowadzając wywiady²⁵. Ponadto w badaniach jakościowych gromadzi się dane w różnej postaci, pochodzące z różnych źródeł (np. z wywiadu, obserwacji, dokumentu). Metody badań jakościowych wymagają indukcyjnej analizy danych, co oznacza, że „badacze szukają prawidłowości, tworzą kategorie i wyznaczają zakresy tematyczne, przechodząc od szczegółu do ogółu, organizując dane

20 Por. rozdział 2.

21 Por. K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji...*, dz. cyt., s. 96.

22 Por. tamże.

23 Tamże, s. 106.

24 J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, dz. cyt., s. 191.

25 Tamże.

w coraz bardziej abstrakcyjne informacje”²⁶. Metody jakościowe akcentują rolę samych badaczy²⁷, którzy gromadząc i opracowując dane, odwołują się do swoich ocen, poglądów, wartości, determinowanych przez płeć, historię, kulturę czy status społeczno-ekonomiczny, a zatem wszystkie te czynniki mogą mieć wpływ na interpretację zgromadzonego materiału.

2.1.3. Metody mieszane (*mixed methods*) w ewaluacji procesu (Justyna Kuształ)

W ewaluacji procesu programu profilaktycznego można stosować metody mieszane, czyli łączyć metody ilościowe i metody jakościowe w jednym projekcie ewaluacyjnym. Stosując metody mieszane, można bez wątpienia uzyskać wszystkie informacje niezbędne do przeprowadzenia poprawnej metodologicznie ewaluacji procesu.

W literaturze metodologicznej pojawia się często pytanie, dlaczego można, a nawet należy, łączyć ze sobą różne metody badawcze. Łączenie metod daje szerszą perspektywę dzięki zastosowaniu badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych. W ewaluacji programów profilaktycznych zastosowanie danej metody, na przykład jakościowej, ma na celu lepsze zrozumienie i wyjaśnienie zastosowania drugiej – ilościowej. Ponadto zastosowanie najpierw badań jakościowych umożliwia skorzystanie z ich wyników i następnie zaprojektowanie badania ilościowego²⁸. Podejście to w literaturze przedmiotu bywa określane jako „ujęcie integrujące, syntetyczne, polimetodologiczne, metodologia mieszana, ujęcie mieszane (*mixed methods*)”²⁹.

Stosując metody mieszane w ewaluacji procesu, należy podjąć decyzję, w jakim układzie, porządku, w jakich etapach czy fazach ewaluator będzie sięgał do danej metody. Zależy to od ściśle określonego celu badań ewaluacyjnych. W literaturze opisano sześć strategii badawczych wykorzystywanych w ramach *mixed methods*³⁰. W ewaluacji procesu programów profilaktycznych warto wykorzystać: sekwencyjną strategię eksplanacyjną, sekwencyjną

²⁶ Por. tamże.

²⁷ Kreatywna rola badacza ewaluatora została szeroko opisana przez D. Kubinowskiego w książce *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2023, a rozwinęta została przez K. Szmidta w publikacji *Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2018, t. 1, nr 26, s. 139–158.

²⁸ J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, dz. cyt., s. 221–232.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże, s. 224–231.

strategię eksploracyjną oraz równoległą strategię triangulacyjną³¹. Przyjmując strategię sekwencyjną eksplanacyjną, ewaluator najpierw gromadzi i analizuje dane ilościowe, a potem sięga do metod jakościowych – taki sposób postępowania ma zastosowanie na przykład wówczas, gdy wyniki badania ilościowego okazują się zaskakujące czy nieoczekiwane i wtedy uzupełniając, ponieważ dla weryfikacji, stosuje się metody jakościowe. Z kolei sekwencyjna strategia eksploracyjna polega na tym, że uzyskane później wyniki badań ilościowych wspierają uzyskane wcześniej wyniki badań ilościowych, czyli najpierw prowadzi się ewaluację metodami jakościowymi, a potem ilościowymi. Taki układ metod wykorzystanych podczas jednego badania ewaluacyjnego może być stosowany na przykład przy tworzeniu nowego narzędzia badawczego do ewaluacji procesu. Wówczas można przedstawić wyniki wcześniejszego badania jakościowego i po prostu sprawdzić, jak badana kategoria czy problem badawczy prezentują się w większych grupach poddanych badaniom ilościowym. Natomiast równoległa strategia triangulacyjna „polega na równoczesnym zbieraniu danych jakościowych i ilościowych i porównywaniu obu baz danych w celu stwierdzenia zbieżności, różnic lub jakichkolwiek powiązań”³².

Wykorzystanie metod ilościowych i jakościowych w ewaluacji procesu programu profilaktycznego pozwala bez wątpienia na zbudowanie spójnego opisu i wyjaśnienia problemów badawczych. Korzystanie z wielu metod (strategii czy procedur), czyli triangulację, przyczynia się do podnoszenia jakości badań ewaluacyjnych.

Przykładem na zastosowanie metod mieszanych w ewaluacji procesu jest sytuacja, kiedy ewaluator lub zespół ewaluatorów zewnętrznych nie ma przedmiotowej wiedzy o samym programie profilaktycznym i badanym problemie ani o uczestnikach programu. Wówczas wstępne badania jakościowe umożliwią im zdobycie orientacji w przebiegu programu, gdyż ewaluator porusza się

31 „Triangulacja zakłada prowadzenie badań przez kilku badaczy, przyjmujących różne podejścia do badanego zagadnienia lub – szerzej – stosujących różne sposoby odpowiadania na pytania badawcze. Te podejścia mogą być zakorzenione w różnych metodach i/lub perspektywach teoretycznych” (U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 181, cyt. za: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum, WAM, Kraków 2017, s. 93); „Badacze jakościowi, poprzez stosowanie różnych sposobów triangulacji, mają możliwość poznania badanej rzeczywistości z różnych perspektyw, szukając jednocześnie powtarzających się danych i interpretacji, które będą zmniejszały ryzyko błędu w strategii jakościowej, a także poznając holistycznie dane zjawisko” (M. Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe...*, dz. cyt., s. 94).

32 J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, dz. cyt., s. 229.

po słabo rozpoznanym terenie, a program realizowany jest po raz pierwszy w danym środowisku społecznym³³.

Połączenie metod ilościowych i jakościowych może też być przydatne do pogłębienia wiedzy ewaluatora o pewnych prawidłowościach, które dało się zaobserwować w badaniu ilościowym. Nie znając przyczyn czy uwarunkowań pojawiających się w badaniach odpowiedzi respondentów, warto sięgnąć po metody narracyjne – wywiad nieustrukturyzowany swobodny, aby zrozumieć decyzje respondentów, znajdujące odzwierciedlenie w wynikach badań ewaluacyjnych uzyskanych dzięki zastosowaniu metod ilościowych, na przykład przy użyciu kwestionariuszy ankiet zawierających jedynie pytania zamknięte. Jak zaznaczono wyżej, wielość metod badawczych, czyli triangulacja metod w ewaluacji procesu, jest elementem doskonalenia jakości programu i samej procedury ewaluacji programu profilaktycznego.

2.2. Gromadzenie danych w badaniach ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka, Justyna Kusztal)

Niniejszy podrozdział został poświęcony kluczowym metodom gromadzenia materiału badawczego w ramach ewaluacji procesu. Zaprezentowane metody, w zależności od celu ewaluacji, umożliwiają zebranie danych zarówno ilościowych, jak i jakościowych.

Metoda badawcza w literaturze z obszaru metodologii badań społecznych czasem utożsamiana jest ze strategią badawczą lub procedurą badawczą – ilościową lub jakościową. Zatem badania ewaluacyjne mogą wykorzystywać metody, strategie i procedury o charakterze ilościowym lub jakościowym w zależności od przedmiotu/podmiotu badań i konkretnych pytań, na które w ewaluacji procesu poszukujemy odpowiedzi. Gromadzenie danych empirycznych można ułożyć w szerszych ramach metodologicznych, czyli w strategiach badawczych. Jest to sposób projektowania procesu badawczego, który w szerokim ujęciu bywa utożsamiany z metodą jako zbiorem dyrektyw i reguł prowadzenia badań³⁴.

33 Por. K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji...*, dz. cyt., s. 107.

34 Por. M. Strumińska-Kutra, I. Koładkiewicz, *Studium przypadku* [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe*, t. 2: *Metody i narzędzia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 3 i cytowana tam literatura.

Ponadto

[...] w tym sensie można mówić też o metodzie etnograficznej, metodzie teorii ugruntowanej, metodzie eksperymentalnej, metodzie historyczno-porównawczej bądź metodzie sondażowej. W ramach metody można stosować różne techniki badawcze (np. wywiad, obserwację) nazywane też w węższym rozumieniu tego słowa metodami³⁵.

Stąd też w określonych kontekstach (np. w ewaluacji programów profilaktycznych) uprawnione jest zamienne stosowanie pojęcia metody i strategii badawczej. Dla porządku wyводу jednak dominującym określeniem w niniejszej publikacji pozostanie metoda badań ewaluacyjnych.

2.2.1. Sondaż w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka)

Sondaż, nazywany również badaniem sondażowym³⁶, jest metodą systematycznego gromadzenia i analizowania danych. Metoda ta służy badaniu pojedynczych ludzi – określanych jako respondenci lub informatorzy. W ramach badań sondażowych dokonuje się pomiaru opinii na dany temat, możemy również poznać postawy oraz poglądy w dużych zbiorowościach ludzkich. Jest to jednocześnie ogromna zaleta badań sondażowych, gdyż dzięki zastosowaniu tej metody możemy stosunkowo precyzyjnie poznać, opisać oraz eksplorować dany temat³⁷. Dzięki tej zalecie badania z wykorzystaniem niniejszej metody często przyjmują formę sondażu opinii publicznych. Stosuje się ją w celu poznania preferencji wyborczych, stosunku do określonych kwestii światopoglądowych i szeregu pokrewnych tematów, gdzie interesuje nas uśredniona opinia danej populacji na określony temat³⁸. Z tego też względu przeważnie w badaniach sondażowych dokonuje się losowego doboru próby³⁹, który sprawia, że badana grupa jest reprezentatywna. Oznacza to, że uzyskane w toku badania wyniki można uogólnić na całą populację⁴⁰.

35 M. Strumińska-Kutra, I. Kołodkiewicz, *Studium przypadku*, dz. cyt., s. 3; por. także: J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, dz. cyt., s. 192.

36 Por. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

37 Por. tamże.

38 <https://www.cbos.pl/PL/home/home.php> (dostęp: 28.08.2023).

39 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 80.

40 B.M. King, E.W. Minium, *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Przeważnie badania sondażowe wykorzystuje się w socjologii, psychologii, pedagogice oraz innych dyscyplinach pokrewnych. Mają one również zastosowanie w ewaluacji procesu. Jeżeli bowiem interesuje nas stopień realizacji programu, to możemy zbudować narzędzie – kwestionariusz ankiety, którego zadaniem będzie zebranie opinii od realizatorów. W tym kontekście kluczowe jest zidentyfikowanie obszarów świadczących o stopniu realizacji programu (w języku metodologii – będą to wskaźniki). Najczęściej będą nas interesowały: stopień realizacji programu w zakładanym wymiarze godzin; frekwencja w trakcie poszczególnych zajęć; zgodność realizacji programu z planem; zgodność realizacji programu z przyjętą w harmonogramie częstotliwością spotkań. Dzięki uzyskaniu odpowiedzi na te pytania będziemy mogli pełniej zrozumieć osiągnięte efekty.

W ramach badań sondażowych, podczas prowadzenia ewaluacji procesu, będą nas również interesowały informacje zwrotne od uczestników. Wówczas odpowiadamy na pytanie, „czy program odpowiadał potrzebom osób uczestniczących”⁴¹. Możemy bowiem przyjąć, że uzyskane efekty będą uzależnione od zgodności założeń i celów programu z potrzebami uczestników. W tym miejscu znowu pojawia się kwestia doboru wskaźników – będą to opinie świadczące o stopniu usatysfakcjonowania oraz przydatności programu. Przykładowo będziemy szukali odpowiedzi na pytania dotyczące: opinii na temat atrakcyjności zajęć, ich przydatności, adekwatności i zrozumienia poszczególnych scenariuszy. Dzięki zebraniu tego typu danych możemy wskazać zakres, w jakim potrzeby uczestników zostały spełnione.

W ramach zbierania informacji od uczestników możemy również zweryfikować, „czy został [program – przyp. Ł.S.] skierowany do właściwej grupy”⁴². Odpowiadamy wówczas na pytanie, „w jakim zakresie uczestnicy programu reprezentowali grupę docelową”⁴³. Odpowiedź na to pytanie wymaga wstępnego ustalenia, do jakiego odbiorcy program jest adresowany, a konkretniej – jakiego rodzaju problem ma zostać rozwiązany w jego toku. Najbardziej ogólną wskazówkę w kontekście profilaktyki stanowi stopień ryzyka wystąpienia danego problemu. Odmienne działania będziemy podejmowali w kontekście profilaktyki uniwersalnej, selektywnej czy wskazującej⁴⁴. Aby natomiast określić

41 J. Latkowska, *Ewaluacja krok po kroku...*, dz. cyt., s. 5.

42 Tamże.

43 Por. raport M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, J. Kusztal, K. Piątek, S. Lizińczyk, E. Podolak, *Ewaluacja procesu i wyniku programu profilaktyki selektywnej skierowanego do osób pozbawionych wolności „Los – Przypadek czy Mój Wybór”*, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, Warszawa 2022.

44 Por. <https://kbpn.gov.pl/profilaktyka.htm?id=104890> (dostęp: 28.08.2023).

lić stopień ryzyka grupy odbiorców, można sięgnąć do wystandaryzowanych testów psychologicznych, ponieważ umożliwiają one zmierzenie obiektywnie występującego nasilenia danego problemu. Ponadto wystandaryzowane testy często są znormalizowane, co oznacza, że wynik danego respondenta możemy odnieść do populacji generalnej. W tym aspekcie możemy pokusić się o samodzielne stworzenie takiego narzędzia, co jednak wymaga zaawansowanej wiedzy psychometrycznej⁴⁵ oraz niemałych nakładów czasowych, logistycznych i finansowych, alternatywnie możemy skorzystać z gotowych testów⁴⁶.

Podsumowując: sondaż jest jedną z podstawowych metod badawczych stosowanych w ewaluacji procesu. W większości przypadków jesteśmy w stanie zbierać dane za pomocą samodzielnie przygotowanych kwestionariuszy⁴⁷, głównie kwestionariuszy ankiet lub wywiadów. Natomiast w specyficznych kwestiach – związanych z określeniem właściwego doboru grupy odbiorców na podstawie nasilenia problemu – stosujemy testy wystandaryzowane. Sondaż umożliwia zbieranie danych ilościowych i jakościowych. Natomiast od ewaluatora oraz specyfiki programu zależy to, jakiego rodzaju informacje są wymagane. W niektórych przypadkach budujemy skale, które następnie przekładamy na wartości liczbowe, i prowadzimy analizę. Możemy wówczas w sposób syntetyczny określić występujące prawidłowości, uśrednić wyniki uzyskiwane wśród odbiorców⁴⁸. Zaletą tego typu ewaluacji będzie jej powtarzalność, co oznacza, że możemy porównać wyniki uzyskiwane w różnych grupach lub w kolejnych edycjach. Ponadto możemy porównywać alternatywne programy, gdy przykładowo interesuje nas poziom satysfakcji lub ocena przydatności. W innych natomiast przypadkach układamy pytania otwarte⁴⁹, dając tym samym respondentowi możliwość wygenerowania opisu. W efekcie uzyskujemy swobodne wypowiedzi uczestników programu, które dzięki odpowiednim technikom jakościowej analizy danych jesteśmy w stanie opracować⁵⁰. Zaletą tego typu badania jest możliwość uzyskania informacji zwrotnych na temat programu, których realizatorzy i/lub ewaluatorzy nie ujeli w formie hipotetycznej.

45 Por. E. Hornowska, *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017.

46 Por. <https://www.practest.com.pl> (dostęp: 28.08.2023); przy czym do posługiwania się niektórymi testami mają uprawnienia jedynie dyplomowani psychologowie.

47 Informacje na temat zasad przygotowania kwestionariusza do ewaluacji procesu zamieszczono w rozdziale 5.

48 Sposoby opracowania danych ilościowych zamieszczono w rozdziale 5.

49 Szerzej o metodach jakościowych traktuje podrozdział 2.1.2.

50 Opracowanie danych jakościowych zamieszczono w rozdziale 5.

2.2.2. Obserwacja w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka)

Zgodnie z ogólną definicją „obserwacja jest czynnością badawczą polegającą na gromadzeniu danych drogą postrzeżeń”⁵¹. Obserwacja może być stosowana zarówno jako metoda ilościowa, jak i jakościowa – i to od przyjętej strategii badawczej zależy sposób gromadzenia i utrwalania informacji zebranych w toku jej prowadzenia, a potem sposób opracowania materiału badawczego. Możemy ją prowadzić w sposób prosty, niezaplanowany – i na tej podstawie formułować wnioski badawcze. Jednakże znacznie popularniejsza jest obserwacja systematyczna z wykorzystaniem narzędzi pomocniczych – kamery, dyktafonu lub arkusza obserwacyjnego⁵². Jest to metoda świetnie nadająca się do prowadzenia badań terenowych, z tego też względu z powodzeniem wykorzystywana w socjologii i antropologii. W tym kontekście interesującego materiału dostarcza obserwacja uczestnicząca, gdzie badacz staje się „częścią” badanego środowiska. Obserwacja może być jawna lub ukryta⁵³. W przypadku obserwacji jawnej osoby badane mają świadomość uczestniczenia w badaniu. Natomiast obserwacja ukryta, jak sama nazwa wskazuje, prowadzona jest przez badacza działającego *incognito*, czego zaletą jest większa swoboda osób badanych. Pozwala to na uchwycenie bardziej naturalnych interakcji. Ponadto niektóre grupy są hermetyczne, chronią własną prywatność, nie zgodziłyby się na udział w badaniu, więc wchodzi w grę jedynie badanie niejawne⁵⁴.

Obserwacja z powodzeniem wykorzystana może być w ewaluacji programów profilaktycznych. Trzeba przy tym zaznaczyć, że może być ona prowadzona przez realizatora zajęć – wówczas obiektem obserwacji będą zachowania uczestników. Może ją również prowadzić niezależny ewaluator, do zadań którego należeć będą obserwacja zachowań uczestników, ale również ocena sposobu realizacji programu oraz interakcje zachodzące pomiędzy realizatorem a uczestnikami. Prowadząc obserwację, możemy pełniej zrozumieć procesy odpowiadające za pomyślne lub wadliwe wdrażanie programu. Obserwacja może dotyczyć kwestii formalnych, związanych z liczbą uczestników

51 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 86.

52 Tamże.

53 Tamże.

54 Por. P.A. Chomczyński, R. Guy, E. Azaola, *Beyond money, power, and masculinity: Toward an analytical perspective on recruitment to Mexican drug trafficking organizations*, „International Sociology” 2023, 38(3), s. 353–371, <https://doi.org/10.1177/02685809231168579>. W praktyce badawczej funkcjonuje także obserwacja półjawna, kiedy na przykład osoby zlecające ewaluację wiedzą o badaniu (lub wiedzą o niej niektóre osoby z programu), natomiast inni nie.

w trakcie poszczególnych zajęć, długością czasu trwania poszczególnych zajęć, liczbą realizatorów. Może obejmować również kwestie merytoryczne – kiedy jej obiektem jest przykładowo zgodność realizacji zajęć ze scenariuszem⁵⁵. Jeżeli zajęcia nie są realizowane zgodnie z przyjętym przez twórców programu schematem, to w toku obserwacji można ustalić przyczyny tego stanu rzeczy. Do przyczyn będziemy mogli zaliczyć: niską motywację uczestników; zbyt wymagające metody – na przykład inscenizacyjne, polegające na odgrywaniu ról, co może onieśmielać uczestników, którzy będą unikali udziału w programie; zbyt trudne zadania; procesy grupowe – konflikty i antypatie pomiędzy uczestnikami; brak odpowiednich kompetencji po stronie realizatorów⁵⁶.

Aby jednak wnioski wyprowadzone na podstawie obserwacji nie były stronnicze, należy zadbać o odpowiednie przygotowanie narzędzi. Najczęściej jest to kwestionariusz (arkusz, schemat) obserwacji, który zawiera istotne informacje o ewaluowanym programie. Należy więc przygotować zestaw pytań, które będą systematyzowały obserwację i jednocześnie sprawiały, że obserwator będzie rejestrował nie wszystkie spostrzeżenia, a jedynie te istotne z punktu widzenia oceny programu. Ponadto proces obserwacji może być wspomagany przez nagrywanie obrazu lub rejestrację dźwięku. W przypadku ewaluacji procesu programów profilaktycznych rejestracja polega na nagrywaniu zajęć, które następnie są analizowane pod kątem ustalonych wcześniej kryteriów.

W związku z powyższym można stwierdzić, że obserwacja jest jedną z kluczowych metod w ewaluacji procesu. Dostarcza ona unikatowych danych opartych na spostrzeżeniach, dzięki czemu możemy wygenerować oryginalne wnioski, niedostępne dla innych metod. Ponadto możemy uchwycić dodatkowe prawidłowości zachodzących procesów, które obejmują niewerbalne elementy interakcji pomiędzy uczestnikami oraz uczestnikami a prowadzącym.

55 Por. raport M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, J. Kusztal, K. Piątek, S. Lizińczyk, E. Podolak, *Ewaluacja procesu i wyniku...*, dz. cyt., KCPU.

56 E. Szędzianis, *Realizacja treści profilaktycznych w ramach edukacji przyrodniczej w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/1056/PRZYR_6_3.pdf (dostęp: 28.08.2023); M. Wieczorek, *Program wychowawczo-profilaktyczny szkół i placówek. Krok po kroku*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.

2.2.3. Analiza szeregów czasowych w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka)

Analiza szeregów czasowych stanowi zaawansowaną metodę analityczną wykorzystywaną między innymi w ekonomii oraz obszarach jej pokrewnych, chociażby w celu przewidywania cen produktów czy wysokości wypłat. Najogólniej rzecz ujmując, jest to metoda polegająca na dokonaniu serii pomiarów w określonych odstępach czasu, co umożliwia poznanie struktury zjawiska oraz kierunku jego rozwoju (określenie trendu). Ponadto dzięki systematycznie prowadzonym pomiarom w określonych odstępach czasu możemy stosować statystyczne metody prognozowania⁵⁷.

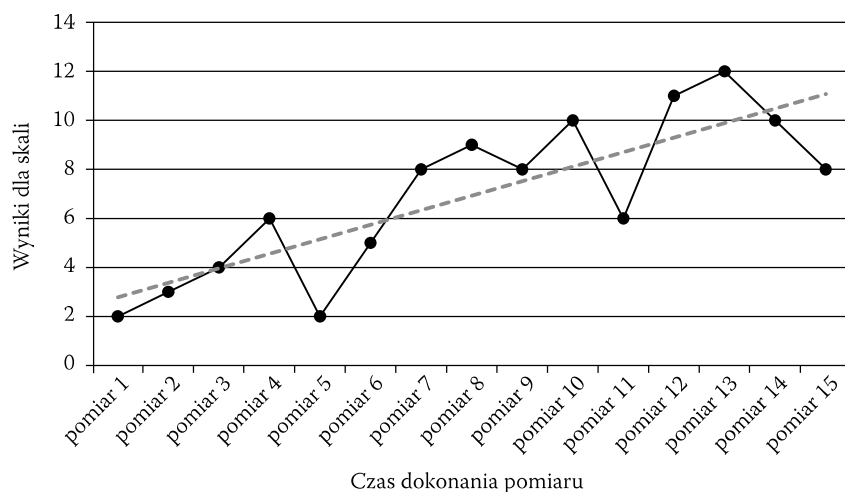
Pewne elementy szeregów czasowych możemy również zastosować w kontekście ewaluacji procesu. Jeżeli zbieramy dane sondażowe po każdych zajęciach lub uzupełniamy arkusz obserwacyjny, niektóre z gromadzonych informacji mogą dawać podstawę do budowy szeregu czasowego. Dotyczy to głównie danych o charakterze ilościowym. Przykładowo liczba uczestników na każdych zajęciach pozwala na uchwycenie dynamiki frekwencji. Jeżeli zaobserwujemy, że w toku trwania programu frekwencja spada, możemy wprowadzić praktyczne rozwiązania podnoszące motywację do uczestnictwa. Podobnych informacji dostarczy pomiar poziomu zadowolenia uczestników dokonywany po każdych zajęciach.

Zastosowanie elementów szeregów czasowych wymaga regularnego zbierania danych ilościowych. Następnie dane te można przedstawić w formie wykresu punktowego lub linowego⁵⁸. Zgodnie z konwencją budowania tego typu wykresów odcinki czasowe wykonanych pomiarów umieszczamy na linii poziomej, natomiast wynik dla zmiennej – na linii pionowej. Ponadto dla zobrazowania ogólnej tendencji możemy narysować linię trendu. Przykładowy wykres tego typu zamieszczono poniżej.

57 M. Osińska, *Ekometria finansowa*, PWE, Warszawa 2006; https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fsttimser.html (dostęp: 28.08.2023).

58 <https://support.microsoft.com/pl-pl/topic/przedstawianie-danych-na-wykresie-punktowym-lub-liniowym-4570a80f-599a-4d6b-a155-104a9018b86e> (dostęp: 28.08.2023).

Wykres 1. Przykładowy wykres liniowy wraz z linią trendu, obrazujący nasilenie przykładowej zmiennej w czasie



Źródło: opracowanie własne Łukasz Szwejka.

Jak widać na powyższym poglądowym wykresie, dzięki regularnie prowadzonym pomiarom możemy w sposób wizualny zaprezentować tendencje rozwojowe interesujących nas cech. Jest to niezwykle przydatna właściwość w ewaluacji procesu, gdyż wraz z upływem czasu wiele cech ulega fluktuacji.

Warto również nadmienić, że wizualizacja danych z powodzeniem wykorzystywana jest w ewaluacji formatywnej oraz ewaluacji wyniku. W odniesieniu do tej pierwszej możemy rejestrować ewentualne zmiany zachodzące na skutek wprowadzenia do programu modyfikacji. Przykładowo po zmianie repertuaru aktywności dla grupy mierzymy poziom satysfakcji lub zaangażowania wśród uczestników. Jeżeli modyfikacja programu spowodowała pozytywną zmianę – odnotujemy to w szeregu czasowym. Natomiast w przypadku ewaluacji wyniku interesuje nas realizacja określonego celu programu, który najczęściej obejmuje nabycie przez uczestników określonych zachowań lub kompetencji. Możemy wówczas systematycznie mierzyć nasilenie owych cech w trakcie trwania programu oraz po jego zakończeniu.

2.2.4. Wywiad w ewaluacji procesu (Justyna Kusztal)

Wywiad to jedna z najpopularniejszych metod badawczych i prawie zawsze wykorzystywana w ewaluacji procesu programów profilaktycznych⁵⁹. W praktyce badawczej i literaturze z obszaru badań społecznych funkcjonuje wiele rodzajów/form wywiadu. Ze względu na liczbę uczestników (respondentów) wyróżnia się wywiady indywidualne (*individual interview* – II) i wywiady grupowe (*focus group interview* – FGI), a także wywiady eksperckie (delfickie). W literaturze metodologicznej wyróżnia się także inne rodzaje wywiadów, na przykład standaryzowane i niestandaryzowane czy ustrukturyzowane lub nieustrukturyzowane, inny zaś podział uwzględnia wywiady kwestionariuszowe i swobodne. W podrozdziale niniejszym scharakteryzujemy te najbardziej użyteczne w ewaluacji procesu programów profilaktycznych.

W wywiadach standaryzowanych

[...] pytania zadawane są rozmówcom w ściśle określonej, identycznej dla wszystkich kolejności. Natomiast w wywiadzie niestandaryzowanym badacz w trakcie przeprowadzania rozmowy sam decyduje o tym, w jakiej kolejności będą zadawane pytania⁶⁰.

Dla pomyślnego prowadzenia ewaluacji procesu wywiad standaryzowany oferuje więcej możliwości porównywania i zestawiania analizowanych danych. Wywiady ustrukturyzowane zawierają pytania zamknięte, natomiast wywiady nieustrukturyzowane – również pytania otwarte, najczęściej w formach: „jak?”, „dlaczego?”, „w jaki sposób?”. Wywiady ustrukturyzowane dają możliwość porównywalności wyników i stosunkowo niskich kosztów zgromadzenia nieraz bardzo rozbudowanych danych.

W praktyce ewaluacji programów profilaktycznych stosuje się wszystkie formy wywiadu, przy czym w badaniach jakościowych częściej spotyka się wywiady nieustrukturyzowane i niestandaryzowane, a w badaniach ilościowych stosuje się częściej wywiady standaryzowane i ustrukturyzowane⁶¹. Wywiady pogłębione też mogą być częściowo ustrukturyzowane. W literaturze z obszaru ewaluacji programów profilaktycznych można spotkać się również z określeniem „wywiad kwestionariuszowy”. Jest to wywiad standaryzowa-

59 J. Latkowska, *Ewaluacja w profilaktyce*, <https://programyrekomendowane.pl/strony/artykuly/ewaluacja-w-profilaktyce>, 44 (dostęp: 21.08.2023); por. J. Latkowska, *Ewaluacja krok po kroku...*, dz. cyt.

60 S. Gudkova, *Wywiad w badaniach jakościowych* [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe*, t. 2: *Metody i narzędzia*, dz. cyt., s. 113.

61 Tamże.

ny i ustrukturyzowany, gdzie badacz dysponuje zamkniętą listą pytań i ma zamknięty katalog możliwych odpowiedzi. Wywiad taki stanowi bardzo użyteczną metodę gromadzenia danych do ewaluacji procesu.

Natomiast wywiad swobodny jest wywiadem niestandardyzowanym i nieustrukturalizowanym – bliżej mu do rozmowy, łączonej często z obserwacją – i daje on szansę na uzyskanie bardziej pogłębionych, osobistych odpowiedzi na pytania podczas interakcji z badaczem ewaluatorem. Wywiad swobodny jako metoda jakościowa wykorzystywana w ewaluacji procesu programów profilaktycznych pozwala na odkrycie znaczeń nadawanych przez uczestników programu poszczególnym jego elementom, co jest wartościowe, „ponieważ daje wgląd w punkt widzenia uczestników badania i pozwala na lepsze odzwierciedlenie w badaniach ich perspektywy”⁶². Wywiad swobodny bywa też nazywany wywiadem nieukierunkowanym. Znajduje on zastosowanie w badaniach naukowych, na przykład etnograficznych i marketingowych. Sama idea wywiadu nieukierunkowanego zakłada spontaniczność i subiektywność respondenta, który rozwija opowieść/narrację po zadaniu mu w miarę krótkiego pytania⁶³.

Interesującym rodzajem wywiadu jest wywiad ekspercki, który wymaga udziału specjalistów w danym obszarze teorii lub praktyki. Stanowi on bardzo uniwersalną metodę ewaluacji⁶⁴. Pytania do respondentów – specjalistów o znaczącym dorobku zawodowym i doświadczeniu – nie tylko dotyczą faktów i opinii o nich, ale i oferują wyjaśnienie ich zaistnienia oraz prognozy na przyszłość⁶⁵. Inaczej mówiąc, wywiad ekspercki to rozmowa z respondentem profesjonalistą, mającym dużą wiedzę na temat przedmiotu badania⁶⁶. W ewaluacji procesu programów profilaktycznych wywiad ekspercki można

62 S. Gudkova, *Wywiad w badaniach jakościowych*, dz. cyt., s. 116.

63 Por. K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji...*, dz. cyt., s. 102.

64 Wywiad ekspercki pierwotnie służył do zbierania opinii na temat obszarów nowych, specjalistycznych. Współcześnie zaś jest stosowany w dziedzinach, gdzie „dla danego zagadnienia istnieje bogaty zasób ekspertów, np. w odniesieniu do projektów/programów, które nie są innowacyjne” (K. Pylak, *Podręcznik ewaluacji efektów projektów infrastrukturalnych. Czy Twój projekt przyniósł oczekiwane korzyści?*, Krajowa Jednostka Oceny, Departament Koordynacji Polityki Strukturalnej. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2009, s. 136). Odmianą wywiadu eksperckiego jest wywiad delficki, stosowany w celu „określenia prawdopodobieństwa wystąpienia określonych zdarzeń, oszacowania wartości niektórych wielkości lub prognozowania przyszłości” (tamże).

65 J.R. Stempień, W.A. Rostocki, *Wywiady eksperckie i wywiady delfickie w socjologii – możliwości i konsekwencje wykorzystania. Przykłady doświadczeń badawczych*, „Przegląd Socjologiczny” 2013, nr 1, s. 90.

66 Por. tamże.

wykorzystać na przykład w obszarze metaewaluacji lub ewaluacji *ex-ante*, na poziomie oceny materiałów dydaktycznych, gdzie potrzebna jest wiedza specjalistyczna o przedmiocie programu czy metodologii badań ewaluacyjnych. Stąd rekomendacja do sięgania po tego rodzaju wywiady przez realizatorów programów profilaktycznych w celu rozwijania ich własnych kompetencji ewaluacyjnych.

Mając na uwadze, że wywiad służy do rekonstrukcji opinii ludzi na temat danego procesu, ich doświadczeń z uczestnictwa w nim, przeżyć, które w trakcie tego procesu im towarzyszyły, i motywów, które nimi kierowały⁶⁷, należy podkreślić, że wywiad nie dostarcza wiedzy o tym, jakie naprawdę jest zbadane zjawisko, ale daje wiedzę o tym, jak zostało ono odebrane, zauważone, ocenione przez respondenta i jakie jest nastawienie badanego do danego zjawiska. W konsekwencji więc należy brać pod uwagę, że „jeśli zadaniem ewaluatora jest ocena poszczególnych elementów programu, to opinie zebrane wśród beneficjentów mogą być pomocne, ale zdecydowanie niewystarczające do sformułowania zobiektywizowanej oceny”⁶⁸. Stąd w ewaluacji procesu wywiad nie powinien być jedyną metodą badawczą i wymaga on co do zasady triangulacji⁶⁹. Informacje uzyskane drogą wywiadu kwestionariuszowego i swobodnego nie różnią się pod względem merytorycznym, aczkolwiek opracowanie danych z wywiadu swobodnego może być trudniejsze, jako że to wypowiedź respondenta, jego narracja, użyte przez niego konkretne słowa i określenia nadają charakter zebranym danym, co ma wpływ na możliwości ich porównywania i zestawiania. Inaczej jednak należy odnieść się do informacji pozyskanych drogą wywiadu eksperckiego, gdyż poziom specjalizacji wypowiedzi respondenta eksperta wymaga też odpowiedniego przygotowania się samego badacza ewaluatora. Specjalistyczne informacje uzyskane drogą wywiadu same w sobie mogą wymagać interpretacji i przełożenia na język praktyki prowadzenia programu profilaktycznego, co uczyni je być może bardziej użytecznymi między innymi dla poprawnego przeprowadzania metaewaluacji.

Jak zaznaczono wyżej, oprócz wywiadu indywidualnego wyróżnia się w metodologii badań wywiady grupowe. Wywiad grupowy (*focus group interview*) różni się od wywiadu indywidualnego przede wszystkim tym, że osoby badane podczas wywiadu funkcjonują jako grupa społeczna, a nie odrębne jednostki udzielające każda osobno odpowiedzi na pytania moderatora.

67 Por. K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji...*, dz. cyt., s. 101.

68 Tamże.

69 Por. podrozdział 4.2.

Idea wywiadu grupowego polega na tym, że grupa osób (od 6 do 10) prowadzi pomiędzy sobą rozmowę na określone tematy, podsuwane im przez prowadzącego (moderatora). Nie jest to zatem uproszczona i przyspieszona wersja wywiadów indywidualnych, w których prowadzący odpytuje po kolei poszczególne osoby. Moderator ma jedynie stymulować rozmowę i kontrolować jej przebieg. Dobre badanie fokusowe polega na tym, że ludzie rozmawiają ze sobą o danym problemie, formułując swoje opinie, broniąc ich i krytykując (w pozytywny sposób) opinie innych⁷⁰.

Moderator wywiadu pełni w nim kluczową rolę (nie tak, jak w wywiadzie narracyjnym, gdzie ciężar spoczywa na osobie badanej), musi być na tyle uważny, aby nie tylko gromadzić wypowiedzi, ale i rozpoznawać wzajemne relacje między uczestnikami wywiadu – stąd często badacze pracują w zespołach dwuosobowych.

Podczas przeprowadzania wywiadu ujawniają się pewne zjawiska/efekty, charakterystyczne dla grupy osób rozmawiających ze sobą. Efekty grupowe, zarówno te pozytywne, jak i negatywne, mają wpływ nie tylko na sam sposób prowadzenia badania, ale i na finalny jego efekt – zebrany dobry jakościowo materiał badawczy. Do pozytywnych efektów grupowych zalicza się: efekt synergii, efekt stymulacji, efekt spontaniczności, efekt bezpieczeństwa oraz efekt kuli śnieżnej⁷¹. Efekt synergii polega na tym, że wypowiedzi respondentów w czasie wywiadu układają się często w ten sposób, że jedna wypowiedź niejako generuje następną poprzez skojarzenia pojawiające się u kolejnej osoby, powstają nowe inspiracje do wypowiedzi i nowe pomysły, grupa generuje ich więcej niż wówczas, gdyby po kolei zbierano wypowiedzi w wywiadach indywidualnych. Stymulacja oznacza wzajemne oddziaływanie na siebie respondentów zarówno poprzez konkretne wypowiedzi, jak i komunikaty pozawerbalne. Przyjazna atmosfera sprzyjająca wypowiedziom oraz zakładana szczerłość składają się na efekt spontaniczności. Efekt bezpieczeństwa odnosi się do tego, jak czują się badani, kiedy mogą bez skrępowania wygłaszać swoje opinie, nawet te bardziej radykalne, w grupie bowiem odpowiedzialność za słowa ulega rozmyciu, rozwodnieniu. Znaczenia nabiera tu poczucie intymności, mogą być bowiem takie tematy badawcze i problemy badawcze, które zarezerwowane są tylko do badań indywidualnych, wówczas respondenci wolą

70 K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji...*, dz. cyt., s. 102.

71 W literaturze metodologicznej pozytywne efekty grupowe opisuje się jako „5 S”: *synergy* (synergia), *stimulation* (stymulacja), *spontaneity* (spontaniczność), *security* (bezpieczeństwo), *snowballing* (kula śnieżna), por. M. Ciechowska, *Badania fokusowe* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe...*, dz. cyt., s. 109–111.

je prezentować poniekąd wyłącznie w kontakcie indywidualnym. Efekt kuli śnieżnej oznacza jakby dobudowywanie i rozbudowywanie wypowiedzi przez kolejnych respondentów, pojawiają się wówczas szersze, nowe spostrzeżenia czy konteksty⁷².

Warto także wskazać efekty negatywne, które mogą zniweczyć zamierzony rezultat, jakim jest zgromadzenie sensownego materiału badawczego. Magdalena Ciechowska wymienia wśród negatywnych efektów grupowych: syndrom grupowego myślenia, który zachodzi wówczas, gdy grupa czasem mimowolnie dąży do uzgadniania opinii i jednomyślności; polaryzację grupową, kiedy dochodzi do wygłaszania radykalnych sądów pod wpływem głosów pochodzących od grupy. Polaryzacja grupowa jest określana także jako rozproszenie odpowiedzialności czy złudzenie anonimowości. Próżniactwo grupowe pojawia się wówczas, gdy większa liczba osób skupionych jest na tym samym zadaniu, co powoduje mniejsze poczucie odpowiedzialności za wykonanie zadania i tym samym prowadzi do istotnego zmniejszenia wkładu w jego wykonanie, na przykład udzielenie precyzyjnej wypowiedzi. Wśród efektów negatywnych pojawia się jeszcze konformizm grupowy, ale jest on przez niektórych autorów niewyszczególniany i łączony z efektem krystalizacji oraz uzgadniania opinii, które mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na jakość i efektywność badań fokusowych⁷³.

Siłę działania efektów negatywnych można zmniejszać, a efekty pozytywne wzmacniać przez różne techniki prowadzenia wywiadu, ale kluczową rolę odgrywają zawsze moderator lub moderatorzy, którzy mają rzeczywisty wpływ na przebieg i strukturę prowadzonych badań. Należy zaznaczyć, że badanie fokusowe to metoda bardzo popularna w każdym rodzaju badań (rynkowych, społecznych i ewaluacyjnych) i ma wiele wersji, przy czym jest metodą trudną i wymagającą od moderatora dużego doświadczenia⁷⁴.

W badaniu fokusowym gromadzone i analizowane są nie tylko wypowiedzi werbalne i komunikaty pozawerbalne, ale także procesy grupowe zachodzące podczas przeprowadzania badań, co ma niebagatelne znaczenie w ewaluacji procesu programów profilaktycznych, gdyż jakość relacji między realizatorami a adresatami programu, czy między samymi adresatami, jest istotna dla pomiaru satysfakcji czy identyfikacji mocnych/słabych stron programu.

72 Tamże, s. 110–111.

73 K. Gawlik, *Badania fokusowe* [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe*, t. 2: *Metody i narzędzia*, dz. cyt., s. 133; por. M. Ciechowska, *Badania fokusowe*, dz. cyt., s. 112 i cytowana tam literatura.

74 K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji...*, dz. cyt., s. 102.

2.2.5. Analiza dokumentów w ewaluacji procesu (Justyna Kusztal)

Na początku warto wskazać, że analiza dokumentów może dostarczyć danych zarówno jakościowych, jak i ilościowych⁷⁵ i jest to metoda tradycyjna, obecna w literaturze oraz praktyce ewaluacji różnorodnych programów i projektów pod wieloma nazwami, na przykład jako analiza wtórna, analiza treści, *desk research*⁷⁶. Analiza dokumentów bywa porównywana do pracy historyka, „który bazuje przede wszystkim na różnorodnych dokumentach oficjalnych i prywatnych, analizując je pod kątem interesującego go tematu. Każdy ewaluator swoją pracę zaczyna od przestudiowania dokumentów powstałych w trakcie realizacji programu”⁷⁷.

W zależności od szczegółowego celu badania ewaluacyjnego przedmiotem analizy może być każdy wytwór definiowany jako dokument o charakterze formalnym bądź prywatnym. W literaturze metodologicznej opisano wiele rodzajów i typów dokumentów⁷⁸.

W ewaluacji procesu przedmiotem analizy mogą być zarówno źródła wtórne, czyli takie, które zostały wytworzone wcześniej, jak i źródła pierwotne, czyli te, które zostały wytworzone na potrzeby samej ewaluacji procesu.

Kolejny podział wyróżnia źródła (dokumenty) o charakterze formalnym (można powiedzieć: urzędowym) i prywatnym, osobistym, tj. pamiętniki czy profile internetowe bądź blogi. Dokumenty formalne wykorzystywane w ewaluacji procesu to: bazy danych zawierające dane zbierane z dokumentacji projektowej (np. lista obecności uczestników, lista realizatorów poszczególnych modułów programu), kalendarz spotkań (np. sesje krótkich interwencji), wykazy materiałów, scenariusze zajęć realizowanych w ramach projektu, materiały dydaktyczne wykorzystywane podczas zajęć projektowych (m.in. karty pracy uczestników, efekty twórczości uczestników – rysunki, opisy), podręczniki dla realizatorów, sprawozdania z przeprowadzonych poszczególnych zajęć lub dzienniki realizatorów, informacje z mediów o projekcie (np. dotyczące jego oceny w opiniach przedstawicieli środowiska czy społeczności), opracowania techniczne dotyczące różnych rozwiązań techniczno-technologicznych wykorzystane w projekcie (np. w obszarze IT) opisujące funkcjonalność, jakość i dostępności zastosowanych rozwiązań dla uczestników (np. wykorzystania

75 K. Pylak, *Podręcznik ewaluacji efektów...*, dz. cyt., s. 65.

76 K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji...*, dz. cyt., s. 103.

77 Tamże.

78 K. Pylak, *Podręcznik ewaluacji efektów...*, dz. cyt., s. 51.

aplikacji mobilnej itp.). Ponadto w ewaluacji procesu można wykorzystać dokumenty „urzędowe”, takie jak wniosek projektowy, korespondencja ze zleceńodawcą, z organami administracji (np. szkoły czy placówki oświatowej, ochrony zdrowia itd.) oraz przepisy prawne regulujące zakres programu profilaktycznego. Wśród dokumentów prywatnych wykorzystywanych w ewaluacji procesu można wyróżnić: dzienniki osobiste, twórczość artystyczną (rysunki, grafiki, spektakle, performance, graffiti, rzeźby) oraz różnego rodzaju materiały audiowizualne (nagrania, filmy i ich różnorodne współczesne internetowe formy).

Analiza materiałów audiowizualnych jest w literaturze opisywana jako odrębna metoda badawcza⁷⁹. Według Marcusa Banksa „obiekty wizualne, takie jak zdjęcia, mogą stanowić dane same w sobie [...] lub być traktowane jako źródło danych”⁸⁰. W obszarze profilaktyki szkolnej i promocji zdrowia można wskazać na metodę/technikę „narysuj i napisz”, przeznaczoną do badania klimatu społecznego klasy szkolnej, która może być z powodzeniem wykorzystywana jako metoda ewaluacji procesu w programach profilaktyki uniwersalnej⁸¹. Zebrane wówczas od uczniów dane o zajęciach lekcyjnych z nauczycielami, oceny postaw nauczycieli i sposobu organizacji zajęć szkolnych, informacje o postrzeganiu przez uczniów poziomu bezpieczeństwa w szkole itp. mogą być wykorzystane do doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole i wzmacniania mocnych stron funkcjonowania społeczności szkolnych.

Jakościowa analiza dokumentów dostarczyć może bardzo zróżnicowanych obszernych danych oraz pozwala na poznanie znaczenia i przede wszystkim na zrozumienie odpowiedzi, których respondenci udzielili na zadane pytania badawcze. Zebrane dane mogą być wykorzystane w celu określenia istotnych wskaźników zaspokojenia potrzeb i oczekiwań uczestników, które mogą służyć do wyjaśnienia przyczyn zjawisk zidentyfikowanych potem w ewaluacji wyniku.

Zróżnicowane dane zebrane podczas analizy dokumentów pozwalają zidentyfikować na przykład to, na ile program został wdrożony zgodnie z założeniami (analiza list obecności na zajęciach wskazuje na liczbę uczestników).

79 M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

80 Tamże, s. 36.

81 B. Woynarowska, M. Woynarowska-Soldan (red.), *Szkoła promująca zdrowie. Podręcznik dla szkół i osób wspierających ich działania w zakresie promocji zdrowia*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.

W odniesieniu do wspomnianych już wyżej dokumentów prywatnych, tworzonych na potrzeby ewaluacji procesu, metoda ta daje możliwość zachowania stylu i słownictwa uczestników programu profilaktycznego, co może sygnalizować słabe lub mocne strony programu⁸². Jeśli jednak dążymy do jakiejś standaryzacji i zachowania możliwości porównywania wyników, to indywidualne rysy nadane zebranym opiniom nie będą użyteczne. Czasem jednak takie zróżnicowanie ma znaczenie, na przykład stopień akceptacji treści programowych przez uczestników może być zróżnicowany w zależności od płci respondenta, która odzwierciedla się w języku wypowiedzi pisemnych. Metoda analizy dokumentów nie jest kosztowna, polega bowiem najczęściej na badaniach *desk research* (badania zza biurka) i jej kosztochłonność zależy od godzin pracy badaczy analizujących dokumenty.

2.3. Kompleksowe metody gromadzenia i opracowania danych (Justyna Kusztal)

Wyodrębniając metody gromadzenia danych na potrzeby ewaluacji procesu, warto mieć świadomość, że niektóre z nich⁸³ służą do prostego gromadzenia danych (zarówno ilościowych, jak i jakościowych) celem udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze. Inne natomiast stanowią kompleks wielu metod ułożonych w logiczny system, co pozwala gromadzić oraz generować bardziej złożone wnioski. W kontekście ewaluacji procesu szczególnie przydatne mogą być badania w działaniu, studia przypadku czy analiza SWOT. Metody te w niniejszym podrozdziale zostaną szczegółowo zaprezentowane.

82 Analiza dokumentów, szczególnie dokumentów prywatnych, jest szeroko opisana w literaturze metodologicznej i ma w niej ugruntowany status, warto tu wspomnieć choćby badania Williama I. Thomasa i Floriana Znanieckiego, por. W.I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, t. 1–5. W tym miejscu warto wskazać, że: „Badanie tekstu często polega w tej samej mierze na koncentrowaniu uwagi na tym, co ten tekst »mówi« – w jaki sposób konstruowane są w jego ramach pewne argumenty, idee czy pojęcia – jak i na tym, co nie zostało w nim powiedziane – na przemilczeniach, brakach czy opuszczeniach. Można też poddać analizie wzajemne dopasowywanie się różnych elementów danego tekstu, których układ wzmacnia (bądź podważa) znaczenia wyłaniane z założeń wpisanych w konkretny tekst” (T. Ripley, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 213).

83 Metody te zaprezentowano w podrozdziale 2.2.

2.3.1. Badania w działaniu (*action research*) w ewaluacji procesu

Badania w działaniu (*action research*) mogą być traktowane jako metoda badawcza lub całościowe podejście badawcze, polegające na podejmowaniu działań i tworzeniu wiedzy lub teorii powstałej na podstawie tego działania. W jeszcze szerszym ujęciu „badania w działaniu to ogólny termin obejmujący całą rodzinę podejść badawczych, które [...] łączy to, że w ich założeniu poznanie możliwe jest przez działanie”⁸⁴. Badania w działaniu realizowane są z udziałem uczestników – adresatów programu, bo uczestnicy programu sami są ewaluatorami i partnerami w procesie ewaluacji⁸⁵. Przenosząc powyższe rozważania na grunt ewaluacji programów profilaktycznych, można więc stwierdzić, że badania w działaniu mogą być wykorzystane jako ewaluacja nie tylko wewnętrzna, ale także zewnętrzna, jak również ewaluacja procesu.

W przypadku wielu podejść i typów badań w działaniu⁸⁶ należy podkreślić ich użyteczność dla realizatorów i uczestników badań, gdyż obie te grupy partycypują w procesie zmiany, dzielą się wiedzą, współpracują, rozwijają się i uczą się przez działanie⁸⁷. W ewaluacji procesu programu profilaktycznego, na przykład realizowanego w szkole czy placówce oświatowej metodą *action research*, mogą brać udział wszyscy adresaci programu: uczniowie, rodzice i sami nauczyciele, a także organy nadzoru pedagogicznego czy instytucji finansującej oraz oczywiście sami realizatorzy programu (w zależności od specyfiki programu). Wszystkie te podmioty są odpowiedzialne za ewaluację, a badanie ewaluacyjne „staje się elementem procesu uczenia się dla wszystkich, którzy są w nie zaangażowani”⁸⁸.

Jeśli traktować badania w działaniu jako podejście badawcze, to w jego ramach mieścić się mogą zróżnicowane metody/techniki służące do zbierania danych istotnych dla ewaluatora. Wszystkie informacje dostarczające wiedzy

84 A. Góral, B. Jałocha, G. Mazurkiewicz, M. Zawadzki, *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 14.

85 Por. tamże.

86 M. Szymańska, *Badania w działaniu* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe...*, dz. cyt., s. 227–273; M. Szymańska, M. Ciechowska, K. Pieróg, S. Gołąb, *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018; A. Góral, B. Jałocha, G. Mazurkiewicz, M. Zawadzki, *Badania w działaniu...*, dz. cyt., s. 15–43.

87 A. Góral, B. Jałocha, G. Mazurkiewicz, M. Zawadzki, *Badania w działaniu...*, dz. cyt., s. 43.

88 A. Borek, *Nauczyciel badacz, nauczyciel profesjonalista* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 327.

o każdym z elementów programu profilaktycznego będą istotne dla samego badania. Informacje te, pochodzące z różnych źródeł, na przykład z wywiadów z uczestnikami programu, z dokumentacji programu, dzienników obserwacji realizatora, list obecności na zajęciach prowadzonych w ramach programu, ale także z reakcji na doniesienia o programie pochodzące z mediów tradycyjnych czy społecznościowych – mogą mieć znaczenie jako dowody zmian dokonujących się w trakcie trwania programu. Informacje te mogą dotyczyć wszelkich kwestii związanych z programem profilaktycznym w zależności od dostępności metody, która pozwala na uzyskanie tych informacji, na przykład reakcji grupy uczestników na zmianę realizatora, podniesienia jakości materiałów dydaktycznych, czy choćby zmiany lokalizacji prowadzenia programu. Najczęściej badania w działaniu opierają się na podejściu mieszanym, stąd katalog metod badawczych i różnorodność informacji możliwych do uzyskania dzięki nim ograniczone są tylko celem badań.

Badania w działaniu mogą mieć charakter indywidualny (*1st person action research*), grupowy/kolektywny (*2nd person action research*) lub społeczny, angażujący szerszą społeczność tworzącą i rozpowszechniającą wiedzę o programie i zmianach w nim zachodzących (*3rd person action research*). Przykładem indywidualnego badania w działaniu mogą być badania realizatorów programu profilaktycznego podczas jego trwania, co ma służyć ulepszeniu własnej praktyki (autoewaluacja). Natomiast badanie kolektywne polega na tym, że badacze (ewaluatorzy zewnętrzni bądź wewnętrzni) pracują razem, aby zidentyfikować oraz poddać badaniom problemy i wybrać sposoby gromadzenia informacji, które pozwolą na wypracowanie rozwiązań⁸⁹. Rozwiązania te są od razu wdrażane do realizacji, pozwalają na sformułowanie nowej koncepcji i niejako testowanie jej w działaniu, przez co wprowadzona zmiana ma walor teoriiotwórczy i praktyczny zarazem. Wdrażanie zmiany jest szczególnie ważne dla ewaluacji procesu.

Z kolei społeczne badanie w działaniu wykorzystuje wszystkie możliwe kanały, sieci, sposoby komunikacji w celu wywarcia wpływu na daną społeczność⁹⁰. Dodatkowo zaangażowani są interesariusze zewnętrzni, decydenci, władze lokalne i liderzy społeczni. Upowszechnianie wyników takiego społecznego badania ewaluacyjnego jest obecne w profilaktyce zaburzeń używania substancji psychoaktywnych czy zaburzeń behawioralnych, w profilaktyce problemów społecznych czy obszarze ochrony zdrowia publicznego. Społeczne

89 A. Góral, B. Jałocha, G. Mazurkiewicz, M. Zawadzki, *Badania w działaniu...*, dz. cyt., s. 47.

90 Por. tamże, s. 48–49.

badania ewaluacyjne są wyrazem partycypacji szerszych społeczności w kreowaniu zmiany i konstruowaniu nowych koncepcji potrzebnych do kolejnych wdrożeń w kierunku optymalizacji lokalnego systemu profilaktyki społecznej.

Partycypacyjne badania w działaniu to szczególna forma badań w działaniu, która może być sama w sobie badaniem ewaluacyjnym programu profilaktycznego. W zależności od stopnia zaangażowania uczestników w badanie ewaluacyjne (od tylko przekazania informacji aż po równoprawne z ewaluatorem przeprowadzanie badań i w konsekwencji wdrażanie zmiany)⁹¹ realizowana jest ewaluacja procesu (także formatywna) w czasie trwania programu profilaktycznego. Badania w działaniu mają przebieg cykliczny, układ cykli badawczych charakteryzowany jest w literaturze przedmiotu przez wielu autorów⁹². Na podstawie pogłębionych analiz występujących w literaturze koncepcji Maria Szymańska zaproponowała własny model badań w działaniu, który z powodzeniem może zostać wykorzystany w ewaluacji procesu programów profilaktycznych. Obejmuje on następujące fazy: (1) przygotowanie: merytoryczne, pedagogiczno-psychologiczno-aksjologiczne, etyczne i dydaktyczne badacza oraz podmiotów uczestniczących w badaniu w oparciu na obserwacji i diagnozie potrzeb; (2) opracowanie projektu badawczego powiązanego z programem profilaktycznym (z uwzględnieniem celów, problemów badawczych, treści, strategii badawczych, zasad badań w działaniu, metod i narzędzi badawczych); (3) refleksję nad założonym planem działania i ewentualne modyfikacje; (4) implementację projektów przez opracowanie dokumentacji badawczej i bieżącą modyfikację planu; (5) dzielenie się własnymi spostrzeżeniami z innymi uczestnikami badań; (6) zgromadzenie danych i ich krytyczną analizę oraz interpretację; (7) krytyczną ewaluację zrealizowanego projektu badawczego powiązanego z programem profilaktycznym w korelacji i poddanie tej ewaluacji ocenie innych uczestników; (8) refleksyjne wnioskowanie na podstawie proponowanych zmian⁹³.

91 M. Graça, M. Gonçalves, A. Martins, *Action research with street-based sex workers and an outreach team: A co-authored case study*, „Action Research” 2018, 16(3), s. 251–279, za: M. Ciechowska, *Badania w działaniu*, Letnia Szkoła CAQDAS, Kraków 2022.

92 M. Szymańska, *Modele i etapy badań w działaniu* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe...*, dz. cyt., s. 250–257.

93 Tamże, s. 254–255.

2.3.2. Studium przypadku/ studia przypadku w ewaluacji procesu

Studium przypadku, inaczej metoda indywidualnych przypadków/ metoda indywidualnego przypadku (*case study*), podobnie jak wywiady czy analiza dokumentów, może być metodą badań ilościowych, jak również jakościowych w zależności od celu badań ewaluacyjnych⁹⁴. Studium przypadku to metoda badawcza (*case study method*), pozwalająca na dogłębne poznanie poszczególnego przypadku/przypadków przez holistyczne i wielostronne jego/ich przedstawienie⁹⁵. Bywa też ono określane jako całościowe podejście badawcze (*case study approach*), na które składa się wiele metod i technik pozyskiwania danych do analizy⁹⁶. Wobec trudności w zdefiniowaniu go w literaturze metodologicznej można zaproponować szerokie ujęcie, w którym studium przypadku rozumiane jest jako całościowe podejście jakościowe. Badacz poddaje analizie ograniczony system (przypadek – np. jedna placówka oświatowa czy poradnia zdrowia psychicznego) lub kilka ograniczonych systemów (przypadków) z uwzględnieniem aspektu czasowego (czyli np. przez okres trwania programu profilaktycznego). Stosując szczegółowe procedury zbierania danych o różnorodnym charakterze (np. obserwacji, wywiadów, materiałów audiowizualnych, dokumentów, raportów), uzyskuje opis przypadku oraz zyskuje wiele wątków ogólnych wyłonięnych na podstawie przypadku⁹⁷. Studium przypadku może być samo w sobie badaniem ewaluacyjnym⁹⁸, pozwala bowiem na uchwycenie złożoności i zmian przypadku w czasie. Zastosowanie triangulacji źródeł i metod badań jest konieczne do uzyskania całościowego/holistycznego obrazu badanego zjawiska (aspekt horyzontalny). To zaś generuje kolejne cechy poprawnie przeprowadzonego studium przypadku: trwanie w czasie (czas jest potrzebny do realizacji obserwacji, wywiadów, analizy dokumentów) itp. – co prowadzi do uzyskania pogłębionego obrazu zjawiska (aspekt wertykalny). W ewaluacji programu profilaktycznego studium przypadku może być wyko-

94 Studium przypadku traktować można jako metodę/podejście badawcze ilościowe: studia przypadku w swoich różnych odmianach mogą mieć formę badań pojedynczych lub wielokrotnych, ograniczać się do danych liczbowych oraz znajdować zastosowanie w badaniach ewaluacyjnych (por. R.K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 34), lub jako metodę/ podejście jakościowe (por. M. Ciechowska, *Studium przypadku* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe...*, dz. cyt., s. 166–167, gdzie autorka rozważa dogłębnie niejednorodny status studium przypadku).

95 M. Ciechowska, *Studium przypadku*, dz. cyt., s. 170.

96 M. Strumińska-Kutra, I. Koładkiewicz, *Studium przypadku*, dz. cyt., s. 3.

97 Por. tamże, s. 5.

98 R.K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych...*, dz. cyt., s. 251 i nast.

rzystywane jako część szerszego badania ewaluacyjnego, jako główna metoda ewaluacji oraz jako część ewaluacji dwustopniowej.

Studium przypadku jako część badań ewaluacyjnych może być użyteczne w wyjaśnianiu pewnych zależności powstałych jako wyniki badań eksperymentalnych lub sondażowych, gdyż pozwala ono na wytłumaczenie, w jaki sposób badana inicjatywa przyczynia się (lub nie) do uzyskania stwierdzonych wyników⁹⁹. Wówczas to studium przypadku jednego ośrodka, w którym jest wdrażany program, może wyjaśnić prawdopodobne źródła i uwarunkowania opinii respondentów.

Studium przypadku w ewaluacji procesu może być wykorzystywane jako badanie terenowe przez okres realizacji programu (np. w kilku ośrodkach, gdzie dana interwencja jest wdrażana). Jeśli program profilaktyczny byłby realizowany przez dłuższy czas, na przykład przez rok, to badanie ewaluacyjne za pomocą metody studium przypadku po pierwszym roku mogłoby dostarczyć istotnych informacji o przebiegu programu, co pozwoli na dokonanie koniecznych zmian w kolejnej edycji (jest to rodzaj badania pilotażowego, które pozwala zrozumieć ewaluatorowi specyfikę programu i zadać potem adekwatne pytania w dalszych badaniach ewaluacyjnych).

Natomiast studium przypadku w ewaluacji dwustopniowej stosowane jest wówczas, gdy ewaluacji podlega cały program realizowany w kilku miejscach (ośrodkach) w formie osobnych projektów. Jest to typowa sytuacja w pionie ochrony zdrowia, polityce społecznej czy profilaktyce i terapii. Studium przypadku stanowi wówczas ewaluację całościową, skupiającą w sobie analizę i syntezę mniejszych projektów/programów, realizowanych równocześnie w kilku lokalizacjach czy edycjach. Przykładowo: przeprowadza się badania ewaluacyjne we wszystkich placówkach realizujących rekomendowany program profilaktyczny w naszym kraju, a gromadzenie wyników obejmuje każdą placówkę osobno – i tak też przedstawiamy jego rezultaty. Dopiero na kolejnym etapie badań ewaluacyjnych zestawiamy i porównujemy ze sobą wyniki ewaluacji z różnych placówek i podejmujemy próbę rozpoznania elementów powtarzających się, co pozwala w jakiejś mierze na dokonanie uogólnienia. Możemy też zidentyfikować specyficzne trudności wdrażania programu w konkretnej instytucji.

Informacje, które mogą być gromadzone za pomocą tej metody, są zróżnicowane i zależne od przedmiotu badań w ogóle, konkretnego celu badań ewaluacyjnych, liczby przypadków (włączonych do ewaluacji). Co do zasady,

99 Por. tamże, s. 253.

studium przypadku jest metodą preferowaną w sytuacjach, gdy: (1) główne pytania badawcze są pytaniami „jak” lub „dlaczego”; (2) badacz ma niewielki wpływ na fakty behawioralne oraz (3) badanie skupia się wokół zjawiska współczesnego (w przeciwieństwie do zjawisk mających wyłącznie znaczenie historyczne)¹⁰⁰. Co zatem może być przypadkiem do badania? Właściwie wszystko to, co można wyodrębnić jako pewien system czy mikrosystem, w którym zachodzą obserwowalne zmiany, pojawiają się wzory zachowań, pozwalające zrozumieć, co się dzieje/ co się wydarza. Przypadki muszą być charakterystyczne dla danego systemu czy zbioru, a zarazem w jakimś zakresie typowe dla niego. Dlatego też istotne są kryteria selekcji przypadków do studium, bo to ewaluator powinien wiedzieć, jakie dane są potrzebne do realizacji celu badań. Generalnie zaś studium przypadku przedstawione w narracyjnej formie (np. rozbudowanej wypowiedzi respondenta) wzbogaca i czyni raporty ewaluacyjne bardziej czytelne i przystępne¹⁰¹.

2.3.3. Analiza SWOT w ewaluacji procesu

Celem tej metody jest identyfikacja czynników mających wpływ na program czy projekt i ocena zrealizowanych zadań bądź rozwiązań projektowych (programowych). W analizie SWOT istotne jest wyodrębnienie czynników, uwarunkowań czy zjawisk, które są w stanie rozwijać projekt (jego silne strony), niwelować (bądź ograniczać) strony słabe, maksymalnie wykorzystywać istniejące możliwości i pojawiające się szanse oraz unikać przewidywanych zagrożeń dla realizacji programu¹⁰².

Ewaluatorzy mający szczegółową wiedzę na temat wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań projektu oraz jego mocnych i słabych stron, konfrontując tę wiedzę z przykładami rzeczywistych efektów podobnych projektów realizowanych w przeszłości, są w stanie przedstawić opinie na temat stosowności przyjętych rozwiązań¹⁰³.

Analiza SWOT może być zastosowana na początku, podczas trwania i po zakończeniu programu profilaktycznego. Jest to metoda bardzo uniwersalna, stosowana w praktyce w wielu obszarach edukacji, ochrony zdrowia i przede wszystkim – gospodarki oraz zarządzania¹⁰⁴. Nazwa metody to akronim słów:

100 Por. R.K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych...*, dz. cyt., s. 34.

101 K. Pylak, *Podręcznik ewaluacji efektów...*, dz. cyt., s. 100.

102 Tamże, s. 132.

103 Por. tamże.

104 Tamże.

strengths (mocne strony), *weakness* (słabe strony), *opportunities* (szanse) i *threats* (zagrożenia, ryzyka). W praktyce ewaluacyjnej na metodę SWOT składa się wiele technik (metod) pozyskiwania danych, które mogą pochodzić z różnych źródeł, na przykład z wywiadów, dokumentów czy obserwacji. Dzięki analizie SWOT można pozyskać praktycznie wszystkie informacje potrzebne do modyfikacji, optymalizacji projektu/programu profilaktycznego¹⁰⁵.

Analiza SWOT może być metodą (podejściem) stosowaną na etapie gromadzenia danych do ewaluacji, ale jest także użyteczna na etapie opracowywania zebranych danych¹⁰⁶. Zgodnie z zasadami przeprowadzania ewaluacji procesu analiza SWOT może być wykorzystana przy rozpoczęciu programu do zweryfikowania trafności działań zaplanowanych w programie profilaktycznym, jak również na etapie wdrażania programu – przy badaniu stosowności/adekwatności działań programowych do jego założeń. Wadą tej metody/ tego podejścia mogą być dość wysokie koszty przygotowania baz danych czy opracowań danych, które potem mają być ujęte w arkuszu do analizy (macierzy), oraz same koszty osobowe, czyli wynagrodzenia ekspertów – ewaluatorów przygotowujących dane i opracowujących je potem do oceny. Wyniki analizy SWOT mają istotny walor prognostyczny, pozwalają bowiem na oszacowanie szans i kierunków rozwoju programu/projektu, na przykład identyfikacja miejsca powstawania wysokich kosztów projektów pozwala na zmianę lokalizacji środków (zasobów – np. osobowych) i zoptymalizowanie programu.

Analiza SWOT ma kluczowe znaczenie w niniejszej publikacji, gdyż metoda ta została wykorzystana do identyfikacji trudności i szans prowadzenia ewaluacji procesu programów profilaktycznych w obszarze uzależnień behawioralnych, a szczegółowy opis jej wykorzystania znajduje się w rozdziale czwartym.

Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
 Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

105 Analiza SWOT została wykorzystana jako metoda gromadzenia i opracowania danych do prowadzenia badań zaprezentowanych w niniejszej publikacji, por. rozdziały 4 i 5.

106 Analiza została wykorzystana w rozdziale 4 niniejszej publikacji.

- Bedyńska S., Cypriańska M. (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
- Borek A., *Nauczyciel badacz, nauczyciel profesjonalista* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Brzeziński J., *Metodologia badań w psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Chomczyński P.A., Guy R., Azaola E., *Beyond money, power, and masculinity: Toward an analytical perspective on recruitment to Mexican drug trafficking organizations*, „International Sociology” 2023, 38(3), s. 353–371.
- Ciechowska M., *Badania fokusowe* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum, WAM, Kraków 2017.
- Ciechowska M., *Badania w działaniu*, Letnia Szkoła CAQDAS, Kraków 2022.
- Ciechowska M., *Podstawy badań jakościowych w pedagogice* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum, WAM, Kraków 2017.
- Ciechowska M., *Studium przypadku* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum, WAM, Kraków 2017.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Góral A., Jałocha B., Mazurkiewicz, Zawadzki M., *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
- Graża M., Gonçalves M., Martins A., *Action research with street-based sex workers and an outreach team: A co-authored case study*, „Action Research” 2018, 16(3), s. 251–279.
- Gudkova S., *Wywiad w badaniach jakościowych* [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe*, t. 2: *Metody i narzędzia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Hornowska E., *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017.
- <https://kbpn.gov.pl/profilaktyka.htm?id=104890> (dostęp: 28.08.2023).
- <https://support.microsoft.com/pl-pl/topic/przedstawianie-danych-na-wykresie-punktowym-lub-liniowym-4570a80f-599a-4d6b-a155-104a9018b86e> (dostęp: 28.08.2023).
- <https://www.cbos.pl/PL/home/home.php> (dostęp: 28.08.2023).
- <https://www.practest.com.pl> (dostęp: 28.08.2023).
- https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fsttimser.html (dostęp: 28.08.2023).
- Jaskuła S., *Ewaluacja społeczna w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Jemielniak D. (red.), *Badania jakościowe*, t. 1: *Podejścia i teorie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

- Jemielniak D. (red.), *Badania jakościowe, t. 2: Metody i narzędzia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- King B.M., Minium E.W., *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kubinowski D., *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2023.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Latkowska J., *Ewaluacja krok po kroku. Podręcznik ewaluacji wewnętrznej programów profilaktycznych*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2014.
- Latkowska J., *Ewaluacja w profilaktyce*, <https://programyrekomendowane.pl/strony/artykuly/ewaluacja-w-profilaktyce,44> (dostęp: 21.08.2023).
- Lorber W., Morgan D.Y., Eisen M.L., Barak T., Perez C., Crosbie-Burnett M., *Patterns of cohesion in the families of offspring of addicted parents: Examining a nonclinical sample of college students*, „Psychological Reports” 2007, 101(3), s. 881–895.
- Makowska M., *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, Scholar, Warszawa 2018.
- Olejniczak K., Kozak M., Ledzion B. (red.), *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Akademia Leona Koźmińskiego, Warszawa 2008.
- Osińska M., *Ekometria finansowa*, PWE, Warszawa 2006.
- Palka S., *Metodologia badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Prakyla A., *Analiza rozmów i tekstów* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych, t. 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Pylak K., *Podręcznik ewaluacji efektów projektów infrastrukturalnych. Czy Twój projekt przyniósł oczekiwane korzyści?*, Krajowa Jednostka Oceny, Departament Koordynacji Polityki Strukturalnej. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2009.
- Rapley T., *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Ronel N., Haimoff-Ayali R., *Risk and resilience: The family experience of adolescents with an addicted parent*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology” 2010, 54(3), s. 448–472.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Stempień J.R., Rostocki W.A., *Wywiady eksperckie i wywiady delfickie w socjologii – możliwości i konsekwencje wykorzystania. Przykłady doświadczeń badawczych*, „Przegląd Socjologiczny” 2013, t. 62, nr 1.
- Strumińska-Kutra M., Kołodkiewicz I., *Studium przypadku* [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe, t. 2: Metody i narzędzia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

- Szedzianis E., *Realizacja treści profilaktycznych w ramach edukacji przyrodniczej w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/1056/PRZYR_6_3.pdf (dostęp: 28.08.2023).
- Szmidt K., *Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2018, t. 1, nr 26, s. 139–158.
- Szymańska M., *Badania w działaniu* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum, WAM, Kraków 2017.
- Szymańska M., *Modele i etapy badań w działaniu* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum, WAM, Kraków 2018, s. 250–257.
- Szymańska M., Ciechowska M., Pieróg K., Gołąb S., *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018.
- Wieczorek M., *Program wychowawczo-profilaktyczny szkół i placówek. Krok po kroku*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Woynarowska B., Woynarowska-Sołdan M. (red.), *Szkoła promująca zdrowie. Podręcznik dla szkół i osób wspierających ich działania w zakresie promocji zdrowia*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.
- Yin R.K., *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

3. Etyka w ewaluacji programów profilaktyki uzależnień behawioralnych (Karolina Piątek)

Ostatnie dekady przynoszą głębokie zmiany społeczne, technologiczne i mentalne. Wraz ze zmianami rośnie znaczenie etyki i zakres zjawisk objętych regulacjami etycznymi, co wymusza stałą rewizję metodologicznych i etycznych zasad badań naukowych. Proces ten jest dynamiczny i wykracza poza możliwości regularnej aktualizacji etycznych kodeksów badawczych¹.

Na wstępie warto przyrzeć się bliżej samemu pojęciu „etyka”. Termin ten pochodzi od greckiego słowa *éthikós* i oznacza „zwyczaj”². Mianem etycznego określa się postępowanie oparte na minimalnych zasadach podzielanych przez wszystkich ludzi, na pewnym kodeksie postępowania.

[...] etyka to ogół norm moralnych uznawanych w pewnym czasie przez jakąś zbiorowość społeczną jako punkt odniesienia dla oceny i regulacji postępowania w celu integracji grupy wokół pewnych wartości, synonim moralności; w sensie filozoficznym – etyka to nauka dotycząca moralności, rozpatrywana odrębnie w aspektach: normatywnym jako nauka moralności (tzw. etyka normatywna lub etyka właściwa) oraz opisowo-wyjaśniającym jako nauka o moralności³.

1 Rozwój technologii, sztuczna inteligencja, badania mózgu, badania kosmosu – to tylko niektóre obszary nauki i przemysłu, gdzie rodzą się dylematy etyczne, por. D. Sepczyńska, M. Jawor, A. Stoiński, *Wprowadzenie* [w:] D. Sepczyńska, M. Jawor, A. Stoiński (red.), *Etyka o współczesności, współczesność w etyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016, s. 7: „Zagadnienia moralne nie tracą nic ze swojej aktualności, o czym może świadczyć choćby rozwój etyk szczegółowych – etyk zawodowych, etyki środowiskowej, bioetyki, etyki biznesu, a także etyki społecznej”.

2 S. Sánchez-Migallón, *Etyka*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2020, s. 12.

3 <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/etyka;3898956.html> (dostęp: 20.09.2023).

Można stwierdzić, że badania zawsze związane były z namysłem etycznym, jednak gdy dominującym paradygmatem było podejście pozytywistyczne, etyczność badań głównie sprowadzała się do poprawności metodologicznej⁴.

W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że etyka jest albo nauką normatywną, albo opisową⁵. Etyka normatywna mówi, jak ludzie powinni lub nie powinni postępować i według jakich zasad się zachowywać. Etyka opisowa zaś jest nauką o moralności zawierającą w sobie między innymi socjologię moralności czy antropologię moralności. Moralność jest tu rozumiana jako pewien zbiór zasad, wartości, postaw, ocen czy wyobrażeń na temat dobra i zła, które kierują zachowaniem człowieka⁶.

W literaturze spotkać można dwa sposoby rozumienia etyki badań jako nauki normatywnej. W szerokim ujęciu etyka badań skupia się na tym, co badacze powinni, a czego nie powinni robić i w jaki sposób podejmować o tym decyzje. Natomiast wąskie ujęcie mówi o zasadach etycznych, które należy wziąć pod uwagę podczas badań, żeby móc postąpić właściwie⁷. Pewnym szczegółowym, wyodrębnionym działem etyki normatywnej jest natomiast etyka badań naukowych, w ramach której rozpatrywane są etyczne aspekty czynności badawczych, jakie wykonuje się w obszarze nauki⁸. Włodzimierz Galewicz⁹ za główne zadanie etyki badań naukowych uważa ustalenie i uzasadnienie reguł, które powinny być przestrzegane przez osoby wykonujące dane czynności (np. naukowcy, ewaluatorzy itd.), bowiem, jak twierdzi Earl Babbie: „Każdy, kto zaangażowany jest w prowadzenie naukowych badań społecznych, powinien znać powszechnie przyjęte w gronie naukowców normy określające, co w działalności badawczej jest, a co nie jest dopuszczalne”¹⁰.

4 A. Surmak, *Etyka badań jakościowych w praktyce. Analiza doświadczeń badaczy w badaniach z osobami podatnymi na zranienie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2022, s. 17.

5 Tamże, s. 18; por. E.A. Lekka-Kowalik, *Etyka badań naukowych – nowa dyscyplina filozoficzna*, „Roczniki Filozoficzne” 1997/1998, t. 45–46, nr 2, s. 83–118. Por. także: W. Galewicz, *O etyce badań naukowych*, „Diametros” 2009, nr 19, s. 48–57; R. Wiles, *What are qualitative research ethics?*, Bloomsbury Academic, London 2012.

6 A. Surmak, *Etyka badań jakościowych w praktyce...*, dz. cyt., s. 18.

7 Tamże, s. 19.

8 W. Galewicz, *O etyce badań naukowych* [w:] W. Galewicz (red.), *Etyczne i prawne granice badań naukowych*, Universitas, Kraków 2009, s. 59.

9 Tamże.

10 E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 515.

3.1. Zasady etyki w badaniach ewaluacyjnych oraz dylematy etyczne ewaluatora

Badania ewaluacyjne są prowadzone zgodnie z zasadami powszechnie stosowanymi dla badań naukowych, stąd też zasadne wydaje się odwołanie do kodeksu etyki pracownika naukowego. Kodeks etyki pracownika naukowego¹¹ wskazuje pewne uniwersalne zasady i wartości etyczne w pracy naukowej. Od wszystkich badaczy oraz instytucji, które prowadzą badania, finansują je lub organizują życie naukowe, powinno wymagać się ich przestrzegania.

Tabela 2. Uniwersalne zasady i wartości etyczne w pracy naukowej

Zasada	Dotyczy
sumienność	– przedstawiania celów i intencji przyszłych lub aktualnie prowadzonych badań – prezentowania metod i procedur badawczych – interpretacji uzyskanych wyników – przedstawiania zagrożeń oraz potencjalnych korzyści
wiarygodność	– prowadzenia badań – skrupulatności, dbania o szczegóły w zbieraniu, przechowywaniu danych i przedstawianiu wyników – niewykorzystywania swojego naukowego autorytetu
obiektywizm	– interpretacji i wnioskowania na podstawie faktów – przedstawiania danych możliwych do potwierdzenia przez inne osoby

11 Komisja do spraw Etyki w Nauce (oprac.), *Kodeks etyki pracownika naukowego*, PAN, Warszawa 2013. Kodeks etyki pracownika naukowego opiera się na podstawowych zasadach etyki, za które uznaje się poszanowanie godności człowieka oraz życia we wszystkich jego przejawach, prawdomówność, uczciwość, rzetelność, obowiązek przestrzegania przyjętych zobowiązań oraz uznanie prawa do wolności przekonań i prawa własności. W preambule znajduje się zapis, iż kodeks ten „przedstawia zasady wprowadzone przez środowisko naukowe w przeświadczeniu, że podstawowym obowiązkiem pracownika naukowego jest przestrzeganie ustalonych zasad oraz uczciwości, prawdomówności i bezinteresowności w pracy naukowej. Kodeks definiuje kryteria dobrych praktyk i określa przewinienia etyczne w prowadzeniu pracy badawczej oraz ustanawia procedury postępowania, które należy stosować w przypadku ujawnienia nieuczciwości naukowej. Zmieniające się uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne, takie jak znaczne upowszechnienie studiów wyższych, zwiększająca się liczba naukowców, konieczność ubiegania się o granty na prowadzenie badań, parametryzacja ocen naukowców i instytucji naukowych oraz konflikty interesów towarzyszące komercjalizacji wyników badań, przy ograniczonych środkach przeznaczonych na naukę, skłaniają do zwrócenia szczególnej uwagi na nasilające się w ostatnich latach zjawiska łamania zasad etyki”.

Tabela 2. Uniwersalne zasady i wartości etyczne w pracy naukowej cd.

Zasada	Dotyczy
bezsronność	– stosunku do badanego – podejścia do problemu – sposobu przekazywania wiedzy
niezależność	– wpływów zewnętrznych na prowadzenie badań – wpływów politycznych, ideologicznych, biznesowych
otwartość	– dyskusji z innymi naukowcami na temat badań – uczciwości w przekazywaniu wiedzy społeczeństwu
przejrzystość	– gromadzenia, analizowania i interpretowania danych
odpowiedzialność	– postawy wobec uczestników i obiektów badań – poszanowania godności człowieka i praw zwierząt – uzyskania zgody od odpowiednich komisji bioetycznych (gdy przedmiotem badań jest istota żywa)
rzetelność	– uczciwego podawania źródeł – uznania należnego udziału innych badaczy
troska	– przekazywania uczniom i podopiecznym standardów i norm etycznych
odwaga	– przeciwstawiania się opiniom sprzecznym z wiedzą naukową – przeciwstawiania się praktykom, które są sprzeczne z zasadami naukowej rzetelności

Źródło: opracowanie własne Karolina Piątek na podstawie: Komisja do spraw Etyki w Nauce (oprac.), *Kodeks etyki...*, dz. cyt.

W *Kodeksie etyki pracownika naukowego* znajdujemy również rozdział dotyczący „dobrych praktyk w badaniach naukowych”, przez które rozumie się

[...] szczegółowe, racjonalnie uzasadnione i możliwe do wprowadzenia w poszczególnych jednostkach naukowych reguły rzetelnego postępowania odnoszące się do prowadzenia, prezentowania i oceniania badań naukowych, które mają zapewnić spełnienie etycznych wymogów. Każdy pracownik naukowy od początku swojej działalności powinien być świadomy tych reguł i wiedzieć, jakie konsekwencje przynosi ich naruszenie¹².

Obszary działania, w których powinny być przestrzegane zasady dobrych praktyk, to: (1) postępowanie z danymi naukowymi; (2) procedury badawcze; (3) autorstwo oraz publikowanie wyników badań; (4) recenzowanie i opinowanie; (5) kształtowanie młodej kadry naukowej i studentów; (6) relacja ze społeczeństwem; (7) wykluczenie konfliktu interesów.

¹² *Kodeks etyki pracownika naukowego*, *Kodeks_Etyki_Pracownika_Naukowego_Wydanie_III_na_stronę.pdf* (dostęp: 15.11.2023), s. 5.

W dalszej części kodeks mówi o tym, że wszelkie oryginalne dane źródłowe, czyli pierwotne wyniki badań, a w niektórych przypadkach również próbki czy materiały pochodzące z prowadzonych badań, powinny być skrupulatnie udokumentowane i bezpiecznie zarchiwizowane w sposób uniemożliwiający manipulowanie nimi oraz zapewniający po opublikowaniu tych badań ich dostępność przez okres właściwy dla danej dyscypliny.

Następnie szczegółowo opisane są procedury badawcze oraz wyszczególnione między innymi informacje dotyczące autorstwa i wydawania publikacji. Osobny rozdział poświęcony został nierzetelności w badaniach naukowych.

Autorzy prac badawczych winni brać pod uwagę kwestie etyczne mogące pojawić się w trakcie ich pracy. Badania naukowe obejmują przecież zbieranie informacji od ludzi i o ludziach, a autorzy badań powinni dbać o uczestników badań, być godni zaufania, uczciwi i gotowi na wystąpienie wszelkiego rodzaju problemów¹³, o czym szerzej w kolejnym podrozdziale.

W badaniach, w które zaangażowani są ludzie, niejednokrotnie występują problemy lub dylematy etyczne. Mogą być nimi trudności w podjęciu lub realizacji właściwej decyzji, wynikające z przeświadczenia, że żadna decyzja nie będzie właściwa. W rezultacie bez względu na to, jaką decyzję dana osoba podejmie, coś będzie musiała poświęcić (np. dylemat pomiędzy uwzględnieniem lub zrezygnowaniem z pewnych ważnych informacji w opisie wyników badań – ujawnić tożsamość uczestników czy obniżyć jakość danych?). W innym rozumieniu przez problem etyczny rozumie się problemy z podjęciem „dobrej” decyzji, natomiast dylemat etyczny to wybór między równie uprawnionymi, aczkolwiek sprzecznymi opcjami¹⁴. Słowa te często bywają używane zamiennie przez różnych autorów¹⁵.

W kontekście badań problemy etyczne mogą pojawić się praktycznie na każdym etapie. Postawione cele czy pytania badawcze powinny być uczestnikom badań wyjaśnione, gdyż ci mogą je zrozumieć odmiennie od autora¹⁶.

Kolejnym etapem, na którym może pojawić się wiele problemów etycznych, jest gromadzenie danych. Wszystkich uczestników oraz miejsca badań należy oczywiście traktować z szacunkiem, ale szczególną uwagę należy zwraca-

13 J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 107.

14 A. Surmak, *Etyka badań jakościowych w praktyce...*, dz. cyt., s. 23.

15 M. De Lain, *Fieldwork, participation and practice: Ethics and dilemmas in qualitative research*, Sage, London, za: tamże.

16 J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, dz. cyt., s. 109.

cać na wrażliwe populacje¹⁷. Inne sytuacje, w których mogą wystąpić problemy etyczne podczas gromadzenia danych, to między innymi: brak wzajemności pomiędzy badaczem a osobami badanymi (badanie powinno przynieść korzyści obu stronom – warto więc zachęcać uczestników badania do współpracy); kwestia, czy respondenci powinni mieć wpływ na interpretację ich wypowiedzi podczas wywiadu oraz na ile dociekliwe mogą być pytania w badaniach; ujawnienie poufnych informacji o niebezpiecznych zjawiskach (warto się w takiej sytuacji pochylić nad kodeksem etycznym badacza, który nakazuje ochronę prywatności osób zaangażowanych w badania)¹⁸.

Na etapie analizy i interpretacji danych również pojawiają się problemy wymagające podjęcia etycznych decyzji. Już podczas planowania badań naukowych należy więc wziąć pod uwagę pewne kwestie.

Tabela 3. Problemy etyczne, które mogą pojawić się na etapie analizy i interpretacji danych

Problem etyczny	Wskazówka
Jak badanie będzie chroniło anonimowość ludzi czy zdarzeń?	– w sondażach oddzielenie nazwiska od odpowiedzi podczas kodowania i dokumentowania danych – oznaczanie osób i miejsc inicjałami lub pseudonimami
Co zrobić z danymi po analizie?	– dane przechowuje się przez pewien okres (Sieber zaleca 5–10 lat) – następnie usuwa się je, by nie trafiły w niepowołane ręce
Kto jest właścicielem danych, które zostały zebrane i poddane analizie?	– warto wspomnieć o tym w projekcie i jasno ustalić tę kwestię, na przykład przez zawarcie porozumienia, które to wskaże
Jak zadbać o rzetelność przytaczanych informacji?	– konsultacje między autorem badań a jego uczestnikami (badania ilościowe) – należy zastosować jedną lub więcej strategii sprawdzających rzetelność danych (badania jakościowe)

Źródło: opracowanie własne Karolina Piątek na podstawie: J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, dz. cyt., s. 111.

17 J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, dz. cyt. Populacje wrażliwe – na przykład osoby niepełnoletnie, ofiary przemocy, osoby z niepełnosprawnościami czy upośledzeniami, osoby niepełnoletnie itp.

18 Tamże, s. 111; por. H. Kędzierska (red.), *Etyka jakościowych badań edukacyjnych – dylematy i badawcze (nie)rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016, s. 103–104.

Na końcowym etapie – rozpowszechniania wyników – należy zastanowić się nad doбором słów i języka,

[...] by nie sugerować uprzedzeń ze względu na płeć, orientację seksualną, pochodzenie rasowe czy etniczne, niepełnosprawność czy wiek. APA (2001) *Publication Manual* podaje trzy wskazówki. Po pierwsze, trzeba się posługiwać językiem bez uprzedzeń na odpowiednim poziomie szczegółowości (np. zamiast „Zachowanie klienta było typowo męskie...” należy powiedzieć „Zachowanie klienta było... [określić jakie]”). Po drugie, powinno się używać konkretnych nazw, a nie uogólnień (np. zamiast „400 Latynosów” raczej „400 Meksykanów, Kubańczyków i Portorykańczyków”). Po trzecie, o osobach biorących udział w badaniu należy się wyrażać z szacunkiem (np. zamiast „podmiot” właściwsze jest określenie „uczestnik”; w stosunku do kobiet lepiej używać żeńskich form nazw zawodów)¹⁹.

Podczas planowania badań należy wziąć też pod uwagę, jakie mogą być ich następstwa dla odbiorców. I na koniec warto wspomnieć o czymś, co powinno być oczywiste, ale nie zawsze jest. Mianowicie, przy korzystaniu z opracowań innych autorów, konieczne należy podawać źródła, by nie przypisać sobie czyichś zasług włożonych w naukę²⁰.

Jak widać, warto zastanowić się nad możliwymi problemami etycznymi jeszcze przed przystąpieniem do badań. Zasady etyczne powinny być przestrzegane w każdej fazie procesu badawczego i w odniesieniu do każdej osoby (uczestnik, czytelnik) oraz miejsca.

3.2. Etyka w standardach ewaluacji

Jedną z podstawowych cech badań ewaluacyjnych jest ich praktyczna użyteczność. Badania te wymagają od badacza sprawności w prowadzeniu badań, umiejętności w prezentowaniu ich wyników oraz zdolności stworzenia odpowiedniej atmosfery, która sprzyjać będzie ich dalszemu wykorzystywaniu²¹. Ewaluator ma za zadanie prowadzić badania rzetelnie i z zachowaniem poprawności metodologicznej. Niemniej jednak istotne jest staranne poznanie sytuacji kulturowej i politycznej badanej społeczności oraz monitorowanie przez badacza relacji społecznych, które pojawiają się na różnych etapach projektów. „Silne osadzenie badań ewaluacyjnych w kontekstach społecznych i ich

19 J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, dz. cyt., s. 113.

20 Tamże.

21 M. Maciejewska, *Ewaluacja w edukacji – etyczne dylematy ewaluatorów* [w:] H. Kędzierska (red.), *Etyka jakościowych badań edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 91.

wielorakie uwarunkowania składają się na specyficzny charakter problemów podejmowanych przez ewaluatora, które każdorazowo wymagają odrębnego przemyślenia, rozstrzygnięcia i podejmowania decyzji”²².

Nie traktując ewaluacji tylko przez pryzmat schematów, metod czy narzędzi badań, warto przyjrzeć się jej standardom oraz próbom tworzenia zasad etycznych dotyczących sposobu jej prowadzenia i upowszechniania.

„Standardy ewaluacji” opracowano w ramach projektu o nazwie „Wspólnie tworzymy standardy ewaluacji w Polsce”, który zrealizowany został w 2008 roku przez Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne.

Dokument ten jest efektem wspólnej pracy środowisk zajmujących się ewaluacją: przedstawicieli administracji publicznej i organizacji pozarządowych, ewaluatorów, instytucji naukowych i niezależnych konsultantów. Standardy opracowano, aby wesprzeć osoby zaangażowane w proces ewaluacji oraz pomóc w zapewnieniu jak najwyższej jakości i użyteczności realizowanych badań. Są one zbiorem zasad i rekomendacji stojących na straży jakości badań, ale zabezpieczających także interes zlecających, ewaluatorów i osób uczestniczących w badaniach. Dokument został podzielony na trzy główne części poświęcone kolejnym fazom realizacji badania ewaluacyjnego: od etapu planowania, przez realizację ewaluacji, aż po etap komunikowania wyników i wdrażania rekomendacji²³.

W kroku pierwszym standardy określają planowanie ewaluacji (Zasadność podejmowania ewaluacji; Precyzyjne określenie celu, przedmiotu i zakresu badania; Realistyczne określenie sposobu przeprowadzenia ewaluacji; Określenie przejrzystych kryteriów wyboru ewaluatora; Zapewnienie niezależności ewaluacji; Zapewnienie zgodności z zasadami etycznymi)²⁴. W niniejszym opracowaniu interesuje nas zwłaszcza fragment omawianego dokumentu mówiący o zapewnieniu niezależności ewaluacji i zgodności z zasadami etycznymi. Ewaluacja ma bowiem służyć nie samej ocenie, ale – przede wszystkim – wspierać rozwój i naukę oraz pomagać w usprawnianiu pracy osób i instytucji. To niezwykle ważne założenie nie zmienia faktu, że ewaluację niejednokrotnie traktuje się jako bezpośrednią lub pośrednią ocenę pracy konkretnych osób.

Mimo że taka interpretacja zadań ewaluatora nie jest właściwa, to sprawia, że bardzo istotne jest zapewnienie mu niezależności. Autonomia badacza

22 M. Maciejewska, *Ewaluacja w edukacji...*, dz. cyt.

23 J. Wróblewski, *Ewaluacja użyteczna. „Standardy ewaluacji” jako narzędzie wsparcia realizowanych badań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N, Educatio Nova” 2019, t. 4, s. 303–304.

24 Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, *Standardy ewaluacji*, https://pte.org.pl/wp-content/uploads/2015/08/Standardy_ewaluacji_PTE.pdf (dostęp: 9.09.2023).

powinna być respektowana przez zlecającego, ale również sam ewaluator – świadomy odpowiedzialności, jaka na nim spoczywa – powinien stawiać na pierwszym miejscu etykę i niezależność swoich działań. To jego misją jest rzetelne zrealizowanie powierzonej mu pracy i w znacznej mierze od niego zależy, czy ulegnie ewentualnym formalnym lub nieformalnym naciskom ze strony decydentów. Ewaluator jest głównym obrońcą swojej niezależności, osobą wyznaczającą jej granice i stojącą na straży nie tylko etyki swoich działań, lecz także samego procesu ewaluacyjnego, stopnia jego uspołecznienia i publicznej kontroli²⁵.

Krok drugi „Standardów ewaluacji” mówi o realizacji zadania (Zapewnienie wysokiej jakości ewaluacji; Zapewnienie trafności i rzetelności badań ewaluacyjnych; Dbanie o partycypacyjność i jakość współpracy w procesie ewaluacji; Przestrzeganie warunków umowy; Dbanie o jakość relacji ewaluator – badani). W tym punkcie również możemy odnieść się do etyki, a dokładnie do etycznego postępowania ewaluatora. Dbanie o jakość relacji badacz – badani polega na okazywaniu przez ewaluatora szacunku dla osób i podmiotów zaangażowanych w badanie ewaluacyjne (stosowanie zasady poufności i anonimowości), zachowaniu neutralności i obiektywizmu wobec badanych. Ponadto badacz powinien poznać kontekst sytuacji badanych, cechować się wrażliwością i empatią, a także zapewnić wszystkim badanym odpowiednie do potrzeb warunki/możliwości wypowiedzenia się²⁶.

Ostatni rozdział omawianego dokumentu dotyczy zwieńczenia prac, czyli komunikowania i wykorzystania wyników ewaluacji (Zachowanie przejrzystości struktury i języka raportu ewaluacyjnego; Zapewnienie rzetelności raportu ewaluacyjnego; Formułowanie precyzyjnych wniosków i rekomendacji; Konsultowanie wniosków i rekomendacji; Wykorzystanie rekomendacji)²⁷.

Patrząc z perspektywy czasu, można stwierdzić, że kwestie etyki w ewaluacji stają się coraz bardziej widoczne²⁸. Zdaniem Helen Simons²⁹ dzieje się tak z powodu pojawienia się wielu ścieżek, zwłaszcza związanych z jakościowymi procedurami badawczymi, gdyż są one kolejnym impulsem do wzmożonej uważności badaczy w obszarze dbałości o prywatność współpracujących z nimi osób. Toczące się dyskusje etyczne, poza rozwojem zawodowych standardów, skutkują tworzeniem komitetów etycznych czy komisji oceniających,

25 J. Wróblewski, *Ewaluacja użyteczna...*, dz. cyt., s. 306–307.

26 Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, *Standardy ewaluacji*, dz. cyt.

27 Tamże.

28 H. Simons, *Ethics in evaluation* [w:] I. Shaw, J. Greene, M. Mark (eds.), *Handbook of evaluation*, Sage, London 2006, s. 261, za: M. Maciejewska, *Ewaluacja w edukacji...*, dz. cyt., s. 95.

29 H. Simons, *Ethics in evaluation*, dz. cyt.

które w praktyce zajmują się kontrolowaniem poprawności wdrażanych schematów badawczych.

Wspomniana autorka zaznacza, że ważne jest odróżnianie praktyk ułatwiających od hamujących etyczne działania ewaluacyjne. Kwestie finansowania badań są na przykład obszarem wrażliwym i mogą powodować tworzenie pewnych zależności badaczy od interesariuszy. Należy więc być w tym aspekcie szczególnie czujnym. Nie należy zapominać też o relatywności ocen etycznych, które wynikają choćby z odmienności kulturowych charakterystycznych dla różnych działań badawczych. Autorka zwraca również uwagę na to, iż nadmiarowa uwaga skupiona przez badaczy na procedurach i standardach zatwierdzanych przez instytucjonalne formy kontroli wzmacnia nieumiejętność wykraczania poza narzucony przez nie dyktat metodologiczny. Instytucje te stanowią natomiast jedynie jeden z elementów procesu, który ma zapewniać ewaluacji etyczność³⁰.

Innym zagrożeniem, któremu przygląda się Helen Simons, jest wdrożenie zmian w strategiach badań terenowych dla zapewnienia etyczności praktyki. Obawy może tu budzić kwestia utrzymania anonimowości źródeł informacji czy zagwarantowania poufności podczas badań. Dalej autorka zaznacza, że budowanie zasad etycznych w ewaluacji może następować przez dokumentowanie dylematów spotykanych w praktyce badawczej oraz proponowanych rozwiązań. Podsumowując swój wywód dotyczący etyki w praktyce ewaluacyjnej, proponuje podejmowanie rozmów między ewaluatorami, interesariuszami, respondentami czy sponsorami – jako drogę do postępowania etycznego³¹.

O etyce w ewaluacji czytamy również na stronie dotyczącej systemu rekomendacji programów profilaktycznych:

Wszystkie badania ewaluacyjne powinny być prowadzone zgodnie z ogólnymi zasadami etycznymi obowiązującymi w badaniach naukowych z udziałem ludzi. Szczegółowe zasady etyczne są formułowane przez różne ośrodki i stowarzyszenia naukowe. Wszystkie one są zgodne w najważniejszych kwestiach, takich jak to, że badacz powinien:

- zabiegać o publiczne zaufanie i współpracę z ogółem społeczeństwa, dążyć do tego, aby upowszechniało się uzasadnione przekonanie, że badania są prowadzone uczciwie, obiektywnie, bez szkody dla osób badanych,
- minimalizować ryzyko związane z badaniem w relacji do możliwych korzyści,
- szanować prawo badanych do prywatności,

30 H. Simons, *Ethics in evaluation*, dz. cyt.

31 Tamże.

- upewnić się, że proces świadomej zgody i jej dokumentacji jest wystarczający dla w pełni świadomej i dobrowolnej zgody przez osoby badane lub ich prawnie upoważnionych przedstawicieli (Uwaga! W badaniach z udziałem osób niepełnoletnich konieczne jest uzyskanie zgody samego respondenta, jak i jednego z rodziców lub prawnego opiekuna),
- poinformować osoby badane, że mają prawo do wycofania się z badania w każdej chwili,
- rzetelnie/bezstronnie prowadzić selekcję osób do badania,
- zachowywać poufne informacje wyłącznie do użytku wewnętrznego instytucji prowadzącej badania,
- chronić niejawne lub identyfikujące informacje o badanych,
- w stosunkach z innymi badaczami kierować się zasadą uczciwej konkurencji, dbać o wysoki poziom metodologiczny swojej pracy i jawność warsztatu³².

3.3. Kompetencje ewaluatora programów profilaktycznych

Mówiąc o kompetencjach, warto przyjrzeć się najpierw, czym one tak właściwie są. Wśród wielu sposobów definiowania kompetencji na pierwszy plan wysuwają się ujęcia akcentujące ich trzy komponenty: wiedzę, umiejętności oraz gotowość do działania na pewnym poziomie³³. Rozpatrzmy dwa pierwsze komponenty jako te, które są bezpośrednio weryfikowalne.

By odpowiednio przeprowadzić badania, niezbędne są dwa rodzaje wiedzy. Pierwszy dotyczy przedmiotu badania. Wiedza w tym obszarze pozwoli prawidłowo przygotować projekt, narzędzia, właściwie odnieść się do wyników. Bez niej niemożliwe jest właściwie skonstruowanie problemu badawczego³⁴. Wiedza metodologiczna jest drugim rodzajem wiedzy potrzebnej do zaprojektowania i przeprowadzenia poprawnych badań. Oprócz tego, że ukierunkowuje badacza na to, jak prowadzić badania czy opracowywać dane

32 <https://programyrekomendowane.pl/strony/artykuly/ewaluacja,8#etyka-badan-spoecznych--biomedycznych> (dostęp: 23.09.2023).

33 M. Kozak, *Edukacja na rzecz praw dziecka w szkole wyższej. Zarys dydaktyki szczegółowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 69; A. Męczkowska, *Kompetencja* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 693–696, za: A. Sajdak, *Kształtowanie kompetencji pedagogicznych pedagogów* [w:] A. Sajdak, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020, s. 129–143; por. także: M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998, s. 22.

34 T. Bauman, *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna* [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 84.

empiryczne, pozwala też prawidłowo sformułować cel badań, hipotezy czy dobrać odpowiednie metody badań³⁵.

Umiejętności stanowią drugi bardzo ważny element kompetencji badawczych. Są to umiejętności: praktyczne/techniczne (ułatwiają skonstruowanie narzędzi badawczych, samo przeprowadzenie badania, opracowanie wyników badań itp.); intelektualne wyższego rzędu, na przykład rozumienie, analiza, synteza (ułatwiają korzystanie z tekstów innych autorów czy interpretację wyników); społeczne (podtrzymywanie kontaktów, zadawanie pytań, radzenie sobie z konfliktami itp.). W umiejętnościach społecznych mieszczą się również zachowania etyczne badacza³⁶.

Co istotne, innych kompetencji oczekiwać będziemy od badacza prowadzącego badania interpretatywne, a innych jeśli badania osadzone są w paradygmacie pozytywistycznym. W przypadku tych pierwszych nie wystarczy sama znajomość technicznej procedury prowadzenia badań³⁷. Bardzo istotny jest tutaj sposób postrzegania świata przez badacza. Clifford Geertz określił ten sposób „ważną obecnością”³⁸, czyli spostrzeganiem i doświadczaniem

[...] badanego świata we wszystkich jego przejawach, zarówno tych z pozoru ważnych, jak i tych z pozoru mniej ważnych, po to właśnie, aby móc zauważyć zjawiska, których nikt przed badaczem nie spostrzegł, nie odnotował. Ważna obecność jest otwartością badacza na spotkanie z nieoczekiwanym, gotowością do bycia zaskakiwanym; umożliwia pełne spotkanie z Innym człowiekiem, sposobem myślenia, z inną kulturą³⁹.

Kolejna kwestia ukazująca, że kompetencje pojmowane jako pewne sprawności nie wystarczają, dotyczy stosowania zasady niewspółmierności odnoszącej się do badań interpretatywnych oraz do możliwości dokonywania porównań pomiędzy dwoma zjawiskami. Zasada ta zakłada, że niektóre rzeczy po prostu nie mogą być zestawiane (np. strach przed trudną rozmową i strach przed poważną operacją), że rzeczy są nieporównywalne pod jakimś istotnym względem oraz że rzeczy są całkowicie niewspółmierne, czyli można je porównywać na tak wiele sposobów, że nie da się wyodrębnić jednego. Ogólnie można przyjąć, że zasada ta oznacza brak zgody na jakiekolwiek porównania⁴⁰.

35 T. Bauman, *Kompetencje badawcze...*, dz. cyt., s. 85.

36 Tamże, s. 87–88.

37 Tamże, s. 88.

38 C. Geertz, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, Universitas, Kraków 2003, za: tamże, s. 88.

39 T. Bauman, *Kompetencje badawcze...*, dz. cyt.

40 Tamże, s. 88–89.

Kompetencja refleksyjna badacza interpretatywnego utożsamiana jest z ciągłą potrzebą podejmowania decyzji⁴¹. Przed badaczem od samego momentu podjęcia decyzji o przeprowadzeniu badań mnożą się pytania, między innymi takie jak: „Co zapisywać?”, „Co pominąć?”, „Kogo wybrać do badania?”, „Jak zachęcić do rozmowy?”, „Ile badań przeprowadzić?” – i wiele, wiele innych. Podejmowanie decyzji odróżnia badacza osadzonego w paradygmacie interpretatywnym od badacza osadzonego w obiektywistycznym paradygmacie. Badania ilościowe mają bowiem od lat opracowane procedury postępowania, doboru grupy, opracowywania narzędzi czy wyników badań. Procedury te są bardzo pomocne i pozwalają uniknąć wielu błędów. Natomiast badacz jakościowy

[...] jest skazany na podejmowanie samodzielnych decyzji w trakcie badania, nie da się bowiem przewidzieć ogromu możliwych sytuacji, zdarzeń i wątpliwości, na które może natknąć się podczas poznawania świata. Wiedza metodologiczna jest mu więc niezbędna do tego, aby podejmował decyzje najlepsze z możliwych oraz umiał je rzeczowo i przekonująco uzasadnić⁴².

3.4. Komisje etyczne do spraw badań naukowych

Jak już wspomniano, na każdym etapie badań, począwszy od momentu ich przygotowywania, ważne jest zachowanie etyki badań. Czuwać nad tym mogą również komisje etyczne, które powoływane są zwykle przez instytucje zaangażowane w badania, na przykład uniwersytety czy organizacje badawcze⁴³.

41 S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 25, za: T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 89.

42 T. Bauman, *Kompetencje badawcze...*, dz. cyt., s. 90.

43 W Stanach Zjednoczonych wszystkie plany badawcze muszą zostać zaopiniowane przez komisje etyczne – Institutional Review Board, IRB – które działają przy uczelniach wyższych. Komisje te powstały na mocy przepisów federalnych zapewniających ochronę praw człowieka. Kontrola planu opiera się na ocenie potencjalnego ryzyka szkód (psychicznych, fizycznych, ekonomicznych, prawnych, społecznych). Badacz musi również brać pod uwagę specjalne potrzeby populacji wrażliwych, to jest osób niepełnoletnich, niepełnosprawnych, ofiar przemocy, więźniów, osób chorych czy kobiet w ciąży. Zgłaszane do komisji projekty powinny zawierać informacje o procedurach i uczestnikach, dzięki czemu można ustalić, czy planowane badanie może być zagrożeniem dla uczestników. Do komisji trafiają także przygotowane przez badaczy formularze świadomej zgody, które uczestnicy podpisują przed rozpoczęciem badań. Formularz taki powinien zawierać: identyfikację badacza; identyfikację instytucji sponsorującej; zasady doboru uczestników; sformułowanie celu badania; wykaz korzyści z udziału w badaniu; określenie stopnia i typu zaangażowania uczestnika; uwagi dotyczące zagrożeń dla uczestnika; gwarancję poufności danych uży-

Składają się one z kilku/kilkunastu osób, które zostają wybrane na określony czas. Za cel stawia się komisjom ocenę projektów pod względem etycznym, według przyjętych standardów. Czasami sprawdzają one też zgodność projektu z przepisami prawnymi. Złożenie projektu badawczego do komisji etyki może być dobrowolne lub obowiązkowe. Jeśli jest obowiązkowe, od decyzji komisji zależeć będzie, w jakiej formie i czy w ogóle projekt zostanie dopuszczony do realizacji. W przypadku dobrowolności złożenia projektu to badacz decyduje, czy go złoży oraz czy potem zastosuje się do zaleceń komisji⁴⁴.

W Polsce zdarza się, że grantodawcy wymagają złożenia projektu do komisji etyki. Dotyczy to zwłaszcza badań naukowych z udziałem ludzi. Szczególnie istotne jest uzyskanie pozytywnej opinii gremium w badaniach dotyczących interwencji w zachowanie uczestników badań, zmierzających do zmiany (np. psychoterapia) czy wpływających na działanie mózgu tych osób⁴⁵.

Komisje etyczne mogą z kolei czerpać pomoc z *Poradnika dla członków komisji etycznych do spraw badań naukowych*⁴⁶. Zadaniem tego poradnika jest ukazanie z perspektywy europejskiej kluczowych zagadnień etycznych, z jakimi komisje etyczne będą się prawdopodobnie stykać. W dokumencie tym znajduje się rozdział dotyczący zasad etycznych odnoszących się do badań z udziałem ludzi.

Podstawowymi zasadami, z których wynikają inne etyczne ustalenia, są zasady poszanowania i ochrony ludzkiej godności oraz zasada prymatu istoty ludzkiej, zgodnie z którą interesy i dobro istot ludzkich uczestniczących w badaniach naukowych muszą zawsze przeważać nad wyłącznym interesem nauki i społeczeństwa. „Pierwszeństwo interesów i dobra istot ludzkich nad wyłącznym interesem nauki i społeczeństwa obowiązuje zawsze, także w przypadku wystąpienia konfliktu pomiędzy nimi”⁴⁷.

Z tych priorytetowych wymogów wynikają kolejne ustalenia, takie jak zasada autonomii, zgodnie z którą każdy człowiek ma zdolność do samodzielnego dokonywania wyborów. Wiąże się to z wyrażaniem świadomej zgody na udział w badaniu i możliwością jej wycofania.

skanych przez uczestnika; zapewnienie możliwości wycofania się uczestnika w dowolnym momencie; dane osób, z którymi można się kontaktować w razie wątpliwości. Przypis za: J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, dz. cyt., s. 109.

44 A. Surmak, *Etyka badań jakościowych w praktyce...*, dz. cyt., s. 34–35.

45 Tamże, s. 35.

46 Komitet Sterujący do spraw Bioetyki, *Poradnik dla członków komisji etycznych do spraw badań naukowych*, Strasburg 2011, https://www.coe.int/T/DG3/Healthbioethic/Activities/o2_Biomedical_research_en/Guide/GUIDE_PL.pdf (dostęp: 25.09.2023).

47 Tamże.

Kolejne zasady, dobroczynienia i nieszkodzenia,

[...] zawierają moralny obowiązek maksymalizowania potencjalnych korzyści oraz minimalizowania potencjalnych szkód. Z zasady dobroczynienia wynika w szczególności, że projekt badania naukowego powinien być prawidłowo uzasadniony oraz spełniać zaakceptowane kryteria naukowej jakości. Wymaga ona także, aby badacze posiadali kwalifikacje do prowadzenia badania naukowego zgodnie z odpowiednimi obowiązkami i standardami zawodowymi i aby zapewniona była właściwa ochrona uczestników badania naukowego⁴⁸.

Zasada sprawiedliwości mówi o bezstronności i równości.

Zasady etyczne zawarte w dokumentach i zaleceniach dotyczących badań naukowych mają na celu ochronę godności, praw, bezpieczeństwa i dobrostanu ich uczestników. Niezmiernie ważne są niezależna ocena wartości naukowej projektu badania naukowego oraz analiza jego etycznej dopuszczalności, gdyż mają one strategiczne znaczenie dla zapewnienia, że omówione zasady będą przestrzegane.

Podsumowując rozważania na temat etyki w ewaluacji, można posłużyć się słowami Jakuba Wróblewskiego:

Fenomen i wyjątkowość ewaluacji, która odróżnia ją od innych metod analizy procesów społecznych, zasadza się na jej demokratycznym i partycypacyjnym charakterze. Jest ona z założenia dynamicznym, interaktywnym procesem, angażującym różne grupy interesariuszy. W odróżnieniu od równie bardzo potrzebnego monitoringu czy audytu w ewaluację wpisane są dialog i responsywność. Zorganizowanemu w 2015 roku (był to Światowy Rok Ewaluacji) I Ogólnopolskiemu Kongresowi Ewaluacyjnemu przyświecało motto: „Integracja. Dialog. Rozwój”. Za każdym z tych trzech słów stoi szereg wartości oddających sens i istotę ewaluacji. Integracja różnych aktorów i środowisk, stworzenie im możliwości partycypacji w procesie ewaluacyjnym, tworzenie przestrzeni dialogu i wymiany opinii – to klucz do ewaluacji, jaką promuje Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne. Ewaluacji, która – poza metodologicznym wyrafinowaniem, naukową rzetelnością i profesjonalizmem działania – powinna kierować się konstytuującymi ją wartościami, kierującymi ją w stronę demokratycznego i prorozwojowego procesu⁴⁹.

48 Tamże, s. 7.

49 J. Wróblewski, *Ewaluacja użyteczna...*, dz. cyt., s. 311.

Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Bauman T., *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna* [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Foucalt M., *Trzeba bronić społeczeństwa*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.
- Galewicz W., *O etyce badań naukowych*, „Diametros” 2009, nr 19, s. 48–57.
- Galewicz W., *O etyce badań naukowych* [w:] W. Galewicz (red.), *Etyczne i prawne granice badań naukowych*, Universitas, Kraków 2009.
- Geertz C., *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, Universitas, Kraków 2003.
- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/etyka;3898956.html> (dostęp: 20.09.2023).
- <https://programyrekomendowane.pl/strony/artykuly/ewaluacja,8#etyka-badan-spoecznych--biomedycznych> (dostęp: 23.09.2023).
- Kędzierska H. (red.), *Etyka jakościowych badań edukacyjnych – dylematy i badawcze (nie)rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016.
- Kodeks etyki pracownika naukowego*, Kodeks_Etyki_Pracownika_Naukowego_Wydanie_III_na_strone.pdf (dostęp: 15.11.2023).
- Komisja do spraw Etyki w Nauce, *Kodeks etyki pracownika naukowego*, PAN, Warszawa 2013.
- Komitat Sterujący do spraw Bioetyki, *Poradnik dla członków komisji etycznych do spraw badań naukowych*, Strasburg 2011, https://www.coe.int/T/DG3/Healthbioethic/Activities/02_Biomedical_research_en/Guide/GUIDE_PL.pdf (dostęp: 25.09.2023).
- Kozak M., *Edukacja na rzecz praw dziecka w szkole wyższej. Zarys dydaktyki szczegółowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Lekka-Kowalik E.A., *Etyka badań naukowych – nowa dyscyplina filozoficzna*, „Roczniki Filozoficzne” 1997/1998, t. 45–46, nr 2, s. 83–118.
- Maciejewska M., *Ewaluacja w edukacji – etyczne dylematy ewaluatorów* [w:] H. Kędzierska (red.), *Etyka jakościowych badań edukacyjnych – dylematy i badawcze (nie)rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2016, s. 91–106.
- Męczkowska A., *Kompetencja* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, *Standardy ewaluacji*, https://pte.org.pl/wp-content/uploads/2015/08/Standardy_ewaluacji_PTE.pdf (dostęp: 9.09.2023).
- Sajdak A., *Kształtowanie kompetencji pedagogicznych pedagogów* [w:] A. Sajdak, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020.
- Sánchez-Migallón S., *Etyka*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2020.

- Sepczyńska D., Jawor M., Stoiński A., *Wprowadzenie* [w:] D. Sepczyńska, M. Jawor, A. Stoiński (red.), *Etyka o współczesności, współczesność w etyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016.
- Simons H., *Ethics in evaluation* [w:] I. Shaw, J. Greene, M. Mark (eds.), *Handbook of evaluation*, Sage, London 2006.
- Surmak A., *Etyka badań jakościowych w praktyce. Analiza doświadczeń badaczy w badaniach z osobami podatnymi na zranienie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2022.
- Wiles R., *What are qualitative research ethics?*, Bloomsbury Academic, London 2012.
- Wróblewski J., *Ewaluacja użyteczna. „Standardy ewaluacji” jako narzędzie wsparcia realizowanych badań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N, Educatio Nova” 2019, t. 4, s. 303–311.

4. Ewaluacja procesu programów profilaktycznych – badania własne (Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal, Karolina Piątek)

W trakcie prowadzenia badań ewaluacyjnych możemy napotkać różnego rodzaju przeszkody. Trudności te mogą być spowodowane czynnikami wewnętrznymi – związanymi z podmiotem realizującym badania, jak również zewnętrznymi – ułożonymi w szerszym kontekście. Jednocześnie zarówno podmiot realizujący badania, jak i jego otoczenie mogą posiadać także mocne strony, które – jeśli zostaną zidentyfikowane – można wykorzystać w planowaniu i wdrażaniu badań ewaluacyjnych oraz niwelowaniu napotkanych trudności.

Doskonalenie praktyki w zakresie ewaluacji procesu wymaga zatem rozpoznania zarówno potencjału podmiotów prowadzących badania ewaluacyjne, jak i szans oraz zagrożeń wynikających z kontekstu, w którym są one realizowane. W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione założenia metodologiczne analizy SWOT¹, wykorzystanej do rozpoznania potencjałów, szans i zagrożeń prawidłowo realizowanej ewaluacji procesu programów profilaktycznych. Kolejno zostaną wyprowadzone wnioski i rekomendacje dotyczące prowadzenia badań z zakresu ewaluacji procesu. Rekomendacje te staną się także podstawą do projektowania wskazówek zawartych w dalszej części publikacji, a związane będą z planowaniem i wdrażaniem badań ewaluacyjnych oraz upublicznieniem ich wyników.

¹ Por. podrozdział 2.3.3.

4.1. Metodologia badań w zakresie ewaluacji procesu programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych (Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal)

Dla porządku wywodu w niniejszym podrozdziale w pierwszej kolejności zostaną zaprezentowane cele oraz problematyka badawcza, kolejno główna metoda badawcza i w jej ramach – metody gromadzenia i opracowania zebranych danych.

4.1.1. Cele, problematyka i metoda badań własnych (Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal)

Celem poznawczym niniejszych badań była identyfikacja potencjału (mocnych i słabych stron) ewaluacji procesu programów profilaktycznych, a także szans i zagrożeń mających swoje źródło w otoczeniu², w którym programy te były wdrażane. Praktycznym celem badań było natomiast doskonalenie jakości programów profilaktyki uzależnień behawioralnych przez wyprowadzenie rekomendacji związanych z realizacją ewaluacji procesu.

W związku z powyższym postawiono następujące pytanie badawcze: „Jaki jest potencjał (mocne i słabe strony) oraz jakie są szanse i zagrożenia w zakresie realizacji ewaluacji procesu programów profilaktycznych?”

W celu znalezienia odpowiedzi na tak postawione pytanie przeprowadzono badania z wykorzystaniem metody analizy SWOT, która „jest metodą elastyczną, a zakres jej zastosowań [jest] nieograniczony. Zależy on głównie od potrzeb i pomysłowości człowieka”³. Metoda ta jest powszechnie wykorzystywana w jednostkach publicznych, w zarządzaniu strategicznym, a także w ramach budowania strategii danej organizacji. Znajduje zastosowanie również na samym początku procesu określania planów strategicznych, ze względu na charakter diagnostyczny⁴. Może być także użyteczna w procesie kształtowania umiejętności samoanalizy⁵.

2 Otoczenie bliższe rozumiane jest jako tzw. mikrootoczenie, natomiast na dalsze – makrootoczenie – składają się następujące czynniki: ekonomiczne, polityczno-prawne, demograficzne, naturalne, technologiczne i społeczno-kulturowe (R. Tylińska, *Analiza SWOT instrumentem w planowaniu rozwoju*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2005, s. 7–9).

3 Tamże, s. 12; por. podrozdział 2.3.3.

4 M. Asejczyk-Woroniecka, *Zastosowanie analizy SWOT w doskonaleniu zarządzania jednostkami administracji terytorialnej*, „Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2016, nr 6, cz. 1, s. 312.

5 R. Tylińska, *Analiza SWOT...*, dz. cyt., s. 5.

Metoda ta umożliwia zidentyfikowanie mocnych i słabych stron badanej rzeczywistości, a także szans i zagrożeń dla rozwoju występujących w otoczeniu⁶. Na jej podstawie możliwe jest budowanie planów strategicznych i wyznaczanie kierunków dalszego rozwoju. Zatem analiza SWOT może być instrumentem planowania czy wręcz zarządzania. Dostarcza ona odpowiedzi na takie pytania jak: „Na których mocnych stronach analizowanego przedsięwzięcia warto się opierać?”, „Które słabe strony należy poprawić?”, „Na jakie zagrożenia należy zwrócić uwagę?”, „Które szanse warto wykorzystać?”⁷, a także na pytania dotyczące interakcji pomiędzy poszczególnymi czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi: „Czy zidentyfikowane mocne strony pozwolą wykorzystać szanse, które mogą wystąpić?”, „Czy zidentyfikowane mocne strony pozwolą przezwyciężyć zagrożenia?”, „Czy zidentyfikowane słabe strony nie pozwolą na wykorzystanie mogących się pojawić szans?”, „Czy zidentyfikowane słabe strony wzmocnią siłę oddziaływania mogących wystąpić zagrożeń?”⁸. Zatem możemy stwierdzić, że analiza ta umożliwia porównanie możliwości i ograniczeń będących czynnikami wewnętrznymi z szansami i zagrożeniami, czyli czynnikami zewnętrznymi⁹.

W ten sposób powstają cztery kategorie: (1) zewnętrzne pozytywne – szanse; (2) zewnętrzne negatywne – zagrożenia; (3) wewnętrzne pozytywne – mocne strony; (4) wewnętrzne negatywne – słabe strony¹⁰.

Analiza SWOT przeprowadzana jest w kolejno następujących po sobie etapach: (1) identyfikacja mocnych i słabych stron danego przedsięwzięcia, którymi podmiot realizujący je może zarządzać; (2) identyfikacja otoczenia, na które podmiot może nie mieć wpływu, jednak warto identyfikować, analizować, przewidywać i oceniać potencjalny jego wpływ na decyzje i działania; (3) określenie strategii i kierunków rozwoju¹¹ przy wykorzystaniu macie-

6 Por. podrozdział 2.3.3.

7 R. Tylińska, *Analiza SWOT...*, dz. cyt., s. 7.

8 Por. K. Oblój, *Strategia organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014, s. 280–281; J. Sadłowska-Wrzesińska, R. Marczeńska-Kuźma, A. Jakubowicz, *Możliwości zastosowania analizy SWOT/TOWS w procesie projektowania koncepcji bezpieczeństwa behawioralnego*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Organizacja i Zarządzanie” 2020, nr 81, s. 189.

9 P. Daniluk, *Bezpieczeństwo i zarządzanie. Analiza strategiczna*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015, s. 206.

10 G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 190; por. R. Krupski, *Zmodyfikowana analiza SWOT w sesji strategicznej organizacji*, „Zeszyty Naukowe” 2012, nr 238, s. 29–37.

11 R. Tylińska, *Analiza SWOT...*, dz. cyt., s. 7–9.

rzy SWOT¹². Zatem analiza potencjału przedsięwzięcia (określenie jego silnych i słabych stron) oraz otoczenia odbywa się w warstwie diagnostycznej, prognostycznej i wartościującej. Z kolei ich kojarzenie służy określeniu celów szczegółowych, na podstawie których budowana jest strategia ogólna pozwalająca na realizację wygenerowanych celów¹³.

W ramach analizy SWOT wykorzystano zróżnicowane metody gromadzenia danych¹⁴. Wszystkie wykorzystane metody/techniki¹⁵ miały charakter jakościowy, zastosowano triangulację technik badawczych, źródeł (regulacje formalnoprawne, opinie) oraz narzędzi badawczych.

W kolejnym podrozdziale zostaną zaprezentowane metody gromadzenia danych dotyczących potencjału oraz szans i zagrożeń w kontekście otoczenia.

4.1.2. Gromadzenie danych dotyczących potencjału prowadzenia ewaluacji programów profilaktycznych (Małgorzata Piasecka)

W celu identyfikacji potencjału prowadzenia ewaluacji procesu programów profilaktycznych przeprowadzono badania na podstawie analizy danych zastanych (*desk research*)¹⁶. Dokonano analizy raportów pochodzących z badań ewaluacji procesu programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych. Poddano analizie 134 raporty z ewaluacji procesu programów profilaktycznych realizowanych w 2022 roku, które zostały dofinansowane z Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych (FRPH) i wyróżnione w ramach konkursu ofert przeprowadzonego przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom (KCPU). W celu dokonania analizy niniejszych raportów zwrócono się do Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom z prośbą o ich udostępnienie.

12 „Macierz SWOT to zestawienie czynników zewnętrznych przedsiębiorstwa /mocnych i słabych stron/ oraz tych elementów otoczenia, które są ważne z punktu widzenia celów /szans i zagrożeń/” (R. Tylińska, *Analiza SWOT...*, dz. cyt., s. 10).

13 Tamże, s. 11.

14 Por. podrozdział 2.3.3.

15 Por. tamże.

16 „*Desk research* to badanie polegające na poszukiwaniu danych – jakościowych lub ilościowych, które mogą być przydatne z punktu widzenia poruszanego tematu. [...] Analiza treści to badanie, które polega na twórczym opracowaniu zbioru jakościowych danych zastanych i tworzeniu przydatnych zestawień” [M. Makowska (red.), *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018, s. 11]; por. podrozdział 2.2.5.

Proces selekcji przy gromadzeniu danych pochodzących z raportów z badań ewaluacji procesu programów profilaktycznych odbywał się na podstawie ustalonych kryteriów kwalifikacji, w tym kryteriów włączenia (obejmujących raporty zakwalifikowane do analizy) oraz kryteriów wyłączenia (dyskwalifikujących raporty z analizy). Przyjęto następujące formalne kryteria włączenia: raporty z badań ewaluacyjnych zadań realizowanych w 2022 roku; raporty z badań ewaluacyjnych programów prowadzonych w ramach Narodowego Programu Zdrowia i dofinansowanych ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych będących w dyspozycji Ministerstwa Zdrowia, wyłonione w ramach konkursu przeprowadzonego przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom oraz kryteria merytoryczne: raporty dotyczące ewaluacji programów profilaktycznych; raporty z badań w zakresie ewaluacji procesu.

Na pierwszym etapie kwalifikacji wykluczono raporty z badań ewaluacyjnych, które nie dotyczyły ewaluacji programów profilaktycznych (czyli raporty z badań ewaluacyjnych projektów z obszarów: terapii i wsparcia osób z zaburzeniami behawioralnymi oraz ich bliskich, szkoleń, publikacji, podcastów, konferencji, kampanii itp., projektów badawczych). Zatem kryterium włączające dotyczyło raportów, w których dokonano ewaluacji programów profilaktycznych. W trakcie realizacji tego kroku raportowano: tytuł projektu, nazwę instytucji, numer umowy, rodzaj ewaluowanego zadania (w toku analizy wyłoniono następujące kategorie: zadania z zakresu profilaktyki, zadania z zakresu terapii i wsparcia osób z zaburzeniami behawioralnymi oraz ich bliskich; zadania z zakresu szkoleń; zadania oscylujące wokół wydania publikacji, podcastów, organizowania konferencji; zadania dotyczące realizacji badań naukowych – tabela poniżej). Liczba raportów spełniających kryterium włączenia wyniosła 19.

Tabela 4. Liczba raportów z badań w podziale na rodzaj zadania

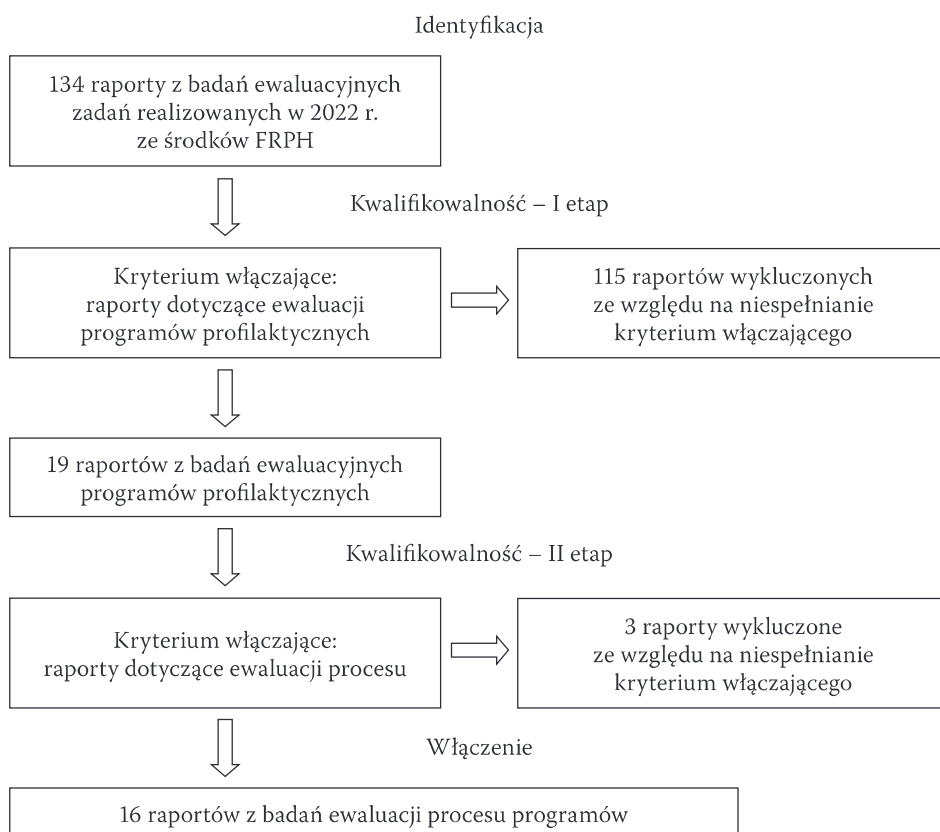
Dziedzina raportu	Liczba raportów poddanych selekcji
Profilaktyka	19
Terapia oraz wsparcie osób z zaburzeniami behawioralnymi oraz ich bliskich	69
Szkolenia	24
Publikacje, podcasty, konferencje, kampanie itp.	9
Projekty badawcze, opracowanie programów itp.	13
Razem	134

Źródło: opracowanie własne Małgorzata Piasecka.

W kolejnym, drugim etapie kwalifikacji wykluczono raporty z badań ewaluacyjnych, które nie dotyczyły ewaluacji procesu. Zatem kryterium włączające na tym etapie to: raporty dotyczące ewaluacji procesu. Raportowano dane dotyczące: poziomu oddziaływań profilaktycznych, rodzaju prowadzonej ewaluacji. Liczba raportów spełniających kryterium włączenia wyniosła 16.

Poniżej zamieszczono diagram przepływu informacji na kolejnych etapach analizy.

Schemat 1. Diagram przepływu danych



Źródło: opracowanie własne Małgorzata Piasecka.

Następnie 16 zakwalifikowanych raportów z badań zostało poddanych wstępnej analizie na podstawie wyróżnionych wspólnych elementów, które składały się na strukturę raportów¹⁷. Wśród nich wytypowano: rodzaj ewalu-

¹⁷ Jest ona zgodna ze wzorem raportu z ewaluacji zamieszczonym na stronie Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, <https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2023/01/>

acji ze względu na osoby prowadzące badania (wewnętrzna vs. zewnętrzna); cel ewaluacji procesu; pytania badawcze; zastosowane metody i narzędzia badawcze; procedurę badania/zbierania danych; sposób doboru próby/grupy badawczej; wyniki, wnioski i rekomendacje. Kolejno zebrane dane poddano analizie w zakresie identyfikacji ich struktury i jej elementów. Następnie elementy te stały się podstawą do rozpoznania mocnych i słabych stron, czyli potencjału ewaluacji procesu programów profilaktycznych zidentyfikowanego na podstawie wyselekcjonowanych raportów badawczych. Tak przeprowadzona analiza dała możliwość wyprowadzenia wniosków i rekomendacji w zakresie doskonalenia jakości ewaluacji programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych.

4.1.3. Gromadzenie danych dotyczących otoczenia (Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal)

W celu identyfikacji szans i zagrożeń związanych z czynnikami zewnętrznymi została przeprowadzona analiza makrootoczenia¹⁸, rozumianego jako zbiór warunków istniejących w danym miejscu i czasie¹⁹. Wśród tych uwarunkowań wyróżnia się otoczenie polityczno-prawne, ekonomiczne, społeczno-kulturowe oraz technologiczne²⁰, które są najbardziej istotne dla wdrażania ewaluacji programów profilaktycznych²¹. Były one identyfikowane i poddane analizie z perspektywy indywidualnej – realizatora programów profilaktycznych, będącego jednocześnie ewaluatorem swoich działań.

Czynniki ekonomiczne dotyczą między innymi przewidywanego wzmocnienia i stabilizacji finansów publicznych²². Czynniki społeczne związane są z wartościami, postawami i wierzeniami, ale także ze standardami pracy i postawami wobec niej, poziomem edukacji i wykształcenia, etycznością wykony-

Wzor-raportu-ewaluacyjnego-1.docx (dostęp: 20.06.2023); por. Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień od narkotyków. Podręcznik dla specjalistów profilaktyki uzależnień*, red. wersji polskiej J. Węgrzecka-Giluń, A. Malczewski, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2011, s. 213–225.

18 Ze względu na to, że poddane analizie raporty z badań ewaluacyjnych dotyczyły programów profilaktycznych wdrażanych w całym kraju, dokonano analizy jedynie makrootoczenia.

19 M. Romanowska, *Planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2017, s. 34; por. G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna...*, dz. cyt., s. 23.

20 M. Romanowska, *Planowanie strategiczne...*, dz. cyt., s. 38.

21 Por. G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna...*, dz. cyt., s. 57.

22 H. Gawroński, *Zarządzanie strategiczne w samorządach lokalnych*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010, s. 169.

wanych działań²³. Czynniki regulacyjne dotyczą między innymi dostosowania regulacji, w tym prawnych, do obowiązujących standardów²⁴. Czynniki technologiczne wzmacniają jakość zaplecza naukowo-badawczego²⁵, a ich rozwój umożliwia specjalistom wykonywanie zawodu poza dużymi aglomeracjami²⁶.

Identyfikacja czynników ekonomicznych, społecznych i regulacyjnych przeprowadzona została przy wykorzystaniu analizy *desk research*, gdzie materiał badawczy stanowiły akty prawne, regulacje kodeksów etycznych i standardy ewaluacji, a także przy wykorzystaniu wywiadów eksperckich.

Wyselekcjonowane ze względu na kryteria merytoryczne i formalne akty prawne zostały poddane analizie w ramach badań przeprowadzonych i opublikowanych w 2022 roku²⁷, natomiast obecnie dokonano syntezy wyprowadzonych wówczas wniosków, uwzględniając zmiany stanu prawnego i wynikające z nich konsekwencje prawne i administracyjne w obszarze ewaluacji programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych.

Etyczne zasady prowadzenia badań ewaluacyjnych oraz charakterystyka kompetencji ewaluatora programów profilaktycznych zostały zidentyfikowane na podstawie analizy treści Kodeksu etyki pracownika naukowego oraz treści Standardów ewaluacji Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego. Etyczne uwarunkowania prowadzenia badań ewaluacyjnych stanowić mogą szanse na prawidłowe wdrażanie ewaluacji procesu programów profilaktycznych.

Kolejną, uzupełniającą względem poprzednich, techniką gromadzenia danych do analizy SWOT był wywiad ekspercki²⁸, przeprowadzony ze specjalistą w dziedzinie prowadzenia oddziaływań profilaktycznych w obszarze uzależnień oraz zaburzeń behawioralnych, posiadającym ponad 15-letnie doświadczenie zawodowe w zakresie profilaktyki i terapii uzależnień i zaburzeń behawioralnych oraz realizacji i ewaluacji programów profilaktycznych finansowanych ze środków publicznych. Do badań wykorzystano ustrukturyzowany kwestionariusz wywiadu, składający się z wprowadzenia, pytań głównych i części końcowej, obejmujący pytania otwarte. Pytania co do zasady dotyczyły oceny stanu faktycznego, identyfikacji systemowych uwarunkowań prowadzenia ewaluacji programów profilaktycznych, jakości współpracy podmiotów

23 G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna...*, dz. cyt., s. 57.

24 H. Gawroński, *Zarządzanie strategiczne...*, dz. cyt., s. 169.

25 G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna...*, dz. cyt., s. 57.

26 H. Gawroński, *Zarządzanie strategiczne...*, dz. cyt., s. 169.

27 M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.

28 Por. podrozdział 2.2.4.

realizujących zadania publiczne ze zlecniodawcami i wzajemnej współpracy między nimi, a także prognoz rozwoju działań wspierających ewaluację programów profilaktycznych w obszarze zaburzeń behawioralnych, a wśród nich wykorzystania najnowszych rozwiązań informatycznych do gromadzenia danych do ewaluacji i działań wspierających ewaluację (np. szkolenia online).

Tak dobrane techniki zbierania danych w ramach analizy SWOT pozwalają na zachowanie wysokiej jakości badań przez zapewnienie wielostopniowych triangulacji oraz zgromadzenie zróżnicowanego wieloaspektowego materiału badawczego²⁹.

W kolejnym kroku wyprowadzono rekomendacje dla doskonalenia badań ewaluacji procesu.

W dalszej części rozdziału zostaną zaprezentowane wyniki przeprowadzonych badań. W pierwszej kolejności przedstawiono potencjał związany z realizacją ewaluacji procesu na podstawie analizy raportów z badań ewaluacyjnych, następnie analizę otoczenia jako kontekstu implementowania ewaluacji programów profilaktycznych.

4.2. Potencjał ewaluacji procesu na podstawie analizy raportów z badań ewaluacyjnych programów profilaktycznych (Małgorzata Piasecka, Karolina Piątek)

Badania ewaluacyjne mają między innymi służyć doskonaleniu przedsięwzięcia (np. programu profilaktycznego), które jest poddawane ocenie. W efekcie ich realizacji powstaje raport jako dzieło dostępne także dla osób niezaangażowanych w planowanie i prowadzenie badań ewaluacyjnych, zatem warto, aby zawierał on wszystkie elementy związane z wdrożeniem badań ewaluacyjnych³⁰. Przejrzysta i logiczna struktura wraz z opisem poszczególnych elementów raportu z badań ewaluacyjnych zapewniają czytelność, spójność i zrozumienie wyników, a także umożliwiają czytelnikowi łatwiejsze poruszanie

29 Inspirację do tak szeroko zakrojonych badań stanowiły elementy metody scenariuszowej, która polega na „wyodrębnieniu w otoczeniu procesów i zjawisk, które mają strategiczny wpływ na badane przedsięwzięcie, gdzie szczególnie użyteczna okazała się jakościowa metoda scenariuszy stanów otoczenia oraz procesów otoczenia” (G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna...*, dz. cyt., s. 38). Por. też: tamże, s. 49–69; P. Daniluk, *Bezpieczeństwo i zarządzanie...*, dz. cyt., s. 207.

30 Szerzej na temat konstrukcji raportu z badań ewaluacyjnych w rozdziale 6.

się po treści, skupienie się na kluczowych informacjach oraz szybsze wyciągnięcie wniosków. Elementy struktury gwarantują kompletność i logiczność raportu, co jest priorytetowe dla przekazania wartościowych informacji oraz uwiarygodnienia wyników ewaluacji procesu. Dlatego też to właśnie raporty z ewaluacji procesu podlegały analizie w celu identyfikacji obszarów stanowiących źródło możliwości i trudności dla podmiotów realizujących ewaluację prowadzonych programów.

Analizowane raporty najczęściej odnosiły się do następujących obszarów, które podlegały ocenie: (1) zgodności wdrożenia programu z założeniami, w tym: wierności realizacji (zgodności wdrożenia programu z planem) oraz zasięgu programu i zakresu dotarcia do grupy docelowej (poziom reprezentowania grupy docelowej programu przez uczestników programu); (2) poziomu akceptacji interwencji przez uczestników, w tym słabych i mocnych stron programu w opinii ich uczestników (opinie w głównej mierze dotyczyły: struktury programu, przygotowania merytorycznego osób prowadzących oraz warunków organizacyjno-technicznych). Zdecydowanie rzadziej badania dotyczyły poziomu zadowolenia uczestników z udziału w programie. Analizowane raporty w większości zawierały także elementy ewaluacji wyniku³¹.

Pomimo tego, że – jak wspomniano wyżej – spójna i logiczna struktura raportu jest istotna, w poddanym analizie materiale nie wszystkie raporty spełniały te kryteria. W większości raportów jednak udało się wyróżnić wspólne elementy, takie jak: cel i problematyka badań, dobór próby badawczej, metody i narzędzia badawcze, procedura badań, wyniki badań oraz wnioski i rekomendacje. Ponadto na początku raportów część podmiotów zawierała również informacje dotyczące nazwy instytucji realizującej zadanie, numer umowy oraz tytuł projektu. Określano także rodzaj ewaluacji ze względu na jej cel (najczęściej ewaluacja procesu, kolejno ewaluacja wyniku). Mniej niż połowa raportów zawierała informacje dotyczące rodzaju ewaluacji ze względu na osoby prowadzące badania. Połowa analizowanych raportów zawierała informacje dotyczące poziomu oddziaływań profilaktycznych (profilaktyka uniwersalna lub selektywna).

W zdecydowanej większości analizowanych materiałów zawarto cel ewaluacji procesu. Były jednak także raporty, gdzie cel nie został sformułowany lub dotyczył tylko ewaluacji wyniku (pomimo wcześniejszego wskazania również ewaluacji procesu jako prowadzonego rodzaju badań ewaluacyjnych). W okre-

31 Dane dotyczące ewaluacji wyniku nie były brane pod uwagę w analizie, gdyż główny problem badawczy obejmował ewaluację procesu.

lonych celach koncentrowano się głównie na zgodności wdrażanych działań z przyjętymi w programie założeniami oraz na poznaniu opinii, zwłaszcza uczestników, na temat mocnych i słabych stron programu, a także ich poziomu zadowolenia z udziału w programie.

Kolejnym podlegającym analizie elementem zawartym w raportach były problemy badawcze. Ponad połowa raportów je zawierała. Dotyczyły one w głównej mierze: przebiegu realizacji programu, między innymi sposobu prowadzenia realizowanych działań, czynników ułatwiających oraz utrudniających osiągnięcie zakładanych rezultatów, opinii uczestników na temat zajęć (zawartości merytorycznej oraz osób prowadzących), stopnia zachowania struktury projektu zgodnie z jego założeniami. Niektóre raporty zawierały dodatkowo pytania odnoszące się do ewaluacji wyniku. W dwóch raportach zamiast pytań badawczych pojawiły się pytania z zastosowanych narzędzi (kwestionariuszy ankiet oraz wywiadu).

W następnym kroku przeanalizowano raporty pod kątem zastosowanych w badaniach metod i narzędzi badawczych. Połowa analizowanych materiałów zawierała informacje dotyczące zastosowanych metod, wśród których najczęściej wymieniano badania sondażowe (w tym badania ankietowe oraz wywiady), obserwację oraz analizę dokumentów. Również w przypadku raportów, w których nie wykazano użytej metody badań, można było wywnioskować, że zastosowane zostały wymienione wyżej metody (dotyczy to dwóch raportów). Także ponad połowa analizowanych raportów zawierała informację na temat zastosowanych narzędzi badawczych. Były to głównie kwestionariusze ankiet i wywiadów. Kwestionariusze ankiet zawierały między innymi pytania pozwalające określić poziom zadowolenia uczestników z zajęć, w których brali oni udział, a także z jakości, formy i sposobu realizacji poszczególnych programów i – co za tym idzie – pozwalały ocenić adekwatność programu do wieku odbiorców. Uczestnicy udzielali również odpowiedzi na pytania dotyczące poziomu przydatności i osobistej oceny wzrostu poziomu wiedzy i umiejętności w zakresie podejmowanej tematyki zajęć. Na podstawie wyników ankiet tematycznych, które stanowiły element poszczególnych zajęć, możliwe było określenie trafności wyboru treści programowych, które okazały się atrakcyjne dla uczestników.

Dobór próby badawczej został opisany prawie w połowie analizowanych raportów. W większości był to dobór celowy, w jednym raporcie zaś losowy, aczkolwiek w raportach tych nie dookreślono zasad doboru.

W ponad połowie raportów, które były przedmiotem niniejszej analizy, określono procedurę zbierania danych. W większości raportów polegała ona

na przeprowadzeniu ankiet ewaluacyjnych na zakończenie działań. W niektórych raportach zbierano także dane w trakcie realizacji działań.

Następnie analizie poddano części raportów dotyczące prezentacji wyników badań. Spośród wszystkich analizowanych raportów tylko w jednym nie zostały one przedstawione (zaprezentowano jedynie rezultaty ewaluacji wyniku – pomimo tego, że ewaluacja procesu także była prowadzona, co wywnioskować można z wcześniejszych części raportu). We wszystkich natomiast opisano wnioski z przeprowadzonych badań. Dotyczyły one frekwencji uczestników oraz poziomu ich zadowolenia z zajęć, w których brali udział, a także informacji o tym, czy liczba i zakres zrealizowanych godzin poszczególnych działań przyczyniły się do osiągnięcia celów oraz czy programy spełniły wymogi stawiane działaniom profilaktycznym pod kątem między innymi adekwatności do potrzeb beneficjentów.

Ponad połowa raportów zawierała również rekomendacje, choć w części z nich zostały one sformułowane w formie wniosków z badań. W rekomendacjach znalazły się głównie informacje dotyczące potrzeby poszerzenia realizowanych działań lub grupy odbiorców, w tym potrzeby dodatkowych bloków tematycznych w konkretnych programach, dodatkowych konsultacji dla uczestników lub dodania kolejnych grup odbiorców (np. nauczycieli czy rodziców w programach, gdzie nie byli oni grupą odbiorców). Wskazano również na potrzebę dalszej realizacji programów profilaktycznych.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że w zakresie ewaluacji procesu w głównej mierze badano zgodność wdrożenia programów z założeniami, opinie na temat mocnych i słabych stron programu oraz poziom satysfakcji uczestników z udziału w programie. Struktura i elementy raportu z ewaluacji procesu porządkują informacje w nim zawarte, dając jednocześnie czytelnikowi możliwość samodzielnego wyciągania wniosków. Cel główny został sformułowany w większości analizowanych raportów, choć w niektórych wymaga doprecyzowania, jako że sformułowano go zbyt ogólnie. Połowa raportów zawierała pytania badawcze oraz opis doboru próby badawczej. Również w przeważającej liczbie raportów można było odnaleźć informacje o zastosowanych metodach oraz narzędziach badawczych. Zdecydowana większość raportów zawierała wyniki badań oraz rekomendacje, a we wszystkich można było zidentyfikować wyprowadzone wnioski. Pomimo tego, że więcej niż połowa raportów zawierała zaprezentowane wyżej elementy, to nie zawsze były one poprawnie sformułowane. Analiza pokazała zróżnicowany poziom ich poprawności metodologicznej, co może stanowić zarówno mocną, jak i słabą stronę.

Analiza raportów uwypukliła potrzebę doskonalenia takich elementów jak: formułowanie celu badań oraz formułowanie pytań badawczych, określanie sposobu doboru próby badawczej, a także dokładne określenie zastosowanych metod badawczych i użytych narzędzi badawczych, określenie oraz opis procedury badawczej.

Istotne jest także wzmacnianie kompetencji dotyczących opracowania raportu, w taki sposób, aby jego czytelnik mógł poruszać się w nim sprawniej i z większym zrozumieniem go analizować. To, co warto podkreślić, to fakt, że część raportów z badań jest odzwierciedleniem wytycznych zamieszczonych przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom na stronie internetowej³². Może to świadczyć o tym, że podmioty realizujące zadania zlecone przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom korzystają z materiałów dla nich przeznaczonych, co stanowi szansę na przewyższenie ewentualnych ograniczeń wynikających z braku wiedzy czy umiejętności – dzięki przygotowaniu dostosowanych do potrzeb i użytecznych rozwiązań.

4.3. Szanse i zagrożenia dla ewaluacji procesu programów profilaktycznych na podstawie analizy otoczenia (Justyna Kusztal, Karolina Piątek)

Czynniki otoczenia jako zewnętrzne wobec procesu wdrażania badań ewaluacyjnych programów profilaktycznych identyfikować można w każdej z wyróżnionych sfer: regulacyjnej (otoczenie polityczno-prawne i administracyjne), ekonomicznej, społecznej i technologicznej. Nie są one rozłączne, tworzą system powiązań i niemożliwe jest przypisanie jednego wskaźnika analizy tylko do jednej ze sfer. Trudno bowiem analizować podstawy prawne i wynikające z nich obowiązki ewaluatora programu profilaktycznego bez obszaru uwarunkowań ekonomicznych, czyli finansowych lub społecznych, powiązanych z zasadami etyki badań naukowych.

Czynniki wpływające na wdrażanie badań ewaluacyjnych poddano w niniejszym podrozdziale analizie, mając na uwadze specyfikę zgromadzonego materiału badawczego (a więc wskaźniki identyfikowane na podstawie analizy

32 Część raportów z badań ewaluacyjnych została przygotowana według wzoru zamieszczonego na stronie internetowej Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom: <https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2023/01/Wzor-raportu-ewaluacyjnego-1.docx> (dostęp: 5.10.2023).

obowiązujących regulacji prawnych i standardów etycznych prowadzenia badań naukowych), a w analizie tej istotne miejsce zajmują zadania Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom w zakresie ewaluacji programów profilaktycznych. Uzupełniając przeprowadzono analizę wypowiedzi zgromadzonych podczas wywiadu eksperckiego ze specjalistą profilaktyki i terapii uzależnień.

Czynniki regulacyjne otoczenia zewnętrznego istotne dla prowadzenia ewaluacji programów profilaktycznych można utożsamić z obowiązującymi normami prawnymi w danym obszarze życia społecznego. Normy prawne regulują formalne warunki prowadzenia działań ewaluacyjnych w obszarze profilaktyki zaburzeń behawioralnych. Te wymogi formalne, zapisane w aktach prawnych, w konsekwencji niosą za sobą określone prawem obowiązki po stronie realizatorów działań profilaktycznych funkcjonujących w systemie ochrony zdrowia, pomocy społecznej czy edukacji, gdzie obecne są programy profilaktyczne.

Przeprowadzona w 2022 roku analiza aktów prawnych, wyselekcjonowanych ze względu na formalne i merytoryczne kryteria wyszukiwania w systemie LEX³³, pozwoliła na sformułowanie wniosków o konieczności precyzyjnego uregulowania obowiązku ewaluacji programów profilaktycznych, szczególnie tych, które są finansowane ze środków publicznych³⁴. Stwierdzono wówczas, że:

[...] ewaluacja działań profilaktycznych i terapeutycznych w zakresie uzależnień behawioralnych domaga się wyraźniejszych i precyzyjniejszych uregulowań prawnych, gdyż obecny stan prawny tylko w niewielu miejscach uwzględnia ten obowiązek i to wyłącznie w celach kontroli racjonalności i legalności wydatkowania publicznych środków finansowych³⁵.

Obecne nieprecyzyjne uregulowania w tym obszarze stanowią niewątpliwie zagrożenie dla wdrażania ewaluacji procesu programów profilaktycznych.

Analiza obejmowała pion ochrony zdrowia, system oświaty i wychowania oraz prawo miejscowe, czyli programy przeciwdziałania uzależnieniom

33 M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Metody gromadzenia i opracowania danych dotyczących wytycznych zawartych w regulacjach prawnych w Polsce w zakresie prowadzenia ewaluacji* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii...*, dz. cyt., s. 96–100.

34 J. Kusztal, *Rekomendacje dla praktyki legislacyjnej i organizacji procesu ewaluacji w zakresie profilaktyki i terapii uzależnień behawioralnych* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii...*, dz. cyt., s. 117–122.

35 Tamże, s. 118.

i innym problemom społecznym realizowane na poziomie wszystkich szczebli administracji publicznej (np. gminne programy przeciwdziałania uzależnieniom czy zadania wojewódzkiego ośrodka terapii uzależnienia i współuzależnienia) w zakresie ewaluacji i monitorowania realizowanych programów³⁶.

W obszarze ochrony zdrowia ewaluacja działań profilaktycznych czy terapeutycznych jest w przepisach prawa traktowana jako wymóg „kontrolny” w celu sprawdzenia legalności i zgodności z zasadami racjonalności ekonomicznej rozdysponowania środków publicznych³⁷.

Szczególną uwagę w badaniach z 2022 roku poświęcono regulacjom prawa oświatowego, co pozwoliło na sformułowanie wniosku o konieczności doskonalenia kompetencji ewaluacyjnych kadry pedagogicznej, gdyż programy profilaktyczne adresowane do dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach oświatowych podlegają ewaluacji, tak jak każde działanie szkoły służące realizacji jej funkcji opiekuńczej, wychowawczej, dydaktycznej i profilaktycznej³⁸.

Wniosek dotyczący doskonalenia kompetencji do prowadzenia ewaluacji programów profilaktyki uzależnień behawioralnych³⁹ wynika z analizy przepisów regulujących kształcenie nauczycieli – pedagogów i psychologów szkolnych realizujących w szkołach i placówkach oświatowych działania profilaktyczne. W wielu zapisach rozporządzenia MEN w sprawie standardów kształcenia nauczycieli z 2019 roku⁴⁰ wskazano na treści programowe nakierowane na kształtowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji do prowadzenia ewaluacji w profilaktyce szkolnej, co świadczyć może o dołożeniu przez ustawodawcę starań, aby takie efekty uczenia się osiągnąć w procesie kształcenia pedagogów i psychologów szkolnych⁴¹. Standardy kształcenia nauczycieli

36 J. Kusztal, *Ewaluacja działań profilaktycznych i terapeutycznych w pionie ochrony zdrowia* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii...*, dz. cyt., s. 101–110.

37 J. Kusztal, *Rekomendacje dla praktyki legislacyjnej...*, dz. cyt., s. 118.

38 Tamże; por. także: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 1082, z późn. zm.), art. 10 i art. 27; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1449).

39 Uzależnienia behawioralne to termin ustawowy [por. Ustawa z dnia 11 września 2015 r. o zdrowiu publicznym (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1608)] i w niniejszym rozdziale terminy „uzależnienia behawioralne” i „zaburzenia behawioralne” używane są zamiennie.

40 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (t.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 890).

41 J. Kusztal, *Kompetencje profilaktyka i terapeuty w zakresie ewaluacji* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii...*, dz. cyt., s. 113–117.

obejmujące efekty uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji do wdrażania ewaluacji programów profilaktyki stwarzają niewątpliwie szanse rozwoju badań ewaluacyjnych w obszarze oświaty i wychowania.

Czynniki regulacyjne, takie jak obowiązujące normy prawne i będące ich konsekwencją wymogi formalne prowadzenia ewaluacji działań profilaktycznych, są w świetle badań z 2022 roku raczej ogólne i wymagają doprecyzowania w regulacjach obszaru zarówno ochrony zdrowia, jak i prawa oświatowego.

Zdecydowanie akty prawne zawierają zapisy dotyczące ewaluacji jako elementu programu profilaktycznego – brak jednak wyraźnie sformułowanego obowiązku udokumentowania tych działań. Odpowiedzialna realizacja tego obowiązku wynika raczej z zachowania przez realizatorów programów profilaktycznych standardów prowadzenia skutecznych programów profilaktycznych⁴² oraz obowiązkowych wymagań prawa oświatowego. Brak formalnego wymogu dokumentowania ewaluacji stanowić może zagrożenie dla prowadzenia prawidłowej ewaluacji procesu programów profilaktycznych. Konieczność wprowadzenia regulacji prawnych związanych z prowadzeniem badań ewaluacyjnych programów profilaktycznych oraz obowiązku kształcenia w tym zakresie realizatorów programów profilaktycznych została także uwypuklona podczas wywiadu eksperckiego. Ważne bowiem jest nie tylko wprowadzenie obowiązku realizacji ewaluacji programów profilaktycznych, ale także wzmacnianie wiedzy, umiejętności i kompetencji w tym zakresie w trakcie kształcenia przyszłych profilaktyków.

Obowiązujące normy prawne sprzyjają prowadzeniu ewaluacji programów profilaktycznych, ale nie wprowadzają wyraźnie tego obowiązku (zarówno ewaluacji procesu, jak i ewaluacji wyniku), a zapisy prawne nie są obwarowane wyraźną sankcją administracyjną za niespełnienie wymogu ewaluacji.

Na poziomie działania agend administracyjnych dystrybuujących środki publiczne (Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, Narodowy Fundusz Zdrowia) funkcjonują zapisy o obowiązku prowadzenia ewaluacji (przynajmniej ewaluacji procesu)⁴³. Zdecydowanie przyczyniają się one do podnoszenia jakości badań ewaluacyjnych i stwarzają pozytywny, wspierający klimat promujący badania ewaluacyjne.

Równocześnie jednak brak regulacji na poziomie aktów powszechnie obowiązujących (ustawy, rozporządzenia) implikować może niewystarczającą

42 Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości...*, dz. cyt.

43 J. Kusztal, *Ewaluacja działań profilaktycznych i terapeutycznych...*, dz. cyt., s. 102.

świadomość prawną co do doniosłości tego obowiązku wśród realizatorów działań profilaktycznych, co zdecydowanie stanowić może zagrożenie dla prowadzenia ewaluacji procesu programów profilaktycznych.

Znacząca rola Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom w podnoszeniu świadomości wśród realizatorów zadań zleconych w zakresie wdrażania badań ewaluacyjnych została także podkreślona w trakcie wywiadu eksperckiego. Centrum współpracuje bowiem ze środowiskami naukowymi i praktykami profilaktykami, przez co stanowi agendę łączącą oba środowiska także w zakresie transferu wiedzy naukowej do obszaru ewaluacji działań profilaktycznych finansowanych przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom.

Analiza Kodeksu etyki pracownika naukowego, Standardów ewaluacji Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego oraz literatury z zakresu ewaluacji pozwoliła na sformułowanie wniosków dotyczących szans i zagrożeń dla działań ewaluacyjnych wynikających z różnych aspektów etycznych.

Wymienione dokumenty mogą stanowić pewnego rodzaju przewodniki dla osób realizujących badania ewaluacyjne. Podstawowe i wszechstronne zasady oraz etyczne normy, które stanowią fundament dla integralności i rzetelności nauki, mają zastosowanie we wszystkich dziedzinach badań naukowych. Na badaczy, w tym osoby prowadzące badania ewaluacyjne, instytucje prowadzące badania oraz organizacje je finansujące czy publikujące nakładają obowiązek przestrzegania tych zasad. Ma to zastosowanie zarówno w relacjach między nimi samymi, jak i w kontakcie z szeroką społecznością oraz ze światem zewnętrznym. Zasady te są w omawianych dokumentach wymienione i opisane, co daje badaczom szansę na dobre ich zrozumienie.

Ważnym krokiem stwarzającym szansę na prawidłowe prowadzenie badań ewaluacyjnych byłoby tworzenie komisji oceniających, które zajmują się kontrolowaniem wdrażanych badań. Świadomość czuwania formalnie umocowanych instytucji mogłaby sprzyjać dbałości o jakość prowadzonych działań.

Jak już wspomniano⁴⁴, należy odróżniać działania ułatwiające od tych hamujących etyczne działania ewaluacyjne. Istnieje więc potrzeba dużej uważności, na przykład w kwestiach finansowania, by nie tworzyły się zależności między badaczami a interesariuszami. Warto pamiętać też o relatywności ocen etycznych. Wynikają one bowiem między innymi z odmienności kulturowych. Helen Simons zauważa, że przykładanie przez badaczy zbytnej wagi

44 Por. podrozdział 3.3.

do procedur oraz standardów może wzmacniać nieumiejętność wykraczania poza narzucony przez nie dyktat metodologiczny⁴⁵.

Wątpliwość budzi możliwość przestrzegania przez badaczy zawsze i w każdej sytuacji priorytetowych zasad, w tym zasady autonomii, zgodnie z którą każdy człowiek ma zdolność do samodzielnego dokonywania wyborów. Wiąże się to z udzielaniem świadomej zgody na udział w badaniu i możliwością jej wycofania. Czy bowiem nie zdarzają się sytuacje, w których badani nie są informowani, że biorą udział w eksperymencie czy obserwacji? Kodeks etyki pracownika naukowego zawiera dokładne informacje dotyczące procedur badawczych, co niewątpliwie ułatwia planowanie działań ewaluacyjnych zgodnie z przyjętymi zasadami⁴⁶. Pomimo iż położono duży nacisk na uzyskiwanie zgody od uczestników badań, to nie określono procedury jej uzyskania. Dodatkowo nie określono sankcji, z jakimi powinien liczyć się badacz, łamiąc te zasady. Niewątpliwie brak wizji konsekwencji może grozić łamaniem zasad etycznych.

Bez jasnych i spisanych zasad niewątpliwie panowałby chaos, który w obszarze badań naukowych jest nie do przyjęcia. Zasady wyprowadzone z etyki – to niezbędne kierunkowskazy dla badacza ewaluatora, wyznaczające mu właściwą drogę. Dzięki nim może uniknąć wielu błędów. Zwłaszcza badania z udziałem ludzi stanowią obszar niezmiernie wrażliwy – i tu potrzebne są konkretne i jasne wytyczne postępowania.

Warto podkreślić, że – jak wskazano w trakcie wywiadu eksperckiego – podmioty składające wnioski o dofinansowanie działań ze środków FRPH w ramach konkursów ofert prowadzonych przez KCPU są zobligowane do zaplanowania co najmniej ewaluacji procesu proponowanych rozwiązań. Jak stwierdza ekspert, w instrukcji do opisu ewaluacji projektu znajdującej się we wzorze wniosku odnajdujemy zapis, że od wnioskodawcy oczekuje się przedstawienia planu ewaluacji adekwatnego do projektu, przy czym minimalnym oczekiwaniem jest zaplanowanie ewaluacji procesu, rozumianej jako forma oceny podejmowanych działań. W przygotowywanym przez wnioskującego opisie planowanej ewaluacji procesu lub ewaluacji wyników należy na-

45 H. Simons, *Ethics in evaluation* [w:] I. Shaw, J. Greene, M. Mark (eds.), *Handbook of evaluation*, Sage, London 2006, s. 261, za: M. Maciejewska, *Ewaluacja w edukacji – etyczne dylematy ewaluatorów* [w:] H. Kędzierska (red.), *Etyka jakościowych badań edukacyjnych – dylematy i badawcze (nie)rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016, s. 95.

46 *Kodeks etyki pracownika naukowego*, https://instytucja.pan.pl/images/2020/kodeks/Kodeks_Etyki_Pracownika_Naukowego_Wydanie_III_na_stron%C4%99.pdf (dostęp: 5.10.2023).

tomiaś uwzględnić: cele ewaluacji, opis grupy docelowej, sposób rekrutacji/kryteria kwalifikujące do udziału osób w badaniu ewaluacyjnym, sposób zbierania i analizy danych, formę, w jakiej zostaną przedstawione wyniki⁴⁷.

Bez wątpienia jest to próba formalnego usystematyzowania realizacji ewaluacji przez podmioty prowadzące programy finansowane ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych będących w dyspozycji Ministra Zdrowia, wyłonionych w ramach konkursów ofert prowadzonych przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom. Stanowi to także wyraz podkreślenia wagi prowadzenia badań ewaluacyjnych. Podmioty mają również możliwość uzyskania dofinansowania na badania ewaluacyjne programu, który został zawarty we wniosku złożonym w ramach konkursu ofert.

Pomimo trwającego procesu zachęcania realizatorów programów profilaktycznych do prowadzenia przez nich ewaluacji minimum w zakresie ewaluacji procesu – nadal jeszcze wśród praktyków panuje przekonanie o jej skomplikowanym charakterze oraz wymaganej specjalistycznej wiedzy na jej temat. Może to stanowić pewnego rodzaju barierę w gotowości do prowadzenia badań ewaluacyjnych. Istotną zatem staje się dalsza identyfikacja pomocnych rozwiązań zmierzających do oswajania ewaluacji, czyli kształtowania przekonania o jej przystępnym (możliwym do wdrożenia) oraz użytecznym (służącym wzmocnieniu jakości działań) charakterze. Ewaluacja procesu bowiem nie tylko stanowi rodzaj badań ewaluacyjnych, które umożliwiają zweryfikowanie zgodności procesu wdrażania programu z planem, ale także pozwala na zidentyfikowanie, czy zaspokaja on potrzeby i oczekiwania odbiorców, oraz jaki jest poziom ich zadowolenia/satysfakcji z udziału.

47 <https://kcpu.gov.pl/zarzadzenie-nr-40-2023-dyrektora-krajowego-centrum-przeciw-dzialania-uzaleznieniom-z-dnia-4-09-2023-r-w-sprawie-ogloszenia-o-konkursie-wnioskow-na-realizacje-w-latach-2024-2025-zadan-z-zakresu-przeciw/> (dostęp: 5.09.2023).

4.4. Wnioski z badań i rekomendacje dla doskonalenia ewaluacji procesu programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych (Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal)

Jak zaznaczono wcześniej, w celu identyfikacji potencjału (mocnych i słabych stron) ewaluacji procesu programów profilaktycznych oraz szans i zagrożeń wynikających z szerszego kontekstu ich wdrażania – przeprowadzona została analiza SWOT⁴⁸. Mocne i słabe strony są rozumiane jako czynniki wewnętrzne, natomiast szanse i zagrożenia – jako czynniki zewnętrzne w stosunku do analizowanego przedsięwzięcia⁴⁹. Identyfikacja czynników wewnętrznych opierała się na analizie raportów badawczych z ewaluacji procesu programów profilaktycznych, zaprezentowanych w poprzednim podrozdziale. Natomiast czynniki zewnętrzne były rozpatrywane w kontekście analizy uwarunkowań makrootoczenia (otoczenia polityczno-prawnego, ekonomicznego, technologicznego oraz społeczno-kulturowego)⁵⁰ na podstawie analizy regulacji prawnych oraz wywiadów eksperckich. Zestawienie czynników wewnętrznych i zewnętrznych zostało zaprezentowane w poniższej tabeli.

48 Przeprowadzone zostały jedynie te etapy analizy SWOT, które są związane z identyfikacją mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń – i na tej podstawie zostały wprowadzone kierunki dalszego rozwoju. Nie analizowano kolejnych kroków związanych z identyfikacją interakcji pomiędzy czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

49 Por. H. Gawroński, *Zarządzanie strategiczne w samorządach lokalnych*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 171.

50 M. Romanowska, *Planowanie strategiczne...*, dz. cyt., s. 34–36.

Tabela 5. Czynniki wewnętrzne i zewnętrzne dotyczące ewaluacji procesu prowadzonej przez podmioty realizujące programy profilaktyki uzależnień behawioralnych

Czynniki		Czynniki	
Pozytywne		Negatywne	
Czynniki wewnętrzne (potencjał)	Mocne strony	Słabe strony	
	– Większość raportów zawiera cele ewaluacji procesu, które to najczęściej odnoszą się do obszaru, który podlega pod zakres badań ewaluacji procesu – Wskazane pytania badawcze w części raportów odnoszą się do postawionych celów ewaluacji – W części raportów, w których są postawione pytania badawcze, są one adekwatne do zadeklarowanego rodzaju ewaluacji – W raportach, w których wskazano metody badawcze, najczęściej pojawiała się więcej niż jedna metoda i więcej niż jedno narzędzie badawcze – Zdecydowana większość raportów zawiera wnioski i wyniki z badań, więcej niż ich połowa – rekomendacje – Próby łączenia ewaluacji procesu z ewaluacją wyniku	– Brak jasnej i spójnej struktury w niektórych raportach – Nie we wszystkich raportach wskazano pytania badawcze, metody i narzędzia badawcze – Dobór próby badawczej określono w mniej niż połowie analizowanych raportów – Analizowane raporty, w których wskazano wykorzystanie metod ilościowych, nie zawierają zmiennych i wskaźników – W niektórych raportach wyprowadzone rekomendacje nie odnoszą się do procesu wdrażania programu – W części raportów pomimo oznaczenia realizacji tylko ewaluacji procesu pojawiają się elementy także innych rodzajów ewaluacji	
Czynniki zewnętrzne (otoczenie)	Szanse	Zagrożenia	
	– Coraz bardziej popularny nurt <i>evidence based practice</i>, czyli oparcie działań na dowodach naukowych – Budowanie współpracy ze środowiskiem naukowym – Finansowanie przez KCPU* działań związanych z realizacją badań ewaluacyjnych zleczanych programów – Obowiązek prowadzenia minimum ewaluacji procesu przy realizacji działań zleczonych przez KCPU	– Opinie w środowisku praktyków oparte na przeświadczeniu, że prowadzenie ewaluacji jest zadaniem mało interesującym, wymagającym dużego nakładu czasu i bardzo wysokich kompetencji metodologicznych – Ograniczenia budżetowe i czasowe	

Tabela 5. Czynniki wewnętrzne i zewnętrzne dotyczące ewaluacji procesu... cd.

Czynniki		
Pozytywne		Negatywne
Szanse		Zagrożenia
Czynniki zewnętrzne (otoczenie)	– Rozwój technologii informacyjnych i programów ułatwiających analizy danych oraz komunikację między interesariuszami – Regulacje zawierające wskazania do podnoszenia jakości świadczonych usług – Ogólne regulacje prawne dotyczące monitorowania realizacji działań profilaktycznych finansowanych ze środków publicznych – Akcentowanie w programach kształcenia dla nauczycieli i pedagogów wiedzy, umiejętności i kompetencji do prowadzenia ewaluacji programów profilaktycznych	– Brak precyzyjnych regulacji prawnych w powszechnie obowiązujących aktach prawnych dotyczących obowiązku ewaluacji programów profilaktycznych

* Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom

Źródło: opracowanie własne Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal (układ tabeli na podstawie: G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna...*, dz. cyt., s. 191; Z. Martyniak, *Metoda refleksji strategicznej*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 1990, nr 4–6).

Na podstawie powyższego zestawienia czynników można wskazać, że jednym z kierunków działań w celu wykorzystania szans jest kształtowanie środowiska wzmacniającego i sprzyjającego budowaniu partnerstwa i koalicji, w kontekście zarówno rzecznictwa⁵¹ dotyczącego podnoszenia jakości usług przez prowadzenie badań ewaluacyjnych, jak i współpracy różnych środowisk w zakresie ich realizacji.

W tej perspektywie pomocny może się okazać rozwój technologii w obszarze komunikacji pomiędzy interesariuszami. Jednocześnie takie działania mogłyby wpłynąć neutralizująco na część zagrożeń, takich jak niesprzyjające opinie na temat badań ewaluacyjnych. Można założyć, że zwiększenie świadomości potencjalnych realizatorów badań ewaluacyjnych prawdopodobnie wpłynęłoby na modyfikację błędnych przekonań w tym obszarze, a realizacja działań mających na celu podniesienie kompetencji osób prowadzących programy profilaktyczne w zakresie ewaluacji wzmocniłaby prawdopodobnie gotowość do jej realizacji⁵².

W celu dostosowania oferty ukierunkowanej na wzmacnianie kompetencji istotne jest także, aby działania skierowane do osób wdrażających badania ewaluacyjne poprzedzone były identyfikacją ich potrzeb w tym zakresie.

Mocną stroną jest to, że wśród podmiotów prowadzących programy profilaktyczne można wskazać tzw. dobre praktyki w zakresie ich ewaluacji. Bez wątpienia jest to pozytywny potencjał, który warto upowszechniać i wykorzystywać w celu kształtowania kompetencji, jak również promowania rozwiązań zgodnych z ogólnie przyjętymi standardami metodologii badań naukowych i przede wszystkim ich użytecznym walorem, co ma miejsce w badaniach ewaluacyjnych. Działania te przyczynią się tym samym do osłabienia zidentyfikowanych słabych stron.

Podsumowując: prowadzenie badań ewaluacyjnych, w tym ewaluacji procesu, wymaga kompetencji z zakresu ich planowania, wdrażania, a także wykorzystania w celu doskonalenia ewaluowanego programu oraz upowszechniania zarówno badań, jak i samego programu. Ważna jest także gotowość do wdrażania badań z zakresu ewaluacji procesu wśród osób je prowadzących⁵³.

51 Por. Ł. Szwejka, *Zdrowie publiczne jako obszar przeciwdziałania zaburzeniom uprawiania hazardu* [w:] M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, *Systemowe ograniczanie zaburzeń uprawiania hazardu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.

52 Por. W.R. Miller, S. Rollnick, *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014; M. Piasecka, *Refleksja wokół motywacji do prowadzenia ewaluacji* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii...*, dz. cyt.

53 Por. M. Piasecka, *Refleksja wokół motywacji...*, dz. cyt.

Przeprowadzona analiza SWOT pozwoliła na wyprowadzenie rekomendacji dotyczących badań z zakresu ewaluacji procesu realizowanych przez podmioty prowadzące programy profilaktyczne. Możemy wyróżnić dwie ważne ścieżki. Pierwsza dotyczy kształtowania sprzyjającego kontekstu dla prowadzenia badań (czyli otoczenia), druga związana jest ze wzmacnianiem kompetencji osób prowadzących badania ewaluacyjne.

W ramach tworzenia kontekstu wzmacniającego wagę realizacji badań ewaluacyjnych istotne są popularyzacja wiedzy oraz podnoszenie poziomu świadomości dotyczącej tego typu badań oraz ich znaczenia dla doskonalenia jakości świadczonych usług, w tym realizowanych programów profilaktycznych, poprzez: budowanie koalicji i partnerstwa pomiędzy podmiotami zainteresowanymi wprowadzeniem zmiany w tym zakresie; kształtowanie debaty publicznej na temat wagi realizacji działań związanych z ewaluacją prowadzonych programów⁵⁴.

Z kolei dla ścieżki związanej ze wzmacnianiem kompetencji w zakresie prowadzenia badań ewaluacyjnych wśród realizatorów programów profilaktycznych i innych podmiotów je realizujących ważne staje się zwiększenie dostępności szkoleń i innych działań ukierunkowanych na ten cel (w tym tworzenie materiałów, publikacji itp.).

Bibliografia

- Asejczyk-Woroniecka M., *Zastosowanie analizy SWOT w doskonaleniu zarządzania jednostkami administracji terytorialnej*, „Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2016, nr 6, cz. 1, s. 311–321.
- Daniluk P., *Bezpieczeństwo i zarządzanie. Analiza strategiczna*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.
- Gawroński H., *Zarządzanie strategiczne w samorządach lokalnych*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- Gierszewska G., Romanowska M., *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- <https://kcpu.gov.pl/zarzadzenie-nr-40-2023-dyrektora-krajowego-centrum-przeciwdzialania-uzaleznieniom-z-dnia-4-09-2023-r-w-sprawie-ogloszenia-o-konkursie-wnioskow-na-realizacje-w-latach-2024-2025-zadan-z-zakresu-przeciw/> (dostęp: 5.09.2023).

54 Por. Ł. Szwejka, *Zdrowie publiczne...*, dz. cyt.

- https://www.coe.int/T/DG3/Healthbioethic/Activities/o2_Biomedical_research_en/Guide/GUIDE_PL.pdf (dostęp: 15.08.2023).
- Kodeks etyki pracownika naukowego, https://instytucja.pan.pl/images/2020/kodeks/Kodeks_Etyki_Pracownika_Naukowego_Wydanie_III_na_stron%C4%99.pdf (dostęp: 5.10.2023).
- Krupski R., *Zmodyfikowana analiza SWOT w sesji strategicznej organizacji* [w:] K. Krzakiewicz, S. Cyfert (red.), *Metodologiczne aspekty nauk o zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe” 2012, nr 238, s. 29–37.
- Kusztal J., *Ewaluacja działań profilaktycznych i terapeutycznych w pionie ochrony zdrowia* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 101–110.
- Kusztal K., *Kompetencje profilaktyka i terapeuty w zakresie ewaluacji* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 113–117.
- Kusztal J., *Rekomendacje dla praktyki legislacyjnej i organizacji procesu ewaluacji w zakresie profilaktyki i terapii uzależnień behawioralnych* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 117–122.
- Kusztal J., Piasecka M., Nastazjak A., *Profilaktyka uzależnienia od hazardu oparta na dowodach naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021.
- Maciejewska M., *Ewaluacja w edukacji – etyczne dylematy ewaluatorów* [w:] H. Kędzierska (red.), *Etyka jakościowych badań edukacyjnych – dylematy i badawcze (nie) rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016, s. 91–106.
- Makowska M. (red.), *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018.
- Martyniak Z., *Metoda refleksji strategicznej*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 1990, nr 4–6.
- Miller W.R., Rollnick S., *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Nastazjak A., *Standardy jakości w profilaktyce uzależnień* [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu oparta na dowodach naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021.
- Obłój K., *Strategia organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014.
- Piasecka M., *Refleksja wokół motywacji do prowadzenia ewaluacji* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2022.
- Piasecka M., Kusztal J., Piątek K., *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Piasecka M., Kusztal J., Piątek K., *Metody gromadzenia i opracowania danych dotyczących wytycznych zawartych w regulacjach prawnych w Polsce w zakresie prowadzenia ewaluacji* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 96–100.

- Piasecka M., Szwejka Ł., Nastazjak A., *Systemowe ograniczanie zaburzeń uprawiania hazardu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, *Standardy ewaluacji*, https://pte.org.pl/wp-content/uploads/2015/08/Standardy_ewaluacji_PTE.pdf (dostęp: 15.08.2023).
- Romanowska M., *Planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2017.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1449).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (t.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 890).
- Sadłowska-Wrzesińska J., Marczevska-Kuźma R., Jakubowicz A., *Możliwości zastosowania analizy SWOT/TOWS w procesie projektowania koncepcji bezpieczeństwa behawioralnego*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Organizacja i Zarządzanie” 2020, nr 81, s. 181–200.
- Simons H., *Ethics in evaluation* [w:] I. Shaw, J. Greene, M. Mark (eds.), *Handbook of evaluation*, Sage, London 2006.
- Statut Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, Załącznik do Zarządzenia Ministra Zdrowia z dnia 28 stycznia 2022 r. w sprawie Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom (Dz. Urz. Min. Zdr. z 2022 r., poz. 11).
- Szwejka Ł., *Zdrowie publiczne jako obszar przeciwdziałania zaburzeniom uprawiania hazardu* [w:] M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, *Systemowe ograniczanie zaburzeń uprawiania hazardu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 87–93.
- Tylińska R., *Analiza SWOT instrumentem w planowaniu rozwoju*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2005.
- Ustawa z dnia 19 listopada 2009 r. o grach hazardowych (Dz.U. z 2009 r. Nr 201, poz. 1540).
- Ustawa z dnia 11 września 2015 r. o zdrowiu publicznym (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 1608).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 1082, z późn. zm.).
- Wróblewski J., *Ewaluacja użyteczna. „Standardy ewaluacji” jako narzędzie wsparcia realizowanych badań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N, Educatio Nova” 2019, t. 4, s. 303–311.

5. Projektowanie i wdrażanie ewaluacji programów profilaktycznych (Justyna Kusztal, Łukasz Szwejka, Małgorzata Piasecka)

5.1. Cele badań ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka, Małgorzata Piasecka)

Określenie celu badań ewaluacyjnych jest pierwszym etapem przygotowania ewaluacji, uwzględniającym motyw, którymi kierują się ewaluatorzy w zdobywaniu wiedzy o projekcie/programie, oraz planowany rezultat, do którego zmierzają w postępowaniu badawczym. Cel badań ewaluacyjnych określa nie tylko aktualny stan rzeczy, ale także to, co może lub powinno się stać¹. Inaczej mówiąc, cele badań to uporządkowany zbiór zmian oczekiwanych na drodze do urzeczywistnienia jakiegoś pomysłu, idei, wizji – czyli to, co zdaniem ewaluatora jest konieczne dla stworzenia jak najlepszego programu czy projektu profilaktycznego.

Cel podejmowanych badań musi być jasny, realny i konkretny. Dobrze postawiony cel pozwala opisać, wyjaśnić i interpretować dane zjawisko. Według Tadeusza Pilcha cel to określanie tego, co chcemy badać i osiągnąć poprzez prowadzone postępowanie badawcze, a także to, do czego zmierzamy. Celem badań jest przede wszystkim dogłębne zbadanie danego zjawiska i uzyskanie wszystkich informacji na jego temat, wzbogacające naszą wiedzę².

Cele badań ewaluacyjnych można uporządkować hierarchicznie, co oznacza, że można wskazać cele bardziej ogólne, znajdujące się wyżej w hierarchii

¹ M. Nowak, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń* [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 78.

² Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 45–46.

celów, oraz cele bardziej szczegółowe, znajdujące się w niej niżej³. W strukturze celów można także wyodrębnić cele finalne (ogólne, końcowe) i etapowe (szczegółowe). Ich złożoność „zależy od stopnia szczegółowości, zakresu oraz planowanego czasu realizacji”⁴. Cele etapowe z kolei to zmiany przejściowe, „kamienie milowe” w procesie dochodzenia do zmian końcowych. Wskazują etapy realizacji celów formalnych znajdujących się najniżej w hierarchii ogólności. Cele etapowe, nazywane też operacyjnymi, są uporządkowane chronologicznie, co wyraźnie odróżnia je od celów finalnych⁵.

Cel badań, także badań ewaluacyjnych, jest najczęściej na tyle ogólny, że wymaga operacjonalizacji, czyli „rozłożenia” na cele szczegółowe.

W badaniach ewaluacyjnych można wykorzystać, podobnie jak w badaniach pedagogicznych, trzy kategorie celów: (1) cel poznawczy, który stanowi opis, wyjaśnienie, czy też prognozę badanych zjawisk; (2) cel teoretyczny, który umożliwia podejmowanie różnorodnych zadań teoretycznych, jak skonstruowanie modelu zajęć realizowanych w ramach programu; (3) cel praktyczny, który odnosi się do określania konkretnych wskazówek i realizacji pracy zgodnych z nimi⁶. Cel praktyczny bywa określany jako cel praktyczno-wdrożeniowy i jako taki ma istotne znaczenie w ewaluacji programów czy projektów.

Dla badań ewaluacyjnych istotne może być także inne ujęcie celu badań. W literaturze wyróżnia się następujące cele badań naukowych: eksploracyjne, opisowe, wyjaśniające⁷. Cele eksploracyjne utożsamiane są z dążeniem do rozpoznania podstawowych faktów zbiorowości, związanych z tworzeniem ogólnych, intelektualnych obrazów badanych warunków; formułowaniem problemów przyszłych badań i koncentrowaniem się na nich; generowaniem nowych idei, przypuszczeń i hipotez; określeniem wykonalności prowadzonych badań; rozwijaniem technik pomiaru i opisu przyszłych danych⁸. Cele opisowe koncentrują się wokół wytwarzania szczegółowych, bardzo dokładnych opisów; odnoszenia nowych do znanych uprzednio; tworzenia zbioru kategorii i klasyfikacji trybów; przejrzystej kolejności stopni czy stadiów badania; dokumentowania procesów czy mechanizmów przyczynowych; opisywania podstaw

3 Por. K. Apelt, S. Jabłoński, B. Smykowski, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska, *Konstruowanie i ewaluacja projektów. Poprawa funkcjonowania osób z ograniczeniami sprawności i ich środowisk*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2020, s. 95.

4 Tamże.

5 Tamże.

6 S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 20.

7 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 22.

8 Tamże, s. 22–23.

kontekstu sytuacyjnego badań⁹. Cele wyjaśniające to: testowanie przesłanek i założeń teorii; wypracowanie i wzbogacenie wyjaśnień teoretycznych; poszerzenie nowych kwestii i problemów; wspieranie albo odrzucanie wyjaśnień poszczególnych przesłanek; wiązanie kwestii i tematów z ogólnymi zasadami; określanie, które z kilku wyjaśnień jest najlepsze¹⁰. W badaniach ewaluacyjnych opartych na strategii jakościowej cel badań będzie nakierowany na identyfikację znaczeń, jakie badani nadają obserwowanym przez siebie faktom. Badania jakościowe oparte na innym niż badania ilościowe umocowaniu paradygmatycznym szerzej ujmują cel badań¹¹.

W ewaluacji procesu wszystkie te charakterystyki celów mogą być z powodzeniem wykorzystywane dla lepszego zrozumienia tego, co robi ewaluator i po co to robi, a także jak w konsekwencji poprawnie sformułowane cele badań przełożą się na użyteczne wyniki badań ewaluacyjnych.

W toku badań z zakresu ewaluacji procesu zbierane i dokumentowane są: dane dotyczące tego, co się wydarzyło podczas realizacji programu (np. jakie działania przeprowadzono, kto był ich odbiorcą, kto je realizował, jak długo trwały); sposób przeprowadzenia programu, a także jak mógł on wpłynąć na skuteczność wdrażanych interwencji (w tym zasięg programu, stopień dotarcia do grupy docelowej, poziom akceptacji przez uczestników, wierność realizacji, wykorzystanie zasobów)¹².

Zatem celem poznawczym ewaluacji procesu może być określenie, w jakim stopniu planowane interwencje zostały wdrożone zgodnie z założeniami oraz jaki jest odbiór programu przez jego uczestników¹³. Natomiast celem

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ W badaniach nauk społecznych cel powinien być doniosły i nieść za sobą jeszcze jeden wymiar (oprócz poznawczego), „który czyni z nich nie tylko przedsięwzięcia poznawcze, ale także akty działania nastawione na konstruktywną zmianę społeczną, odwołującą się między innymi do demokratyzujących postulatów emancypacji, równości i sprawiedliwości społecznej, przeciwdziałania wykluczeniom, marginalizacji, kolonizacji, stygmatyzacji” [D. Kubinowski, *Od poznawania do zmieniania. Czy „zwrot pedagogiczny” w praktykach badawczych?* [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 53–54, cyt. za: M. Ciechowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 51].

¹² Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień od narkotyków. Podręcznik dla specjalistów profilaktyki uzależnień*, red. wersji polskiej J. Węgrzecka-Gilui, A. Malczewski, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2011, s. 225.

¹³ M. Piasecka, *Ewaluacja – jej użyteczność, definiowanie oraz obszary zastosowania* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 32.

praktycznym będzie wyprowadzenie rekomendacji dla doskonalenia ewaluowanego programu w zakresie procesu wdrażania oraz dostosowania do potrzeb i oczekiwań odbiorców.

5.2. Problemy badawcze w ewaluacji procesu (Łukasz Szwejka, Małgorzata Piasecka)

Problemy badawcze to pytania, zagadnienia, wątpliwości, które chcemy rozwiązać na drodze poznania naukowego. Jako że zdefiniowany wyżej cel badań jest najbardziej ogólnym elementem procesu badawczego, wyznaczającym kierunek poszukiwań empirycznych, to jest on jednocześnie mało operatywny dla zaplanowania badań – z tego względu dobiera się problemy badawcze, które uszczegóławiają kierunek dociekań badawczych¹⁴. W klasycznych już definicjach z obszaru metodologii badań społecznych problem badawczy to pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie¹⁵, a samo tworzenie problemów badawczych to z pozoru prosty zabieg werbalny, polegający na precyzyjnym rozbiciu tematu na pytania¹⁶. Zatem problemy badawcze to nic innego jak pytania, na które szukamy odpowiedzi poprzez przeprowadzone badania – ale nie jest to problem potoczny, tzw. problem życia codziennego, gdyż taki problem co do zasady nie wymaga rozwiązania na drodze dociekań naukowo-badawczych.

Główny problem badawczy jest najbardziej ogólny, wymaga więc doboru szeregu pytań szczegółowych, które mogą mieć formę pytań rozstrzygnięcia lub dopełnienia. Podczas gdy pytania rozstrzygnięcia wymagają tylko odpowiedzi „tak/nie”, to pytania dopełnienia wymagają rozbudowanej, złożonej wypowiedzi. W badaniach diagnostycznych co do zasady formułuje się problemy badawcze w formie pytań dopełnienia, na przykład: „Jaki jest...?”, „Jak prezentuje się...?”, „Jaka jest opinia...?”. Natomiast pytania rozstrzygnięcia zaczynające się od partykuły „czy” są pytaniami zamkniętymi, wymuszającymi poniekąd odpowiedź potwierdzającą lub zaprzeczającą. Pytania rozstrzygnięcia są wykorzystywane generalnie w narzędziach badawczych, takich jak ankiety ewaluacyjne itp.

¹⁴ Por. rozdział 2.

¹⁵ K. Żegnałek, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 59–60.

¹⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 43.

Problematyka badawcza ewaluacji procesu może być zawarta w następujących pytaniach badawczych:

– W jakim zakresie program przeprowadzono zgodnie z założeniami oraz jakie są opinie uczestników na jego temat?

W ramach uszczegółowienia możemy zapytać:

- Jakiego przeprowadzono działania w toku realizacji programu profilaktycznego?
- W jakim zakresie program był skierowany do zaplanowanej grupy odbiorców?/ Kto był odbiorcą programu profilaktycznego?/ W jakim stopniu działanie dotarło do grupy docelowej programu?/ W jakim zakresie uczestnicy programu reprezentowali grupę docelową?
- Jakie podjęto działania w celu utrzymania uczestników w programie?/ Jakie podjęto działania angażujące uczestników do udziału w programie?
- Kto był realizatorem programu profilaktycznego?
- Jak długo trwały poszczególne działania w ramach realizacji programu profilaktycznego?
- W jakim zakresie działania zostały przeprowadzone zgodnie z planem?
- Jakie wprowadzono modyfikacje w trakcie wdrażania programu w stosunku do planu i z czego one wynikały?
- W jakim stopniu zachowano wierność wdrażania w stosunku do założeń/planu programu?
- Jaki jest poziom akceptacji programu przez jego odbiorców?
- W jakim stopniu program odpowiadał potrzebom/oczekiwaniom uczestników?
- W jakim stopniu program był atrakcyjny dla odbiorców?
- Jakie są mocne i słabe strony szkoleń w opinii ich uczestników?

5.3. Zmienne w badaniach ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka)

Zarówno w badaniach ewaluacyjnych, jak i pozostałych obszarach nauk społecznych mierzymy fakty niedostępne bezpośredniemu poznaniu. Fakty te – pomimo iż są „ukryte” – wywierają znaczący wpływ na rzeczywistość społeczną. Wyobraźmy sobie na przykład cechę, jaką jest agresja. Jest ona nieobserwowalna w sposób bezpośredni, możemy jedynie wnioskować o jej nasileniu na podstawie konkretnych zachowań człowieka. Niemniej jednak wysokie nasilenie agresji jest kluczowym prognostykiem niedostosowania

społecznego, a w okresie późniejszym zachowań przestępczych¹⁷. Innym przykładem może być inteligencja. Podobnie, cechy tej nie możemy obserwować bezpośrednio, a o jej nasileniu wnioskujemy na podstawie umiejętności rozwiązywania określonych zadań, najczęściej logicznych. Cecha ta jednak jest dobrym prognostykiem przyszłego statusu socjoekonomicznego. Natomiast w kontekście ewaluacji procesu mierzymy abstrakcyjną cechę, jaką może być poziom zadowolenia z udziału w programie. Cecha ta, po pierwsze, jest stosunkowo złożona, ponieważ składa się na nią zadowolenie z treści programu, ze sposobu przeprowadzenia, z wyboru aktywności oraz wielu innych komponentów. Niemniej oddziałuje ona na realizację celów programu.

Powyżej zaprezentowane przykłady cech określa się mianem zmiennych, gdyż mogą one przyjmować różne wartości. Zgodnie z ogólną definicją „zmienna to właściwość (cecha), która może przyjmować co najmniej dwie różne wartości w danym zbiorze elementów”¹⁸. Oznacza to jednocześnie, że w zależności od specyfiki badanego zjawiska możemy wyodrębniać różne kategorie zmiennych.

Najbardziej fundamentalny podział dotyczy zmiennych jakościowych i ilościowych. Zmienne jakościowe charakteryzują się tym, że możemy z danego zbioru (np. z grupy ludzi) wyodrębnić pewne kategorie, które nie tworzą jednak żadnego porządku czy nasilenia. Do najczęstszych przykładów zmiennych jakościowych zaliczymy płeć, pochodzenie, wyznanie religijne, miejsce zamieszkania, wykonywany zawód, typ szkoły. Zmienne te wykorzystujemy najczęściej we wstępnym opisie próby (grupy) badawczej. W związku z tym przy użyciu tych zmiennych możemy prowadzić jedynie ograniczone operacje statystyczne. Przykładowo możemy wyliczyć częstości oraz procentowy udział każdej z wyodrębnionych na podstawie zmiennej grupy. Ponadto kilka grup zmiennych jakościowych możemy zaprezentować w tabelach krzyżowych, co umożliwia uchwycenie pewnych prawidłowości. Istnieją służące temu formalne metody statystyczne (np. test niezależności chi-kwadrat)¹⁹. Cechy jakościowe bardzo często stanowią zmienną grupującą. Przykładowo

17 B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

18 S. Bedyńska, A. Brzezicka, M. Cypryańska, *Od teorii do analizy statystycznej. Jak badać zjawiska psychologiczne?* [w:] S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013, s. 24.

19 Por. P. Rycielski, A. Brzezicka, *Wnioskowanie statystyczne na danych jakościowych. Testy wykorzystujące rozkład chi-kwadrat* [w:] S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1...*, dz. cyt.

w kontekście ewaluacji procesu może nas interesować poziom satysfakcji związanej z udziałem w programie w zależności od płci lub miejsca zamieszkania. Warto również nadmienić, że niektóre zmienne jakościowe mogą być bardziej złożone. Przykładowo prowadząc wywiad swobodny lub rozdając ankietę z pytaniami otwartymi, pozyskujemy wypowiedzi odzwierciedlające nasilenie pewnych cech. W ewaluacji procesu możemy na przykład zapytać wprost o mocne i słabe strony programu – są to dla nas zmienne.

Natomiast zmienne ilościowe to cechy, które możemy uporządkować na określonej skali. Najbardziej trafne są oczywiście cechy fizyczne. Na przykład masa, wielkość, czas są również określane jako zmienne ciągłe, gdyż pomiędzy poszczególnymi punktami pomiarowymi możemy zidentyfikować nieskończoną liczbę punktów pośrednich. W naukach społecznych stosunkowo często posługujemy się tego typu zmiennymi. Przykładowo w psychologii prowadzi się eksperymenty, w których po wprowadzeniu określonego bodźca (np. zmęczenia, stresu itp.) mierzy się czas wykonania jakiejś wymagającej czynności poznawczej. Ogromną zaletą tego typu zmiennych jest precyzja pomiaru. Do zmiennych ilościowych zaliczamy również zmienne dyskretne. Są to w większości wyniki z testów psychologicznych, testów osiągnięć, testów socjometrycznych. Ich cechą charakterystyczną jest mniejsza precyzja pomiaru, gdyż pomiędzy dwoma odcinkami pomiarowymi nie występują jednostki pośrednie. Przykładowo w skali kompetencji osobistych KompOs²⁰ można uzyskać 27 lub 28 punktów, natomiast nie ma możliwości uzyskania wyniku pośredniego. Innym ograniczeniem zmiennych dyskretnych jest brak zera absolutnego, co oznacza, że nawet jeżeli w danym teście ktoś uzyska 0 punktów, nie możemy stwierdzić, że nie posiada danej cechy. Przeważnie jest ona na niskim poziomie. Jednocześnie nie możemy powiedzieć, że jeżeli we wspomnianej skali KompOs ktoś uzyska 20 punktów, a ktoś inny 40 punktów, to ta druga osoba ma dwukrotnie wyższe uogólnione poczucie własnej skuteczności. Natomiast dla zmiennych, dla których występuje zero absolutne, wniosek taki możemy sformułować. Przykładowo 20-latek będzie dwukrotnie młodszy od 40-latka. Niemniej jednak w większości przypadków zmienne dyskretne traktujemy jako zmienne ilościowe, co implikuje możliwość stosowania większości operacji statystycznych. Jeżeli przeprowadzimy badania z wykorzystaniem skali KompOs, będziemy mogli wyliczyć średnią arytmetyczną, odchylenie standardowe, skośność oraz pozostałe parametry opisujące dane.

20 Por. <https://www.practest.com.pl/sklep/test/KompOs> (dostęp: 10.09.2023).

Możemy również dokonywać cyklicznych pomiarów lub pomiarów w różnych grupach i na tej podstawie porównywać wyniki.

Z perspektywy planowania i prowadzenia badań istotny jest również podział na zmienne niezależne oraz zależne, co wiąże się z tradycją prowadzenia badań eksperymentalnych²¹. Natomiast inny podział mówi o zmiennych wyjaśniających oraz wyjaśnianych²². Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku zmierzamy do uchwycenia związku pomiędzy cechami. Przy czym związek ten może być wyprowadzony z wiedzy teoretycznej lub uchwycony empirycznie. Wyobraźmy sobie na przykład, że interesuje nas poznanie czynników, które warunkują udział człowieka w życiu kulturalnym. Z tego względu dokonujemy pomiaru kilku cech: (1) dochód; (2) wykształcenie; (3) miejsce zamieszkania; (4) udział w wydarzeniach kulturalnych. Pomimo iż dla każdego respondenta nasilenie wszystkich zmiennych uchwyciono w jednym odstępie czasu, możemy teoretycznie nadać tym zmiennym kierunek, co zgodnie z aktualnym stanem wiedzy będzie nas skłaniało do przyjęcia założenia, iż dochód, wykształcenie i wielkość miejsca zamieszkania będą oddziaływały (czyli będą zmiennymi niezależnymi) na udział w wydarzeniach kulturalnych (zmienna zależna). W metodologii prowadzenia badań niniejszy schemat przyjmuje często postać modelu regresji²³. W kontekście ewaluacji procesu pewne jego elementy również możemy z powodzeniem stosować. Przykładowo możemy hipotetycznie założyć, że poziom satysfakcji (zmienna niezależna) z udziału w zajęciach będzie wpływał na stopień realizacji celów programu (zmienna zależna). Możemy wówczas wyliczyć siłę związku pomiędzy tymi zmiennymi.

W innych natomiast przypadkach kierunek zależności jest następstwem przyjętego planu badań. W badaniach eksperymentalnych wprowadzamy określoną manipulację²⁴ (może to być bodziec, interwencja), a następnie weryfikujemy, w jakim stopniu manipulacja ta spowodowała zmianę w interesującej nas cesze. Przykładowo naszą manipulacją może być program profilaktyki zaburzeń uprawiania hazardu, a jego celem będzie redukcja zniekształceń poznawczych. Schemat badań wygląda w ten sposób, że dokonujemy pomiaru interesującej nas zmiennej przed rozpoczęciem interwencji (pretest) oraz po

21 J. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

22 S. Bedyńska, A. Brzezicka, M. Cypryńska, *Od teorii do analizy statystycznej...*, dz. cyt.

23 Por. S. Bedyńska, M. Książek (red.), *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.

24 Mowa tu o manipulacji eksperymentalnej.

jej zakończeniu (retest)²⁵. Jeżeli nastąpił istotny statystycznie spadek niekształceń poznawczych, to możemy stwierdzić, że zmiana ta została wywołana udziałem w programie. Tego typu plan wykorzystywany jest z powodzeniem w ewaluacji wyniku. Niemniej jednak możemy pewne elementy eksperymentu stosować w ramach ewaluacji procesu oraz w ewaluacji formatywnej. Przykładowo, jeżeli zaobserwujemy niski poziom zadowolenia wśród uczestników w trakcie trwania programu, możemy wprowadzić pewne modyfikacje, zmienić zajęcia na bardziej atrakcyjne, a następnie odnotować, czy modyfikacja ta przełożyła się na wzrost poziomu zadowolenia.

Podsumowując: dobór zmiennych oraz ich układ (zmienne niezależne i zależne) zależy od celu i specyfiki badania. Należy mieć przy tym świadomość, że określone typy zmiennych implikują sposób opracowania danych. Zmienne jakościowe oczywiście nadają się do opracowania z wykorzystaniem jakościowych metod analizy, ale mogą również posłużyć do budowania kategorii, wewnątrz których prowadzimy analizę ilościową. Przykładowo na podstawie zmiennej jakościowej „płeć” możemy zmierzyć poziom zaangażowania w określone aktywności czy różnice w uzyskiwanych wynikach pomiędzy dziewczętami a chłopcami. Zmienne jakościowe możemy również prezentować w formie tabel krzyżowych, wraz z odpowiednimi analizami. Natomiast zmienne ilościowe, zarówno ciągłe, jak i dyskretne, możemy poddawać analizie ilościowej z wykorzystaniem odpowiednich testów statystycznych²⁶.

W nawiązaniu do zaprezentowanych w poprzednim podrozdziale problemów badawczych należy dobrać zmienne celem dalszej operacjonalizacji planu badawczego. Do zmiennych tych możemy zaliczyć: przeprowadzone w toku realizacji programu profilaktycznego działania; grupę odbiorczą/docelową; poziom utrzymania uczestników w programie; realizatorów programu; długość trwania poszczególnych działań w ramach prowadzonego programu; zgodność działań z planem; modyfikacje wprowadzone w trakcie programu; poziom akceptacji programu; potrzeby/oczekiwania uczestników; atrakcyjność programu; mocne i słabe strony programu.

25 Do pomiaru złożonych cech psychologicznych najczęściej wykorzystujemy wystandaryzowane testy.

26 Opis sposobu opracowania danych ilościowych zamieszczono w podrozdziale 5.7.

5.4. Wskaźniki w badaniach ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka)

Zgodnie z informacją zawartą w poprzednim podrozdziale zmienne są to cechy, które mogą przyjmować różne wartości. Należy jednak zaakcentować, że cechy te są dość abstrakcyjne. W większości przypadków są one nieobserwowalne. Z tego też względu do każdej zmiennej dobieramy wskaźniki, które „informują” nas o nasileniu danej cechy. Zgodnie z formalną definicją Jerzego Brzezińskiego można stwierdzić, że

[...] cecha W jest wskaźnikiem posiadania cechy Z przez przedmiot P, jeżeli na podstawie tego, iż przedmiot ten posiada cechę W, możemy orzec, iż posiada on cechę Z lub też, iż cecha W pociąga za sobą określoną lub też wyższą od przeciętnej szansę posiadania cechy Z przez nasz podmiot²⁷.

Wyodrębnia się wiele typologii wskaźników. Zgodnie z klasyczną typologią Stefana Nowaka możemy wyróżnić wskaźniki empiryczne, definicyjne oraz inferencyjne²⁸. Najbardziej intuicyjne są dla nas wskaźniki empiryczne, gdyż zjawisko wskazywane przez wskaźnik jest „namacalnie” dostępne. Przykładowo o podwyższonej temperaturze ciała będzie nas informowała wysokość słupka rtęci. Wskaźnikiem czasu wykonania zadania będzie konkretna wartość, uchwycona na stoperze. Tego typu wskaźniki są dla nas najbardziej naturalne, gdyż jesteśmy w stanie je bezpośrednio odbierać. Jesteśmy w stanie odczuć, że temperatura w pomieszczeniu jest nieprzyjemnie wysoka, jednak dopiero zastosowanie termometru będzie nas informowało o konkretnej wartości. W naukach społecznych wskaźniki tego typu rozpowszechnione są w psychologii, gdzie mierzy się czas reakcji, różnego rodzaju reakcje na bodziec, w tym reakcje fizjologiczne. W ewaluacji procesu wskaźniki te wykorzystujemy raczej marginalnie. Natomiast znacznie bardziej popularne są wskaźniki definicyjne, charakteryzujące się tym, że zjawiska, na które wskazują, są najpierw zdefiniowane, stanowią poniekąd konstrukty teoretyczne. Do grupy tej będą należały wyniki dla większości skal pomiarowych²⁹ stosowanych w psychologii, pedagogice oraz naukach pomocniczych. Przykładowo wynik w teście socjometrycznym będzie wskaźnikiem pozycji w grupie rówieśniczej. Jednakże samo pojęcie pozycji społecznej opartej na stosunkach sympatii i antypatii jest konstruktem, który musiał zostać uprzednio zdefiniowany. Podobnie

27 J. Brzeziński, *Metodologia badań w psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 36.

28 S. Nowak, *Metody badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1965.

29 J. Brzeziński, *Metodologia badań...*, dz. cyt.

w ramach ewaluacji procesu interesuje nas identyfikacja cech, które wcześniej zdefiniowaliśmy. Przykładowo, jeżeli chcemy zidentyfikować bariery/trudności w realizacji programu, wychodzimy z pewnego założenia, że określone czynniki – poznawcze, interpersonalne, związane ze specyfiką ewaluowanego programu, mogą utrudniać osiągnięcie przyjętych przez realizatorów celów. W związku z tym możemy zbudować zestaw pytań obejmujący wspomniane obszary – w następstwie uzyskiwane przez uczestników odpowiedzi będą wskaźnikami barier.

Sytuacja jest jeszcze bardziej skomplikowana w przypadku wskaźników inferencyjnych. Niektóre zmienne są „ukryte”, nie mamy do nich bezpośredniego dostępu. Na podstawie teorii wiemy jednak, że wpływają one na zmienne, które są poznawczo dostępne. Dobieramy wskaźniki do tych obserwowalnych zmiennych i pośrednio wnioskujemy o zmiennych „ukrytych”. Przykładowo pomiar frustracji może być utrudniony. Jeżeli jednak oprzemy się na wiedzy teoretycznej i ustalimy, że następstwem frustracji jest agresja³⁰, to będziemy mogli mierzyć łatwiej uchwytną cechę, a na jej podstawie pośrednio wnioskować o cesze „ukrytej”.

W odniesieniu do ewaluacji procesu – zaprezentowane powyżej przykłady zmiennych możemy przełożyć na obserwowalne cechy, czyli wskaźniki. Zaliczać się do nich będą: wykaz działań przeprowadzonych w toku realizacji programu profilaktycznego; wynik dla testów mierzących stopień określonego zachowania ryzykownego; wykaz działań podjętych w celu utrzymania uczestników w programie; wykaz realizatorów programu, wraz z określeniem pełnionych przez nich funkcji; wyrażony w przyjętych jednostkach (godziny, liczba spotkań) czas trwania poszczególnych działań; wykaz modyfikacji wprowadzonych do poszczególnych scenariuszy programu; oceny programu dokonane przez uczestników pod kątem jego akceptacji, spełnionych oczekiwań oraz atrakcyjności; wykaz opinii uczestników na temat mocnych i słabych stron programu.

Warto przy tym dodać, że odpowiedzi na poszczególne pytania badawcze, zwłaszcza te dotyczące relacji między zmiennymi, mogą być udzielone dzięki pomiarowi danych cech, a następnie odpowiedniemu ich zestawieniu, co powinno zostać ujęte w planie analizy danych.

30 B. Krahe, *Agresja*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

5.5. Ilościowy dobór grupy badawczej (Łukasz Szwejka)

W przypadku badań ewaluacyjnych grupą badawczą będą osoby, które uczestniczą w ewaluowanej interwencji. Warto przy tym dodać, że w ewaluacji wyniku dobierana jest również grupa kontrolna. Są to najczęściej osoby, które nie biorą udziału w interwencji lub uczestniczą w alternatywnej interwencji, co pozwala nam porównać wyniki uzyskiwane w obydwóch grupach i tym samym określić skuteczność ewaluowanego oddziaływania.

Powstaje więc pytanie, w jaki sposób należy włączyć osoby do badania. Metody doboru dzielą się na dwie zasadnicze grupy – losowe (probabilistyczne) oraz nielosowe (nieprobabilistyczne). Każda z tych metod ma niewątpliwe zalety oraz wady, których ewaluator powinien być świadomy przed przystąpieniem do badania. Ponadto rodzaj interwencji oraz jej zasięg również będą w pewnym stopniu wyznaczały sposób doboru.

Zacznijmy od doboru nielosowego. Jest on szeroko rozpowszechniony i stosowany najczęściej w przypadku interwencji „lokalnych”, o niewielkim zasięgu. Wyobraźmy sobie, że konstruujemy program, którego celem jest zniwelowanie wybranego problemu w grupie, z którą już pracujemy (np. w ramach klasy szkolnej, grupy wychowawczej). Naturalny będzie dla nas dobór celowy – czyli podejmujemy ekspercką decyzję o włączeniu określonych osób. Innym rodzajem doboru nielosowego będzie dobór wygodny (*convenience sampling*)³¹, który polega na kompletowaniu grupy badawczej ze względu na kryterium łatwego dostępu.

Dobór nielosowy ma jednak zasadniczą wadę, albowiem o włączeniu do interwencji mogą decydować dodatkowe, nieujęte w planie badawczym, względy. Powoduje to, że uzyskiwane wyniki mogą być niereprezentatywne – innymi słowy mogą przyjmować inne wartości niż w populacji generalnej. Z tego względu większą wiarygodnością odznacza się dobór losowy. Zgodnie z ogólną definicją jest to dobór, który polega na tym, że każda osoba z populacji ma takie samo prawdopodobieństwo wejścia do próby³². W kontekście ewaluacji programów profilaktycznych dobór ten może być użyteczny na etapie pilotażowego wdrożenia, w sytuacji gdy zależy nam na sprawdzeniu, w jakim zakresie program działa oraz czy został odpowiednio skonstruowany.

31 Por. <https://www.scribbr.com/methodology/convenience-sampling/> (dostęp: 10.09.2023).

32 Por. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

Na podstawie uzyskanych informacji możemy wówczas program udoskonalić przed wdrożeniem na szerszą skalę.

Najbardziej intuicyjny jest dobór losowy prosty. Polega on na tym, że z operatu losowania³³ losujemy określoną liczbę elementów. Jego niewątpliwą zaletą jest prostota. Stosuje się go najczęściej w badaniach sondażowych, gdy interesuje nas określony pogląd/opinia w danej populacji. W przypadku ewaluacji programów profilaktycznych jest zdecydowanie rzadziej spotykany. Ponadto w badaniach sondażowych, gdy populacja jest wyraźnie zróżnicowana pod względem jakiejś cechy, stosujemy dobór losowy warstwowy. Polega on na tym, że w pierwszej kolejności ustalamy warstwy – będą to pewne cechy nierównomiernie rozłożone w populacji. Przykładowo, jeżeli interesuje nas przeprowadzenie badania w szkołach średnich technicznych i wiemy, że jest tam duża dysproporcja płci, to naszą warstwą jest płeć – losujemy wówczas osobno chłopców oraz dziewczęta, przy czym dążymy do sytuacji, by w naszej próbie dysproporcja płci odzwierciedlała tę populacyjną. Innym rodzajem doboru losowego jest dobór losowy grupowy, który polega na tym, że z operatu losowania dobieramy całą grupę, na przykład klasę szkolną. Natomiast gdy chcemy dobrać grupę z bardziej złożonej struktury, możemy dokonywać losowania grupowego wielostopniowego. Przykładowo, jeżeli interesuje nas wdrożenie programu profilaktycznego w kilku szkołach, możemy w pierwszej kolejności wylosować miejscowość, następnie szkołę i w obrębie wytypowanej szkoły – klasę, w której będziemy realizowali i ewaluowali program³⁴.

5.6. Dobór grupy badawczej i dokumentów do ewaluacji prowadzonej metodami jakościowymi (Justyna Kuształ)

Co do zasady dobór uczestników do badań jakościowych jest celowy³⁵ i polega raczej na podjęciu decyzji przez badacza – jakie i ile przypadków (osób, miejsc, dokumentów, materiałów audiowizualnych itp.) włączy do grupy badawczej czy materiału badawczego. Taki arbitralny dobór podyktowany jest celem badań jakościowych, który nastawiony jest na intersubiektywne opinie,

33 Operat losowania to pula wszystkich potencjalnych jednostek, które możemy włączyć do badania.

34 Por. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, dz. cyt.

35 D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 69.

znaczenia nadawane opisywanym zjawiskom i indywidualny charakter wypowiedzi badanych³⁶. Powyższe stwierdzenia nie oznaczają jednak, że dobierając uczestników do badań (także ewaluacyjnych), nie należy kierować się żadnymi zasadami. W literaturze metodologicznej dobór próby/grupy badawczej w badaniach jakościowych opisywany jest jako dobór bardziej ścisły lub dobór swobodny, czyli bardziej sformalizowany (ze względu na cel badań) lub bardziej elastyczny³⁷.

W badaniach jakościowych ścisłych pytania badawcze są wąsko określone, a procedury doboru z góry przyjęte, zaś badacz już w toku przeprowadzania badań (np. wywiadów) jest ograniczony w swojej kreatywności. Choć co do zasady w badaniach jakościowych (szczególnie prowadzonych metodą teorii ugruntowanej)³⁸ etap gromadzenia danych przenika się z etapem opracowania i interpretacji danych, to samo gromadzenie danych w badaniach ścisłych jest rygorystycznie zaprojektowane i nie podlega modyfikacjom w trakcie przeprowadzania wywiadów, obserwacji jakościowych czy analiz dokumentów. Ścisłe określone wówczas zasady doboru (np. w badaniach ewaluacyjnych chcemy wziąć pod uwagę rozkład takich cech jak: płeć uczestników, ich wiek czy zawód, co pozwoli uwzględnić różnorodność badanych w próbie badawczej) ułatwiają później porównywanie i wnioskowanie z danych zgromadzonych podczas wielu różnych wywiadów czy obserwacji³⁹.

W projektach badawczych bardziej swobodnych stosuje się elastyczne zasady doboru próby badawczej (uczestników do badań). Dobór swobodny wymaga doświadczenia badawczego, ale częściej wybierany jest wówczas, gdy przeprowadzamy rozpoznanie jakiegoś zjawiska, zbieramy wstępne opinie o programie i nie mamy jeszcze innych bardziej sformalizowanych narzędzi do gromadzenia danych⁴⁰. Wśród zaleceń do przeprowadzenia metodologicznie poprawnego doboru próby w badaniach jakościowych podkreśla się konieczność zapewnienia „różnicowania w obrębie próby, dzięki której można jak najlepiej uchwycić zmienność i różnorodność badanego zjawiska”⁴¹.

36 Por. podrozdział 2.1.2.

37 U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 56–57.

38 K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

39 U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, dz. cyt., s. 57–58.

40 Tamże, s. 58.

41 Tamże, s. 59.

Wśród metod doboru celowego wyróżnia się: (1) dobieranie w jednej próbie przypadków ekstremalnych, krańcowych (np. uczestnicy bardzo zadowoleni z udziału w programie i bardzo niezadowoleni, co manifestowali już podczas przebiegu programu); (2) dobieranie przypadków typowych, prezentujących z założenia opinie czy dane przeciętne dla większości przypadków; (3) dobieranie przypadków najbardziej zróżnicowanych dla uchwycenia zmienności opinii w grupie (zasada maksymalnej zmienności w grupie); (4) dobieranie uczestników ze względu na intensywność, z jaką ujawniają oni interesujące nas (z uwagi na cel badań) cechy czy doświadczenia (co w badaniach ewaluacyjnych może się przekładać na dobór respondentów do wywiadu tylko spośród osób o wysokich kompetencjach komunikacyjnych); (5) dobieranie przypadków kluczowych, czyli dobór obejmujący tylko osoby najbardziej zorientowane w danym obszarze (np. z dużym doświadczeniem terapii uzależnień)⁴².

Istotną zasadą doboru próby do badań jakościowych jest zasada dogodności (dobór dogodny), pozwalająca dobrać do badań przypadki (osoby, dokumenty), które są najłatwiej dostępne dla badacza ewaluatora. Zasada ta nie powinna być stosowana jako samodzielna w doborze próby, ma charakter raczej pomocniczy, czyli można po nią sięgać tylko wówczas, kiedy pozostałe, wskazane wyżej metody doboru nie są możliwe do wykorzystania. Współcześnie, w dobie mediów cyfrowych, dotarcie do respondentów nie stanowi dużego problemu, bo zaprojektowanie wywiadu czy wywiadu fokusowego jest ograniczone jedynie dostępem do sieci internetowej, podobnie jak dzięki digitalizacji możemy dotrzeć do wielu dotychczas niedostępnych dokumentów, zawierających dane istotne dla przeprowadzenia ewaluacji.

Sposoby doboru uczestników do badań jakościowych są przedmiotem wielu publikacji z zakresu metodologii badań, rzadziej jednak poświęca się im należytą uwagę w literaturze z obszaru ewaluacji⁴³. Dla przeprowadzenia poprawnej metodologicznie ewaluacji procesu programu profilaktycznego warto jeszcze wskazać inne, korespondujące z wyżej opisanymi, sposoby dobierania źródeł danych do ewaluacji procesu.

Mieszane sposoby dobierania uczestników do badań ewaluacyjnych polegają na łączeniu ze sobą doboru celowego z doborem losowym (charakte-

42 Por. inne sposoby doboru uczestników do badań jakościowych: M. Ciechowska, *Badania fokusowe* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe...*, dz. cyt., s. 130.

43 Por. A. Borucka, B. Kehl, *Ewaluacja programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego adresowanych do dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, t. 20, nr 3, s. 45.

rystycznym dla metod ilościowych obejmujących większe próby badawcze). I tak dobór celowo-losowy prowadzi się wówczas, gdy w konsekwencji doboru celowego wyłoniono zbyt dużą grupę respondentów i trzeba spośród nich wylosować mniejszą liczbę, aby móc ją poddać analizie⁴⁴. Natomiast dobór celowo-warstwowy polega na tworzeniu podgrup w dużej grupie badanych w celu porównywania w ramach tej dużej grupy. Najbardziej popularnym sposobem doboru uczestników jest „kula śnieżna”, czyli w praktyce wskazywanie przez samych uczestników tych osób, które w ich ocenie mogłyby być uczestnikami badań⁴⁵. W ewaluacji procesu pojedynczego programu profilaktycznego metoda ta będzie użyteczna wówczas, gdy uczestnicy nie będą dostępni dla ewaluatora, a także na etapie badania pilotażowego, służącego wstępnemu rozpoznaniu badanego zjawiska.

Program profilaktyczny obejmujący kilka grup adresatów (np. rodzice w szkolnym programie profilaktyki zaburzeń behawioralnych mogą być pośrednimi adresatami) wymaga ewaluacji obejmującej wszystkie te grupy, stąd też podczas doboru grup badanych należy na początku uświadomić sobie zasięg ewaluacji, który jest szerszy niż sami adresaci bezpośredni. Interesariusze programu, obok adresatów bezpośrednich, to autorzy programu, realizatorzy, adresaci pośredni, instytucje nadzoru pedagogicznego i społeczność lokalna. Jeśli tak szeroko popatrzeć na ewaluację procesu programu profilaktycznego, to nasuwa się wniosek o konieczności wykorzystania różnych sposobów doboru próbek/grup badawczych, adekwatnie do celu badań.

Opisując dobór źródeł do ewaluacji procesu warto też pochylić się nad zasadami doboru dokumentów do analizy. Metoda analizy dokumentów⁴⁶ jest uniwersalna, ale sposób gromadzenia danych (różnych rodzajów) dokumentów zależy od celu badań⁴⁷. Ważne jest jednak zachowanie staranności i systematyczności gromadzenia takich danych. Zaleca się więc najpierw sporządzenie spisu dokumentów potencjalnie zawierających interesujące nas dane

44 Przykładem może być badanie ewaluacyjne ogólnopolskiego programu profilaktycznego realizowanego we wszystkich jednostkach penitencjarnych, w których oddziaływaniami objęto 25 osób osadzonych (dobór celowy); dokonano losowania spośród tych 25 uczestników i do badań ewaluacyjnych włączono po 5 osób z każdej jednostki penitencjarnej.

45 M.B. Miles, M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000, s. 29; por. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, dz. cyt., s. 61.

46 Por. podrozdział 2.2.5.

47 Na przykład w badaniach uwzględniających perspektywę historyczną bądź perspektywę geograficzną czy w badaniach prasowych dobór ten będzie opierał się na ściśle określonych zasadach, por. M. Makowska (red.), *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018, s. 38–54.

dotyczące ewaluacji procesu, a także stworzenie baz danych, gdzie można je będzie agregować. Po zgromadzeniu danych i ich usystematyzowaniu istotny jest etap oceny jakości tych dokumentów, ich wiarygodności oraz ustalenie stopnia ich porównywalności z danymi zebranymi z innych źródeł. Poprawny, systematyczny dobór źródeł do ewaluacji procesu jest kluczowym elementem zapewniania jakości badania ewaluacyjnego.

5.7. Przygotowanie i opracowanie danych ilościowych zgromadzonych za pomocą kwestionariusza ankiety (Łukasz Szwejka)

Od jakości przygotowanych narzędzi badawczych będą zależały uzyskane wyniki, a w dalszej kolejności wyprowadzone wnioski i rekomendacje. Należy więc zadbać o merytoryczną oraz formalną poprawność przygotowanych narzędzi.

Kwestionariusz ankiety pozwala na zebranie informacji zarówno jakościowych (opisów), jak i ilościowych (wartości na skalach), a jego istota polega na tym, że respondent otrzymuje uprzednio przygotowany zestaw pytań⁴⁸, na które zobligowany jest odpowiedzieć. Oznacza to jednocześnie, że osoba przygotowująca kwestionariusz powinna na etapie jego opracowywania zadbać o właściwy dobór pytań oraz o intuicyjny schemat udzielania odpowiedzi, albowiem w przeciwieństwie do badań bardziej „interakcyjnych” (jak wywiad) nie zawsze mamy możliwość przedyskutowania z respondentem intencji poszczególnych pytań. Z tego względu, budując kwestionariusz, w pierwszej kolejności zadbać musimy o czytelną instrukcję. Instrukcja najczęściej znajduje się na początku ankiety, a zawarte w niej informacje obejmują: cel prowadzenia badań, sposób udzielania odpowiedzi, sposób oznaczania błędów⁴⁹ oraz podziękowanie za udział w badaniu.

Jak wspomniano powyżej, na podstawie ankiety możemy uzyskać dane, które przełożymy na liczby, lub dane jakościowe, w formie opisów. W przypadku pierwszej kategorii mowa będzie o pytaniach zamkniętych. Dajemy wówczas respondentowi kafeterię odpowiedzi, z której może wybrać jedną odpowiedź. Najprostsza tego typu kafeteria zawiera dwie przeciwstawne odpowiedzi, na przykład „tak” lub „nie” – są to pytania rozstrzygnięcia. Przy-

48 Przykładowy kwestionariusz ankiety zamieszczono w załączniku.

49 Chodzi o sytuacje, gdy respondent zaznacza jakąś odpowiedź, a następnie zmienia zdanie.

kładowe pytanie w ramach ewaluacji procesu będzie wówczas brzmiało: „Czy prowadzone zajęcia były dla Pana/Pani ciekawe?”. Warto dodać, że zaczynają się one od partykuły „czy”, a istotnym plusem tego typu pytań jest uzyskiwanie rozstrzygających odpowiedzi. Jednakże pytania tego typu nie pozwalają na uchwycenie subtelnych różnic w odpowiedziach. Załóżmy, że na powyżej postawione pytanie odpowiadają dwie osoby. Jedna z nich uważa, że prowadzone zajęcia były niezwykle ciekawe, druga natomiast, że ogólnie były ciekawe, jednak pojawiały się elementy mniej interesujące. W przypadku pytań rozstrzygnięcia obydwaj respondenci wybiorą tę samą odpowiedź, jednakże występują między nimi różnice w zakresie oceny programu, których przy wykorzystaniu pytania rozstrzygnięcia nie jesteśmy w stanie uchwycić.

W związku z powyższym w uzasadnionych przypadkach stosujemy skalę w typie Likerta⁵⁰, która charakteryzuje się szerszą kafeterią odpowiedzi. Najczęściej respondent ma do wyboru pięć lub siedem wariantów odpowiedzi. Trzymając się powyższego przykładu, możemy przeformułować pytanie na: „W jakim stopniu prowadzone zajęcia były dla Pana/Pani ciekawe?”. Do tak postawionego pytania dobieramy następującą kafeterię odpowiedzi: „zdecydowanie ciekawe”, „raczej ciekawe”, „trudno powiedzieć”, „raczej nieciekawe”, „zdecydowanie nieciekawe”. W tym przypadku jesteśmy w stanie również uchwycić pośrednie odpowiedzi.

Innym przykładem powszechnie stosowanej skali jest dyferencjał semantyczny⁵¹. Budowa tej skali wygląda w ten sposób, że na zadane pytanie (przykładowo: „W jakim stopniu prowadzone zajęcia były dla Pana/Pani ciekawe?”) respondent otrzymuje rosnący przedział liczbowy zawierający się pomiędzy odpowiedziami „zdecydowanie ciekawe” – „zdecydowanie nieciekawe”. Atutem dyferencjału semantycznego jest możliwość ułożenia długiej skali. Możemy bowiem pomiędzy skrajnymi odpowiedziami dobrać dowolną liczbę punktów, które będą wskazywały nasilenie danej odpowiedzi. Warto jednak nadmienić, że długość skali powinna być rozsądna, nie powinna zawierać zbyt wielu punktów. Wyobraźmy sobie bowiem, że układamy skalę liczącą 50 punktów rozmieszczonych między odpowiedziami: „zdecydowanie ciekawe” – „zdecydowanie nieciekawe”. W takiej sytuacji respondentowi będzie niezmiernie trudno udzielić wiarygodnej i precyzyjnej odpowiedzi.

Niezależnie od przyjętego formatu udzielania odpowiedzi, budując pytania, należy przestrzegać kilku zasad gwarantujących poprawny odbiór przez

50 Por. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, dz. cyt.

51 Por. tamże.

respondenta. Przede wszystkim nie należy układać zbyt długiej listy pytań, gdyż może to powodować znużenie osoby badanej, a tym samym udzielane odpowiedzi mogą być losowe. Dobra praktyka mówi, by w przypadku ewaluacji wypełnienie testu zajmowało optymalnie około 15–20 minut, co oznacza, że test ma około 30 pytań (itemów).

Z praktycznego punktu widzenia układanie pytań wygląda w ten sposób, że zespół przygotowujący ewaluację uzgadnia, jakiego rodzaju informacje pragnie pozyskać w efekcie badania. Są one przeważnie pochodną celu ewaluacji. Następnie generowana jest większa liczba pytań, które w dalszym kroku są oceniane przez zespół i wybiera się te najbardziej trafne⁵². Ocena pytań polega na sprawdzeniu, w jakim zakresie każde z nich pokrywa się z celem ewaluacji. Ponadto weryfikujemy, czy pytania są sformułowane w sposób jednoznaczny i potencjalnie zrozumiały dla respondenta. Z tego też względu nie układamy pytań zbyt złożonych, wieloznacznych ani zawierających zaprzeczenie. Można przytoczyć następujący przykład błędnie ułożonego pytania: „W jakim stopniu zajęcia były dla Pana/Pani ciekawe oraz czy materiały dydaktyczne były adekwatne?”. Widzimy, że na tego typu pytanie nie da się jednoznacznie odpowiedzieć, gdyż zawiera ono kilka niezależnych informacji. Pierwszy człon pytania dotyczy poziomu zadowolenia, a drugi oceny pomocy dydaktycznych. W tego typu sytuacji warto rozbić to pytanie na dwa niezależne. Inny przykład wadliwie zadanego pytania: „W jakim stopniu nie jest Pan/Pani zadowolony/zadowolona z udziału w programie?”. Jeżeli do takiego pytania zastosujemy skalę w typie Likerta, z kafeterią odpowiedzi: „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „trudno powiedzieć”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie”, to zobaczymy, że poprawne udzielenie odpowiedzi na to pytanie wymagać będzie dłuższego namysłu, gdyż w pytaniu zawarte jest zaprzeczenie.

Kolejną, aczkolwiek często pomijaną kwestią wpływającą na uzyskane dane jest estetyka, czyli odbiór wizualny narzędzia⁵³. Przede wszystkim właściwie opracowany test ma przejrzystą strukturę, dzięki czemu respondent dokładnie wie, w jaki sposób oznaczać odpowiedzi. Warto tu podkreślić, że stosowanie zbyt małej czcionki, brak interlinii oraz linii pomocniczych między pytaniami a kafeterią odpowiedzi może powodować znużenie oraz przyczyniać się do popełniania błędów.

Po przygotowaniu merytorycznie oraz wizualnie kwestionariusza pozostaje opracowanie klucza odpowiedzi. W przypadku pytań zamkniętych

52 Por. E. Hornowska, *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017.

53 Wzór kwestionariusza ankiety zamieszczono w załączniku.

(z ustaloną kafeterią odpowiedzi) nadajemy każdej odpowiedzi wartość liczbową. Zgodnie z ogólnie przyjętą konwencją wartości najniższe przyporządkujemy odpowiedziom, gdy respondent nie zgadza się z jakimś twierdzeniem, a wartości najwyższe – gdy się z nim zgadza. W przypadku pytań rozstrzygnięcia możemy odpowiedzi „nie” przyporządkować wartość 1, a odpowiedzi „tak” wartość 2. Podobnie w przypadku skali w typie Likerta odpowiedź „zdecydowanie nie” ma wartość 1, „raczej nie” wartość 2, „trudno powiedzieć” wartość 3, „raczej tak” wartość 4, „zdecydowanie tak” wartość 5. Zabieg ten jest podstawą opracowania danych, gdyż możemy porównywać uzyskane wyniki. Ponadto, jeżeli wybraną cechę mierzymy przez pryzmat kilku pytań, możemy opracować prostą regułę zliczania wyników. Wówczas najczęściej wyliczamy średnią arytmetyczną lub sumę, co pozwala nam prowadzić analizę danych. W wyniku przeprowadzonych badań ewaluacyjnych z wykorzystaniem ustrukturyzowanego⁵⁴ kwestionariusza ankiety lub wywiadu uzyskujemy materiał empiryczny, wymagający dalszego opracowania. Uzyskane wyniki mogą być zróżnicowane pomiędzy respondentami, z tego też względu potrzebujemy formalnych metod ich uporządkowania i podsumowania. Najprostsza i zarazem najbardziej intuicyjna metoda opracowania danych polega na zliczeniu częstotliwości udzielania poszczególnych odpowiedzi wraz z procentowym zestawieniem. Tego typu dane najczęściej prezentuje się w tabeli, dzięki czemu są bardziej przejrzyste i czytelne dla odbiorców raportu. Przykładowe zestawienia zamieszczono w tabeli poniżej.

Tabela 6. Częstość odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu jest Pan/Pani usatysfakcjonowany/usatysfakcjonowana udziałem w programie?”

Kafeteria odpowiedzi	N = 150	%
Zdecydowanie nieusatysfakcjonowany	2	1,3
Raczej nieusatysfakcjonowany	2	1,3
Trudno powiedzieć	16	10,7
Raczej usatysfakcjonowany	55	36,7
W pełni usatysfakcjonowany	75	50,0

Źródło: opracowanie własne Łukasz Szwejka na podstawie pytań z raportu M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, J. Kusztal, K. Piątek, S. Lizińczyk, E. Podolak, *Ewaluacja procesu i wyniku programu profilaktyki selektywnej skierowanej do osób pozbawionych wolności „Los – Przypadek czy Mój Wybór”*, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, Warszawa 2022.

54 Narzędzia ustrukturyzowane charakteryzują się odgórnie określoną kolejnością zadawania pytań, ponadto mają ustaloną kafeterię odpowiedzi.

Tabela 7. Częstość odpowiedzi na pytanie: „Czy zajęcia były dla Pana/Pani ciekawe?”

Kafeteria odpowiedzi	N = 150	%
Nie	45	30
Tak	105	70

Źródło: opracowanie własne Łukasz Szwejka na podstawie pytań z raportu M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, J. Kusztal, K. Piątek, S. Lizińczyk, E. Podolak, *Ewaluacja procesu i wyniku...*, dz. cyt.

Dzięki zestawieniu tabelarycznemu łatwo możemy rozpoznać strukturę danych. Zwłaszcza w pierwszej tabeli, w której kafeteria odpowiedzi jest większa, dzięki zestawieniu tabelarycznemu możemy zidentyfikować wzorzec poziomu satysfakcji wśród odbiorców programu.

Często jednak nasza analiza nie ogranicza się jedynie do przedstawienia struktury danych, interesuje nas bowiem określenie współwystępowania pewnych cech. Załóżmy, że chcemy poznać poziom atrakcyjności zajęć. Przykładowe dane tego typu zamieszczono w tabeli powyżej. Wynika z nich, że 30% badanych oceniło zajęcia jako nieciekawe. Może nas wówczas interesować, czy osoby te mają jakieś cechy charakterystyczne. Prowadzimy wówczas analizę z uwzględnieniem dodatkowych cech, na przykład płci. Dane tego typu możemy wówczas zamieścić w tabeli krzyżowej, czego przykład podano poniżej.

Tabela 8. Przykładowa tabela krzyżowa ukazująca związek pomiędzy oceną atrakcyjności zajęć a płcią

Płeć	Ocena zajęć		χ^2	p
	Ciekawe	Nieciekawe		
Kobieta	55	5	22,35	0,03
Mężczyzna	50	40		

Źródło: opracowanie własne Łukasz Szwejka.

Na podstawie tabeli krzyżowej można wizualnie dostrzec, że wśród osób, dla których zajęcia były nieciekawe, dominowali mężczyźni. Jest to ważna wskazówka praktyczna, która może skłonić do ewentualnego dostosowania zajęć do tej grupy odbiorców. Natomiast dwie ostatnie rubryki tabeli zawierają wyniki testu chi-kwadrat (χ^2) wraz z prawdopodobieństwem (p). Parametry te stosuje się w celu określenia, czy różnice pomiędzy poszczególnymi kategoriami są istotne, innymi słowy: czy nie są dziełem przypadku⁵⁵.

⁵⁵ Więcej na temat zastosowań oraz sposobu wyliczania chi-kwadrat można znaleźć w: B.M. King, E.W. Minium, *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Jeżeli natomiast poszczególne cechy mierzymy z użyciem kilku pytań (itemów), to możemy stworzyć regułę zliczania⁵⁶ i tym samym uzyskać zmienne ilościowe, a na ich podstawie stosować bardziej zaawansowane metody opracowania danych. Do metod tych zaliczymy testy istotności różnic (m.in. test t-Studenta, ANOVA, ANCOVA)⁵⁷. Idea tych metod polega na porównaniach międzygrupowych. W przypadku testów parametrycznych wyliczamy średnie arytmetyczne oraz odchylenie standardowe⁵⁸ dla interesującej nas cechy w każdej grupie, a następnie prowadzimy porównanie z zastosowaniem formalnego testu. Przykładowa tabela tego typu znajduje się poniżej.

Tabela 9. Przykładowy test istotności różnic t-Studenta

Nazwa skali	Grupa 1		Grupa 2		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>			
Interesująca nas cecha	1,71	1,316	1,25	1,328	2,108	146	0,037

Źródło: opracowanie własne Łukasz Szwejka na podstawie: Ł. Szwejka, *Diagnoza potrzeb i zasobów w zakresie profilaktyki i terapii zaburzeń uprawiania hazardu wśród osób osadzonych* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, Ł. Szwejka, S. Lizińczyk, A. Nastazjak, E. Podolak, K. Piątek, *Zaburzenia uprawiania hazardu wśród osób osadzonych w jednostkach penitencjarnych. Diagnoza jako podstawa skutecznych interwencji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2023.

Powyżej przedstawiona metoda pozwala sprawdzić, czy uchwycone różnice pomiędzy średnimi są na tyle duże, że w sposób istotny różnicują obie grupy⁵⁹. Natomiast w sytuacji porównania więcej niż dwóch grup stosujemy test ANOVA. Oczywiście metod opracowania danych ilościowych jest znacznie więcej, a ich dobór zależy od przyjętego planu badań oraz specyfiki danych.

⁵⁶ Szerzej na ten temat w podrozdziale 5.7.

⁵⁷ Szerzej na temat niniejszych metod w: S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1...*, dz. cyt.; S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.

⁵⁸ Odchylenie standardowe jest, obok wariancji, najczęściej stosowaną miarą rozproszenia. Jest to pierwiastek z wariancji. Przy czym wariancję oblicza się, odejmując wynik dla każdej obserwacji od średniej arytmetycznej, następnie każdy z wyników podnosi się do kwadratu, sumuje, a w ostatnim kroku uzyskaną sumę dzieli się przez liczbę obserwacji. Aby wynik ten przekształcić na odchylenie standardowe, należy wyciągnąć z niego pierwiastek kwadratowy. Zob. B.M. King, E.W. Minium, *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, dz. cyt.; por. podrozdział 5.9.

⁵⁹ Decyzję tę podejmujemy na podstawie poziomu istotności, który zgodnie z konwencją powinien być mniejszy od 0,05, co pozwala nam wyprowadzić wniosek o tym, że test jest istotny statystycznie.

Niemniej jednak przeważnie analiza składa się w pierwszej części z opisu statystycznego, a w drugiej – z wnioskowania statystycznego, w ramach którego staramy się zidentyfikować najistotniejsze prawidłowości.

5.8. Przygotowanie narzędzi i opracowanie danych jakościowych (Justyna Kusztal)

Wywiad (indywidualny czy grupowy), analiza dokumentów oraz obserwacja, a także metoda analizy SWOT⁶⁰ – w zależności od obranego celu badań ewaluacyjnych – mogą być opracowane zgodnie ze strategią ilościową bądź jakościową. Te metody gromadzenia danych są bowiem neutralne, ale to cel badań i podejście, czyli strategia opracowania zebranych informacji, decydują o tym, czy uznamy je za metody ilościowe, czy jakościowe⁶¹.

Wywiad jako metoda jakościowa może mieć charakter ustrukturyzowany bądź swobodny, ale w badaniach ewaluacyjnych wywiad ustrukturyzowany, oparty na kwestionariuszu (scenariusz wywiadu), jako jedna z metod gromadzenia danych – wydaje się bardziej użyteczny.

Podobnie jest z metodą obserwacji czy analizy dokumentów, gdzie arkusz do analizy dokumentów czy arkusz obserwacji (schemat obserwacyjny) są pomocne w prawidłowym zebraniu danych.

Im więcej uwagi poświęcimy etapom poprzedzającym prowadzenie wywiadów, czyli konceptualizacji i projektowaniu badania, tym lepsze mogą być nasze wywiady, tym łatwiej poradzimy sobie z kolejnymi etapami – transkrypcją, analizą, weryfikacją i przygotowaniem raportu – i tym większe będzie prawdopodobieństwo uzyskania nowej, znaczącej wiedzy⁶².

Powyższe stwierdzenie jest zatem adekwatne do każdej z metod gromadzenia danych⁶³. Istotne jest zatem, aby na podstawie problemów badawczych

60 W rozdziale nie omówiono narzędzi do analizy SWOT ani propozycji pytań, gdyż analiza SWOT zawiera w sobie wiele metod/technik gromadzenia danych i jest zazwyczaj prowadzona przy ich wykorzystaniu. Koncepcję metodologiczną badań prowadzonych i opisanych w niniejszej publikacji oparto na tej właśnie metodzie gromadzenia danych – procedura badawcza oraz matryca do analizy zostały zaprezentowane w rozdziale 4.

61 Por. podrozdział 2.2.

62 S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 97.

63 Etap przygotowawczy do wdrażania ewaluacji obejmuje zazwyczaj „wstępne rozpoznanie przedmiotu badania (na przykład poprzez analizę dostępnej dokumentacji) oraz są przygotowywane narzędzia badawcze (na przykład ankiety, scenariusze wywiadów, arkusze obserwacji), następnie wykorzystywane w trakcie badań” [G. Mazurkiewicz, B. Ciężka, *Zasto-*

wyłączyć zmienne badawcze i wskaźniki⁶⁴, bo to wskaźniki zawierają elementy informacji, które składają się na odpowiedź na pytanie badawcze⁶⁵.

Jaka jest relacja między celami/problemami szczegółowymi badania ewaluacyjnego a pytaniami do wywiadu/ kategoriami do analizy dokumentów czy kategoriami zawartymi w arkuszu obserwacji (schedule obserwacyjnej)? Pytania/problemy szczegółowe (o zmienną lub o relacje między zmiennymi) są kategorią szerszą niż pytania do wywiadu i

[...] jedno pytanie badawcze można ująć pod postacią kilku pytań wywiadu. Takie podejście do badanego problemu z różnych stron pozwala uzyskać bogatą i zróżnicowaną wiedzę. Z kolei jedna odpowiedź na jedno pytanie wywiadu może nam dostarczyć odpowiedzi na wiele pytań badawczych⁶⁶.

Tym samym relacja między problemami/celami badania ewaluacyjnego a konkretnymi pytaniami kwestionariusza wywiadu (także kategoriami wyróżnionymi w arkuszu obserwacji czy arkuszu do analizy dokumentów) może być dwukierunkowa.

W odniesieniu do wywiadu, który jest metodą interaktywną (w odróżnieniu od *desk research*, czyli analizy dokumentów oraz obserwacji, gdzie badacz co do zasady obserwuje zastane przez siebie sytuacje społeczne), relacja między problemami szczegółowymi w badaniach ewaluacyjnych a pytaniami do wywiadu może się kształtować następująco (zob. tabela 10 i tabela 11).

Tabela 10. Relacja między problemami badań ewaluacyjnych a pytaniami do wywiadu/ kategoriami do analizy (kilka pytań zawiera się w jednym problemie badawczym)

problem badawczy → pytanie		
Problem badawczy 1 Jakie są najważniejsze bariery w realizacji programu profilaktycznego?	Pytanie 3	Co było dla Pani/Pana szczególnie trudne w realizacji?
	Pytanie 5	Jakie formy pracy podczas realizacji programu były dla Pani/Pana uciążliwe?
	Pytanie 9	Jakie czynniki w organizacji zajęć uważa Pan/Pani za utrudniające....?

sowanie i planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce): czyli po co nam ewaluacja wewnętrzna i jak ją przygotować? [w:] G. Mazurkiewicz (red.), Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 117–131].

64 Por. podrozdział 5.3 i 5.4.

65 Por. podrozdział 5.2.

66 S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, dz. cyt., s. 109.

Problem badawczy 2	Pytanie 7	
	Pytanie 2	
Problem badawczy 3		

Źródło: opracowanie własne Justyna Kusztal na podstawie: S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, dz. cyt., s. 109.

Tabela 11. Relacja między problemami badań ewaluacyjnych a pytaniami do wywiadu/ kategoriami do analizy (odpowiedź na jedno z pytań kwestionariusza dostarcza informacji dla rozwiązania kilku problemów badawczych)

pytanie		problem
Pytanie 3	Co było dla Pani/Pana szczególnie trudne w realizacji?	Problem badawczy 1: Jakie są najważniejsze bariery w realizacji programu profilaktycznego?
Pytanie 5	Jakie formy pracy podczas realizacji programu były dla Pani/Pana uciążliwe?	
Pytanie 9	Jakie trudności w organizacji zajęć uważa Pan/Pani za utrudniające....?	
Pytanie 7		Problem badawczy 2:
Pytanie 2		
Pytanie 1		Problem badawczy 3:
Pytanie 8		

Źródło: opracowanie własne Justyna Kusztal na podstawie: S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, dz. cyt., s. 109.

5.8.1. Formułowanie pytań do wywiadu i opracowanie materiału uzyskanego podczas wywiadu

Sposób przygotowania pytań do wywiadu, ich struktura i forma zależą przede wszystkim od celu i typu wywiadu, bo „im bardziej ustrukturyzowana jest sytuacja wywiadu, tym łatwiej będzie nam w toku analizy nałożyć na wywiad nasze ramy pojęciowe”⁶⁷. Ponadto warto pamiętać, że

[...] to czy poszczególne pytania i ich kolejność są z góry ustalone i narzucone osobie prowadzącej wywiad, czy też ona sama decyduje o tym, jak ściśle będzie trzymać się scenariusza i w jakim stopniu będzie podążać za odpowiedziami

67 Tamże, s. 107–108.

respondenta i wyznaczonymi przez niego kierunkami rozmowy, zależy od konkretnego projektu badawczego⁶⁸

– a czasem konieczna będzie delikatna ingerencja w przebieg wywiadu.

Wywiad jako metoda gromadzenia danych w badaniach ewaluacyjnych ma charakter jawny, gdzie badacz od samego początku zadaje pytania nakierowane na cele ewaluacji, w odróżnieniu do wywiadu ukrytego, gdzie pytania zadawane są na początku bardzo ogólnie i z biegiem czasu zbliżają się do zadania pytania głównego⁶⁹. Według cytowanego już Steinara Kvalego,

[...] pytania scenariuszowe można oceniać zarówno w wymiarze tematycznym, jak i dynamicznym, czyli z perspektywy badanego tematu i tworzenia wiedzy oraz z perspektywy relacji interpersonalnych. Dobre pytanie powinno przyczyniać się zarówno do poszerzenia wiedzy na badany temat, jak i do poprawienia jakości interakcji⁷⁰.

W odniesieniu do wywiadu jakościowego, niezależnie od tego, czy jest to wywiad z respondentem (bądź grupą respondentów), uczestnikiem programu profilaktycznego, czy z ekspertem – podstawą jest prawidłowo przygotowany kwestionariusz wywiadu (scenariusz wywiadu). Scenariusz wywiadu składa się co do zasady z trzech części: wprowadzenia, części głównej oraz zakończenia, podsumowania wywiadu⁷¹. W każdej z nich ewaluator (lub osoba realizująca badania na zlecenie ewaluatora) zadaje pytania zróżnicowane ze względu na cel przeprowadzania wywiadu. Warto przypomnieć, że generalnie w wywiadzie zadaje się pytania otwarte (pytania dopełnienia, zaczynające się od „jak?”, „jaki?”, „w jakim zakresie?”, „jak w Pana/Pani opinii?”), unika się pytań rozstrzygających, wymagających od respondenta jedynie odpowiedzi „tak” lub „nie”. Nie oznacza to, że nie można pytania rozpocząć od sformułowania „Czy mogłaby Pani/ mógłby Pan sobie przypomnieć...?” lub „Czy Pani/Pana zdaniem...?”, pytania te bowiem, mimo że rozpoczynają się od partykuły „czy”, mają charakter otwierający – raczej partykuła ta ma tutaj zastosowanie jako forma grzecznościowa⁷².

68 S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, dz. cyt., s. 107.

69 Ukryty wywiad narracyjny ma najczęściej charakter biograficzny i intymny, dotyczyć może szczególnie trudnych sytuacji życiowych czy indywidualnych poglądów badanych. „Zastosowanie takiej pośredniej formuły prowadzenia wywiadu powinno zostać rozpatrzone w kontekście dyrektywy etycznej, jaką jest świadoma zgoda badanych” (tamże).

70 Tamże.

71 Por. podrozdział 2.2.4.

72 W literaturze metodologicznej wyróżnia się wiele rodzajów pytań wykorzystywanych w wywiadach, wyodrębnianych na podstawie różnych kryteriów, na przykład także py-

Jakie rodzaje pytań można zadać podczas wywiadu? Pytania wprowadzające, otwierające, często wywołujące odpowiedzi spontaniczne – dzięki czemu możliwe jest zidentyfikowanie, jakie aspekty, konteksty badanego problemu są dla respondenta istotne. Przykłady takich pytań to: „Pamięta Pani/Pan sytuację, kiedy....?”, „Czy mogłaby Pani/ mógłby Pan przypomnieć sobie...?”.

Pytania rozwijające, które wymagają krytycznego podejścia samego badacza, jego wnikliwości i „chęci poznania”, mają formę zachęty do rozwijania przez respondenta swoich wypowiedzi, na przykład rozpoczynanie kolejnego pytania od: „tak....?” i „co...?”.

Pytania pogłębiające, które nie są ukierunkowane na konkrety obszar, ale na wejście w głąb wypowiedzi respondenta, często zadawane są w tej formie: „Czy mogłaby Pani/ mógłby Pan powiedzieć coś więcej na ten temat?”, „Czy mogłaby Pani/ mógłby Pan podać konkretny przykład?”.

Pytania uszczegóławiające mają za zadanie zobrazować konkretne wrażenie, odczucie, źródło opinii respondenta i mogą przybrać formę: „Czy pamięta Pani/Pan jak się z tym czuła/czuł?” lub „Czyli jakie konkretnie zadanie podczas zajęć programowych było dla Pani/Pana niezrozumiałe?”.

Pytania wprost zadaje się podczas prowadzenia wywiadu dopiero w części głównej, już po pytaniach wprowadzających w tematykę wywiadu, a przed pytaniami końcowymi, zamykającymi wypowiedzi respondentów. W badaniach ewaluacyjnych mogą one brzmieć na przykład tak: „Jakie zachowanie osoby prowadzącej program było dla Pani/Pana nieakceptowalne?”, „Czy przygotowane karty pracy do zajęć dotyczących asertywności były dla Pani/Pana czytelne?”.

Pytania pośrednie zadawane są wówczas, gdy – w odróżnieniu od pytań stawianych wprost – badacz nie chce lub nie może ich zadać ze względu na cel badań ewaluacyjnych i etykę badań. Wówczas formułuje pytanie o charakterze projekcyjnym, pyta o hipotetyczną sytuację, która może mieć miejsce, sondując niejako opinie czy postawę respondenta, na przykład: „Co sądzi Pani/Pan o postawach innych uczestników programu względem wymagań rekrutacyjnych?”. Pytania pośrednie wymagają potem w toku wywiadu zadania pytań uszczegóławiających czy pogłębiających.

tania alternatywne czy filtrujące (gdy pytania kwestionariusza nie dotyczą wszystkich respondentów), por. Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 2000, s. 272, za: M. Żelazo, *Kwestionariusz wywiadu jako narzędzie badawcze*, „Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2013, nr 2, s. 230.

Pytania strukturujące mają charakter porządkujący wywiad, służą klaryfikacji prowadzonego wywodu respondenta, pozwalają na zakończenie jednego wątku i łagodne przejście do kolejnego. Najczęściej zadawane są w ten sposób: „Może przyjrzyjmy się teraz takiej sytuacji...?”, „Czy moglibyśmy przejść do kolejnego problemu....?”.

Pytania interpretujące także mogą mieć charakter klarujący, służą raczej do upewnienia się, czy badacz ewaluator właściwie zinterpretował, zrozumiał odpowiedź na pytanie. Mogą mieć formułę pytań charakterystycznych dla aktywnego słuchania, na przykład: „Czy chciała Pani/ chciał Pan powiedzieć przez to, że....?”, „Czy w świetle tego, co Pani powiedziała/ Pan powiedział, możemy uznać, że....?”.

Milczenie może także być wykorzystane podczas wywiadu w celu dalszego rozbudowywania wypowiedzi respondenta, gdyż podczas milczenia tworzy się przestrzeń na refleksję, wysuwanie skojarzeń, przypominanie sobie faktów z przeszłości. Milczenie takie, podobnie jak w terapii, może mieć charakter „wydobywczy” i inspirujący do rozbudowania wypowiedzi.

W wywiadach ustrukturyzowanych, prowadzonych na podstawie scenariusza, rzadko jest miejsce na swobodną narrację respondenta. Zdarzyć się jednak może sytuacja, kiedy dopiero podczas dopytywania przez badacza respondent udzieli odpowiedzi istotnej dla ewaluacji, gdyż w wyniku własnej refleksji i dzięki kompetencjom badawczym osoby przeprowadzającej wywiad uruchomi mechanizm formułowania klarownych komunikatów i dostarczy informacji istotnych ze względu na cele ewaluacji procesu.

W wywiadach eksperckich, rządzących się innymi zasadami⁷³, istotne jest przygotowanie badacza ewaluatora do rozmowy z wysokiej klasy specjalistą i co do zasady wywiad taki jest zawsze ustrukturyzowany. W zależności od tego, kto jest naszym respondentem w badaniach ewaluacyjnych, dobierać będziemy język komunikacji. Czasem więc warto przygotować dwie listy pytań/ dwa scenariusze/ dwa kwestionariusze wywiadu po to, aby – w zależności od respondenta odpowiadającego na te same pytania badawcze – móc sformułować je adekwatnie do możliwości percepcyjnych badanego.

W odniesieniu do wywiadu istotne jest to, jak brzmią pytania kwestionariusza oraz jaka jest sama atmosfera, klimat przeprowadzanego wywiadu, a mniej istotna (w odróżnieniu od kwestionariusza ankiety) jest szata graficzna narzędzia badawczego. Sam badacz ewaluator jest poniekąd narzędziem badawczym i sposób zadawania przez niego pytań pociąga za sobą sposoby

73 Por. podrozdział 2.2.4.

reakcji badanego respondenta. Jest to istotne dla badań ewaluacyjnych, gdzie jednym z problemów badawczych może być poziom satysfakcji z uczestnictwa w programie profilaktycznym. Sposób prowadzenia wywiadu może więc zachęcać lub zniechęcać respondenta do udzielania odpowiedzi na zadawane pytania. Mając na uwadze jakość przeprowadzonych badań i ich rzetelność oraz użyteczność zgromadzonych danych, należy w jak największym stopniu wyeliminować pozamerytoryczne czynniki i skoncentrować się na przygotowaniu prawidłowego scenariusza wywiadu, zadbać o przyjazną atmosferę i komfort respondenta. Kluczowe jest oczywiście uzyskanie zgody na samo badanie za pomocą wywiadu oraz zgody na jego utrwalanie⁷⁴.

W odniesieniu do wywiadów grupowych (FGI) znaczenie dla jakości zebranego materiału badawczego mają efekty grupowe⁷⁵, które w toku gromadzenia danych modyfikują sposoby udzielania odpowiedzi na pytania badacza. Wysokie kompetencje badacza ewaluatora mogą zniwelować negatywny wpływ efektu polaryzacji czy konformizmu grupowego i optymalizować jakość zgromadzonych informacji poprzez wzmacnianie przez badacza efektów pozytywnych⁷⁶.

Na etapie opracowania zgromadzonego materiału badawczego badacz ewaluator, mając na uwadze cel prowadzonych badań ewaluacyjnych, powinien zadbać o utrwalenie uzyskanych wypowiedzi respondentów. Najczęściej dokonuje on rejestracji wywiadu za pomocą dyktafonu mobilnego, dyktafonu wbudowanego w oprogramowanie komputerowe lub kamerę, by potem dokonać transkrypcji wywiadów. Transkrypcja, czyli przełożenie języka mówionego na język pisany, to właśnie te istotne dane empiryczne, zbierane w toku wywiadu, a „transkrybowanie nie jest jednak tylko czynnością biurową, ale przede wszystkim procesem interpretacji, w ramach którego różnice między wypowiedzią mówioną a pisany tekst stawiają przed nami wiele zasadniczych i praktycznych problemów”⁷⁷. Wśród nich szczególnie ważny wydaje się problem wiarygodności zapisu, bo „spisując wywiad słowo w słowo, produkujemy hybrydy, sztuczne konstrukty, które nie odzwierciedlają ani żywego

74 Por. rozdział 3.

75 Por. podrozdział 2.2.4; por. także: M. Piasecka, J. Kusztal, Ł. Szwejka, S. Lizińczyk, A. Nastazjak, E. Podolak, K. Piątek, *Zaburzenia uprawiania hazardu...*, dz. cyt., podrozdział 7.2 i 7.3.

76 M. Piasecka, J. Kusztal, Ł. Szwejka, S. Lizińczyk, A. Nastazjak, E. Podolak, K. Piątek, *Zaburzenia uprawiania hazardu...*, dz. cyt., podrozdział 7.2 i 7.3; por. także: M. Ciechowska, *Badania fokusowe*, dz. cyt., s. 112.

77 S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, dz. cyt., s. 154.

języka wypowiedzi mówionych, ani formalnego stylu tekstów pisanych⁷⁸. Ponadto zapisując, pomijamy ton głosu, intonację (nadawanie znaczenia wypowiedzi) czy szybkość wypowiadania słów, co przecież w „normalnej” rozmowie może mieć decydujące znaczenie dla odczytania emocji czy intencji respondenta. Z powyższych względów w transkrypcji stosuje się umowne znaki, symbole, oznaczenia edytorskie, co pozwala dokonać właściwej interpretacji. Jest to konieczne i bardzo użyteczne w odniesieniu do wywiadów grupowych, gdzie symbole te i znaki mogą obrazować efekty grupowe i pozwalają zinterpretować wypowiedzi badanej grupy. Transkrypcji dokonuje sam badacz lub zleceniobiorcy – wówczas należy zadbać o jasność zasad transkrybowania, by móc zapewnić ewentualną powtarzalność procedury badawczej⁷⁹. Transkrypcja wywiadu jest czasochłonna nawet wówczas, kiedy można skorzystać z dyktafonu w popularnym oprogramowaniu komputerowym. W literaturze metodologicznej i w świetle ogólnodostępnych w internecie informacji czas transkrypcji wynosi około 5 godzin w przypadku zapisywania 20–25 stron wywiadu, który trwał realnie godzinę⁸⁰.

Analiza zgromadzonego materiału badawczego może być zorientowana na znaczenie lub na język⁸¹. W odniesieniu do ewaluacji procesu, gdzie katalog pytań badawczych przełożony jest na pytania kwestionariusza/scenariusza wywiadu, został stworzony wcześniej i jest niejako „zadany” badaczowi ewaluatorowi, użyteczna jest analiza zorientowana na znaczenie. Najbardziej popularnym sposobem analizy jest kodowanie znaczenia, czyli przypisywanie danemu fragmentowi wypowiedzi respondenta jakiegoś szerszego określenia (kodu składającego się z jednego lub kilku słów), co pozwala potem na zidentyfikowanie tej wypowiedzi, a danemu fragmentowi wypowiedzi nadaje się po prostu szerszą kategorię pojęciową. Jeśli wywiad jest częścią większego badania ewaluacyjnego i występuje obok (zgodnie z zasadą triangulacji)⁸² innych metod gromadzenia danych, to kody (kategorie) mogą być tożsame lub bliskoznaczne,

78 S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, dz. cyt.

79 S. Cisek, *Analiza danych jakościowych we współczesnej informatologii* [w:] B. Sosińska-Kalata (red.), *Nauka o informacji w okresie zmian*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014, s. 79–88; por. także: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Konstytutywne cechy badań jakościowych* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe...*, dz. cyt., s. 34.

80 S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, dz. cyt., s. 157.

81 Steinar Kvale wymienia w analizie zorientowanej na znaczenie: kodowanie znaczenia, kondensację znaczenia i interpretację znaczenia; natomiast w analizie zorientowanej na język: analizę lingwistyczną, konwersacyjną, narracyjną, dyskursu oraz dekonstrukcję, brikolaż i interpretację teoretyczną, por. tamże, s. 171.

82 Por. podrozdział 2.1.3.

co ułatwi analizę wypowiedzi respondentów. Kody (kategorie) są fragmentami wypowiedzi podpiętymi pod pytanie kwestionariusza i wówczas sposób ich zapisu może być różny – na przykład za pomocą oznaczeń +/- lub znaków liczbowych 0/1 możemy kodować zgodę lub brak zgody respondenta na jakieś twierdzenie lub jego pozytywną lub negatywną opinię o badanym problemie. Kody mogą być zatem opisem werbalnym, mogą być także zapisem liczbowym, oczywiście w zależności od przyjętego, jak najprostszego sposobu analizy. W sytuacji, kiedy prowadzimy wiele wywiadów w badaniach ewaluacyjnych, ważne jest zadbanie o jednolity sposób kodowania wypowiedzi i operacyjność kodowania, tak aby kody były czytelne dla innych badaczy ewaluatorów opracowujących raport z ewaluacji. Kody (kategorie) nadawane fragmentom odpowiedzi na postawione pytania kwestionariusza wywiadu (scenariusza) mogą być wcześniej (i tak jest najczęściej) narzucone, bo wynikają z katalogu możliwych kierunków wypowiedzi respondentów. Kody mogą też być nadawane *ad hoc*, czyli wynikać z języka wypowiedzi respondenta (języka potocznego czy eksperckiego) i niejako samodzielnie nasuwać się badaczowi w trakcie czytania transkrypcji i analizowania. I tak, możliwe odpowiedzi na pytania o szczególnie interesujące zajęcia warsztatowe w trakcie trwania programu mogą być zakodowane poprzez kody teoretyczne⁸³, to jest nazwy metod pracy podczas warsztatów („rundka”, „gra” itp.), lub zakodowane *ad hoc* za pomocą nazw nadanych w wypowiedziach respondentów, na przykład: „to ćwiczenie z ludzikiem”, „to ćwiczenie z kartami”.

Współcześnie w otwartym dostępie funkcjonują narzędzia internetowe do analizowania danych jakościowych⁸⁴. Jednym z popularnych narzędzi jest oprogramowanie służące do analizy danych jakościowych, dysponujące wieloma graficznymi możliwościami kodowania i obrazowania zgromadzonego

83 W przypadku strategii jakościowej problematyzowanie jest procesem definiowania zmiennych, konceptualizowania relacji między nimi na podstawie twierdzeń konkretnej teorii. Narzucony w ten sposób język danych (najczęściej behawioralny) będzie nie tylko językiem pomiaru, ale także językiem wyjaśnienia, por. K. Rubacha, *Standardy badań społecznych. Problematyzowanie praktyki edukacyjnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 16, s. 44.

84 <https://posit.co/download/rstudio-desktop/> (dostęp: 10.08.2023); *Komputerowe wspomaganie analizy danych jakościowych*, <https://www.maxqda.com/pl> (dostęp: 25.08.2023). Oprogramowanie do analizy danych jakościowych potocznie określane jest jako oprogramowanie typu QDA, mające na celu „wspieranie analizy danych tekstowych (wywiadów, transkrypcji, rozmów) oraz materiałów wizualnych (obrazów, filmów, nagrań wideo). [...] nie przeprowadzają one same w sobie analizy lub pojedynczych kroków analitycznych, lecz pomagają w zorganizowaniu korpusu tekstów lub obrazów oraz pobieraniu i kodowaniu materiału” (U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, dz. cyt., s. 190).

materiału badawczego. Obsługa tych narzędzi jest w dużej mierze intuicyjna, a w sieci internetowej dostępne są samouczki różnego rodzaju i o różnym stopniu zaawansowania w praktyce badawczej⁸⁵.

Przy opracowaniu danych pochodzących z wywiadów [także wywiadu fokusowego, gdzie możemy wzmocnić wypowiedzi szczególnie spolaryzowane czy kontrowersyjne; możemy opisać za pomocą kodów (znaków i symboli) szczególnie emocjonujące dla respondentów opinie] wykorzystuje się fragmenty transkrypcji. Stanowią one ilustrację zebranych w toku badań opinii o programie profilaktycznym, pokazują stosunek emocjonalny badanych i oczywiście są istotne dla raportu z ewaluacji, bo czynią go bardziej transparentnym, a także ciekawym. Raport z ewaluacji przygotowany z wykorzystaniem transkrypcji wypowiedzi respondentów staje się wówczas mniej „płaski”, jest żywy, bardziej realny i przestaje być tylko suchym zapisem w języku naukowym tego, co rzeczywiście wydarzało się w czasie trwania programu profilaktycznego⁸⁶.

5.8.2. Przygotowanie arkusza obserwacji i opracowanie materiału uzyskanego za pomocą obserwacji

Obserwacja jest podstawową metodą gromadzenia danych⁸⁷ i od przyjętej strategii badawczej (podejścia badawczego) zależy sposób opracowania zebranych podczas niej danych. Jeśli więc w toku badań ewaluacyjnych zamierzamy przeprowadzić wiele obserwacji, to możemy opisy zaobserwowanych zachowań kodować (podobnie jak odpowiedzi udzielone w wywiadzie) za pomocą liczb lub w formie werbalnych opisów zachowań. Wówczas tym opisom sytuacji nadajemy kody liczbowe bądź opisowe.

Prawidłowo zaprojektowane i przygotowane narzędzia obserwacji odgrywają kluczową rolę w badaniach, bo „pełnią dwojaką funkcję: po pierwsze służą do gromadzenia spostrzeżeń, a po wtóre są czynnikiem kontrolującym prawidłowość prowadzonej obserwacji”⁸⁸. Arkusz obserwacyjny (dziennik obserwacji, scheduła obserwacyjna) to kwestionariusz z wszystkimi wytypowanymi zagadnieniami, problemami, pytaniami, zdarzeniami, sytuacjami, faktami i okolicznościami, które mają być objęte obserwacją⁸⁹.

85 Por. na przykład <https://www.youtube.com/watch?v=mWJQPXOhdZg> (dostęp: 25.10.2023).

86 Przykładem wykorzystania fragmentów transkrypcji wywiadu grupowego w raporcie z ewaluacji może być rozdział 3 raportu M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, J. Kusztal, K. Piątek, S. Lizińczyk, E. Podolak, *Ewaluacja procesu i wyniku...*, dz. cyt., s. 31.

87 Por. podrozdział 2.2.2.

88 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 89.

89 Tamże, s. 90.

Dziennik (arkusz) obserwacji powinien być oznaczony datą, co jest szczególnie ważne przy prowadzeniu obserwacji systematycznych w toku badań ewaluacyjnych, gdyż pozwala uzyskać porównywalność zebranych danych w różnym czasie w tej samej grupie badanych lub przez różnych obserwatorów tej samej grupy. Obserwacja nie musi być prowadzona systematycznie w dłuższym okresie, może być także prowadzona tylko jeden raz w toku badań ewaluacyjnych, jako jeden z elementów szeroko zakrojonej ewaluacji procesu. Natomiast przygotowany arkusz obserwacyjny niezależnie od tego musi być rzetelny, a w sytuacji kiedy obserwację prowadzi większa liczba badaczy ewaluatorów, konieczne jest stworzenie jednorodnego arkusza w celu uniknięcia błędów przy notowaniu, utrwalaniu (np. za pomocą sprzętu audio-wideo) materiału. Konieczne są ścisła standaryzacja zagadnień i opracowanie drobiazgowych wskazań badawczych oraz eliminowanie możliwych osobistych postaw i zaangażowań, które mogłyby rzutować na obiektywność danych⁹⁰.

Jak powinien być zbudowany arkusz obserwacyjny (dziennik obserwacji) i jakie pytania (badane kategorie) powinien zawierać? W strukturze arkusza, podobnie jak w kwestionariuszu ankiety czy wywiadu, powinna się znaleźć część formalna: oznaczenie daty obserwacji, czasu trwania obserwacji oraz typu obserwowanego zdarzenia czy sytuacji. W badaniach ewaluacyjnych programu profilaktycznego mogą to być konkretne zajęcia, warsztaty czy aktywności stanowiące element tego programu. Badając na przykład prawidłowość przeprowadzanych zajęć, ich zgodność z wyznaczonymi celami szczegółowymi, czy badając obecność i zaangażowanie uczestników programu bądź postawę realizatora, możemy wszystkie te kwestie zawrzeć w arkuszu obserwacji. Pytania/kategorie wyróżnione w arkuszu mogą dotyczyć aktywności uczestników, dynamiki zajęć czy czasu trwania wykonywania poszczególnych zadań podczas zajęć. Przykładowe pytania mogą być sformułowane następująco: „Czy cel prowadzonych warsztatów został jasno wyjaśniony?”, „Czy czas trwania spotkania był adekwatny do zaplanowanych zadań?”, „Czy metody realizacji zajęć/warsztatów były adekwatne do celu zajęć?”. Warto w tym miejscu jeszcze przypomnieć, że sposób udzielania odpowiedzi na tak sformułowane pytania jest zależny od celu obserwacji jako elementu badań ewaluacyjnych, gdyż wymagane odpowiedzi mogą mieć charakter opisowy bądź określony na skali (werbalnej albo liczbowej), mogą też być pytaniami rozstrzygnięcia, jeśli dotyczą na przykład stwierdzenia jakiegoś faktu: „Czy czas zajęć był wystarczający do realizacji przewidzianego scenariusza zajęć?”.

90 Tamże, s. 91.

Jak powinien wyglądać arkusz obserwacji? Odpowiedź na to pytanie jest zależna od wielu czynników. Przede wszystkim arkusz (dziennik) powinien być przejrzysty i przygotowany poprawnie pod względem metodologicznym, natomiast to, czy będzie on arkuszem papierowym, czy tabelą w programie komputerowym – zależne jest od samych badaczy ewaluatorów. Na pewno powinien być dostępny i – co ważne – pozwalać na porównywalność udzielanych odpowiedzi.

Po zakończeniu obserwacji powinno się uporządkować zebrane dane z pojedynczych obserwacji (np. pochodzących od wielu badaczy) lub dane z arkuszy obserwacji systematycznej (realizowanej w toku trwania całego programu profilaktycznego), a potem dokonać ich analizy w celu wyprowadzenia wniosków⁹¹. Jak zaznaczono wyżej, sam sposób kodowania (kategoryzowania) zebranych danych: liczbowy lub opisowy (teoretyczny lub *ad hoc*) – ma charakter uniwersalny. Tylko od ewaluatora zależy wybór sposobu opracowania danych zebranych podczas obserwacji.

Przygotowując arkusz obserwacji, można zawrzeć w jego strukturze także pytania odnoszące się do samego obserwatora – wówczas prowadzona obserwacja staje się też samoobserwacją. Spełnia zatem także warunek obserwacji uczestniczącej⁹². Podczas obserwacji uczestniczącej

[...] obserwator nie tylko obserwuje teren, lecz także samego siebie: w notatkach terenowych umieszcza wzmianki (najlepiej na marginesie), że coś go oburzyło, czuł się skrępowany, podziwiał kogoś. Szczególnie ważne jest obserwowanie własnego asymilowania się, czyli przyjmowania perspektywy poznawczej panującej w terenie. Zwykle ma to formę retrospekcji⁹³.

Choć samoobserwacja ta dotyczy badań terenowych etnograficznych, to z powodzeniem elementy samoobserwacji mogą się znaleźć w arkuszu obserwacji prowadzonej w ramach ewaluacji procesu programów profilaktycznych.

91 Por. D.P. Paprocki, *Badanie kompetencji kadry dydaktycznej w ramach nadzoru pedagogicznego czynnikiem wpływającym na rozwój szkoły – propozycja narzędzia badawczego* [w:] P. Urbanek, E. Walińska (red.), *Ekonomia i zarządzanie w teorii i praktyce*, t. 9: *Ekonomia i nauki o zarządzaniu w warunkach integracji gospodarczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 275: „Końcowym etapem jest usystematyzowanie zebranych danych w ramach pojedynczych obserwacji, poprzez wprowadzanie ich do bazy danych. Na koniec roku winno dokonać się ich analizy. Po jej przeprowadzeniu, zebraniu wszystkich wniosków i wyników z danego roku szkolnego, dyrektor w porozumieniu z radą pedagogiczną, powinien wprowadzić zalecenia”.

92 O niejednoznacznym statusie obserwacji por. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 111–114.

93 Tamże, s. 114.

Refleksja własna realizatora programu (jeśli prowadzimy ewaluację wewnętrzną programu profilaktycznego) albo refleksja ewaluatora zewnętrznego, który obserwuje jakiś moduł programu, może mieć istotne znaczenie dla ewaluacji procesu. Znużenie uczestników programu – adresatów działań, przeciążenie, niskie umiejętności komunikacyjne osoby prowadzącej, wysoki stopień trudności zadania przeznaczonego do realizacji w ramach programu mogą zostać zidentyfikowane właśnie poprzez samoobserwację i własne reakcje na obserwowane wydarzenia.

Na koniec warto przypomnieć, że

[...] niedoceniane techniki obserwacyjne, o ile są przeprowadzone poprawnie metodologicznie, mogą nam dostarczyć bezcennych informacji, których pozyskanie nie jest możliwe w inny sposób. Metoda ta jest jedną z najbardziej naturalnych i przyjaznych metod pozyskiwania informacji, powinna zatem stanowić stały element metodyki w ewaluacjach wewnętrznych⁹⁴.

5.8.3. Przygotowanie arkusza do analizy dokumentów i opracowanie zgromadzonego materiału badawczego

W badaniach ewaluacyjnych analiza dokumentów jest wykorzystywana w każdym z typów ewaluacji, a w ewaluacji procesu programów profilaktycznych może być prowadzona jeszcze na etapie przed rozpoczęciem wdrażania programu⁹⁵. Może wówczas obejmować wszystkie materiały projektowe, na przykład scenariusze zajęć planowanych do realizacji w ramach programu profilaktycznego czy akty prawne regulujące działania profilaktyczne w danej placówce. Analiza dokumentów wykorzystywana w ewaluacji procesu obejmuje też dokumenty wytwarzane podczas wdrażania programu, na przykład listy obecności na zajęciach czy dokumenty samych uczestników (np. karty pracy), ponieważ

[...] oferuje praktycznie nieograniczone możliwości pozyskiwania cennych i użytecznych danych, o ile będziemy myśleć o niej w kategoriach mniej standardowych i wykorzystywać takie dokumenty, jak na przykład wytwory pracy uczniów czy dokumentację zdjęciową lub wideo⁹⁶.

94 G. Mazurkiewicz, B. Ciężka, *Zastosowanie i planowanie ewaluacji wewnętrznej...*, dz. cyt., s. 124.

95 Por. podrozdział 2.2.5.

96 G. Mazurkiewicz, B. Ciężka, *Zastosowanie i planowanie ewaluacji wewnętrznej...*, dz. cyt., s. 124.

Przygotowując arkusz do analizy dokumentów, musimy brać pod uwagę problemy badawcze, wyłonione zmienne i dobrane do nich wskaźniki. I tak na przykład wskaźnikiem realizacji założeń programowych jest lista obecności uczestników. Warto jednak mieć na uwadze, że „dokumenty są zawsze traktowane jako wytworzone przez kogoś i skierowane do jakiejś publiczności, w jakimś celu i przy użyciu jakiegoś rodzaju narzędzi komunikacyjnych, aby nadać informacji pewien określony format”⁹⁷. Powyższe twierdzenie może być użyteczne do analizowania sprawozdań czy raportów składanych przez realizatorów programów profilaktycznych.

Projektując pytania/kategorie do analizy dokumentu, bierzemy pod uwagę również formalne aspekty dokumentu, sposób jego przygotowania (formularz, tabela, narracja), gdyż to także może stanowić o mocnych lub słabych stronach programu profilaktycznego. Zatem pytania/kategorie do analizy dokumentów programowych mogą dotyczyć organizacji dokumentu (tytuł, spis treści, przejrzystość szaty graficznej dokumentu), układu tekstu, stylu, języka, terminologii (i stopnia jej specjalizacji bądź przeciwnie – stopnia dopasowania do adresata działań profilaktycznych), występowania liczb czy symboli, wykresów, obiektywności bądź subiektywności co do wskazywanych faktów czy wydarzeń⁹⁸.

To, co chcemy zidentyfikować w analizowanym dokumencie, może być opisane pytaniem lub innym zdaniem czy określeniem, często jednak zachowuje w arkuszach do analizy dokumentów formę pytań. Arkusz taki powinien być oznaczony datą dokonywania analizy i – co najważniejsze – zawierać nazwy (oznaczone indywidualnie lub rodzajowo) badanych dokumentów w celu uzyskania porównywalności zgromadzonych danych. Jeśli analizujemy na przykład kilka dzienników obecności (list obecności) sporządzanych podczas zajęć realizowanych w ramach programu, to wówczas odnotowana frekwencja uczestników podczas każdych zajęć będzie wskaźnikiem realizacji programu zgodnie z założeniami – lub wręcz przeciwnie: będzie obrazować zmniejszającą się liczbę uczestników, co każe badaczowi zadać pytanie o przyczynę tego stanu rzeczy. Jeśli analizie poddajemy scenariusze poszczególnych zajęć, które przygotowano zgodnie z założeniami projektowymi, i sprawdzamy, czy cel poszczególnych zajęć został przedstawiony uczestnikom, to wówczas brak

97 U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, dz. cyt., s. 175.

98 Por. M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 153–154 i cytowany tam schemat semiotycznej analizy tekstów H. Corvellec.

danych zaznaczony w arkuszu będzie wskaźnikiem niezrealizowania założeń programu.

Opracowanie materiału zebranego podczas analizy dokumentów może przebiegać na podstawie różnych schematów czy modeli, opisanych szczegółowo w literaturze metodologicznej⁹⁹. Najpopularniejszą techniką badania tekstów jest analiza treści¹⁰⁰, w ramach której

[...] badacze konstruują zbiór kategorii, a następnie liczą ilość stwierdzeń, które przyporządkowują każdej z nich. Kluczowy warunek, jaki należy spełnić, to stworzenie odpowiednio precyzyjnych kategorii, tak by różne systemy kodowania prowadziły do tych samych rezultatów na tym samym materiale (np. nagłówkach gazet), który jest badany¹⁰¹.

Natomiast jeśli stosujemy podejście jakościowe, to kodowanie będzie po prostu przypisywaniem fragmentów treści dokumentu do danej kategorii. Treści przypisywane do kategorii (pytania w arkuszu do analizy) mogą nie być dosłownie sformułowane, ale powinny wynikać z kontekstu całego dokumentu. Kodowanie, podobnie jak transkrypcja wywiadu czy arkusza obserwacji, może być kodowaniem na podstawie teorii (kody teoretyczne) lub kodowaniem otwartym, kiedy zaznaczamy treści inne niż te pasujące do wcześniej zaprojektowanych kategorii. W opracowaniu materiału zgromadzonego podczas analizy dokumentów można wykorzystać zarówno kodowanie teoretyczne (mające źródło w przyjętej koncepcji badawczej wynikającej z przyjętej problematyki i zmiennych), jak i kodowanie otwarte (*ad hoc*). Podczas czytania dokumentu badacz ewaluator zauważa nowe kategorie i przypisuje im stosowny fragment tekstu. W analizie ilościowej fragmenty tekstu (np. wyodrębnionych części sprawozdań czy opinii ekspertów o programie profilaktycznym bądź aktów prawnych) są raczej podobnej długości (jako wyodrębnione jednostki tekstu, oznaczone numerem artykułu lub paragrafu). W analizie jakościowej badacz nie operuje jednostkami formalnymi tekstu, raczej rekonstruuje znaczenie zapisu w dokumencie, niezależnie od długości fragmentu tekstu¹⁰².

Mając na uwadze jakość realizowanych badań ewaluacyjnych, można podczas przeprowadzania analizy dokumentów kodować ten sam fragment

99 Por. D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 145–176.

100 Często utożsamiana z analizą dokumentów w ogóle, por. M. Makowska, R. Boguszewski, *Analiza danych zastanych – zagadnienia wstępne* [w:] M. Makowska (red.), *Analiza danych zastanych...*, dz. cyt., s. 9–31; por. także podrozdział 2.5 w niniejszej publikacji.

101 D. Silvermann, *Interpretacja danych jakościowych*, dz. cyt., s. 149.

102 A. Maj, *Analiza treści* [w:] M. Makowska (red.), *Analiza danych zastanych...*, dz. cyt., s. 141.

tekstu przez przynajmniej dwóch niezależnych badaczy, co pozwoli sprawdzić użyteczność i trafność przypisanych kategorii (pytań arkusza do analizy) badawczych. Triangulacja badaczy będzie wówczas przejawem dbałości o jakość prowadzonych badań ewaluacyjnych.

5.9. Wyniki i wnioski z badań ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka)

Wyniki i wnioski są mylone przez początkujących badaczy. Niemniej jednak są one logicznie powiązаныmi elementami procesu badawczego. W zależności od specyfiki naszego badania uzyskamy wyniki w formie liczb (podejście ilościowe) lub opisów (podejście jakościowe). W pierwszym przypadku będziemy mówili o wartościach, które uzyskamy w efekcie zebrania, a następnie opracowania danych. Innymi słowy, wyniki będą stanowiły pewne uogólnienie, które najpełniej opisze próbę badawczą. Z tego względu najczęściej w raporcie, w sekcji wyników, podajemy średnią arytmetyczną¹⁰³, medianę¹⁰⁴, odchylenie standardowe¹⁰⁵ oraz inne parametry opisowe¹⁰⁶. Niniejsze parametry przeważnie stanowią wprowadzenie do właściwej analizy, która w zależności od przyjętego planu badań może przybierać dwie zasadnicze formy. Po pierwsze możemy skoncentrować się na współwystępowaniu interesujących nas cech. W kontekście ewaluacji może nas interesować, jaka jest zależność pomiędzy zaangażowaniem uczestników a osiągnięciem celów programu. W tym ujęciu wyniki będą obejmowały współczynniki korelacji wraz z graficznym przedstawieniem występujących zależności¹⁰⁷. W innych planach badawczych mogą nas interesować różnice pomiędzy zmiennymi – prowadzimy wówczas testy istotności różnic¹⁰⁸. Załóżmy, że chcemy zweryfikować różnice w poziomie

103 Średnia arytmetyczna jest najczęściej podawaną miarą tendencji centralnej, przez co jest najbardziej intuicyjna. „Średnia arytmetyczna jest sumą wszystkich wyników w rozkładzie podzieloną przez ich całkowitą wartość” (B.M. King, E.W. Minium, *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, dz. cyt., s. 100).

104 Mediana jest to wartość, która dzieli rozkład na dwie równe połowy. Oznacza to, że medianą będzie wynik, który znajduje się dokładnie w połowie rozkładu. Medianę oznacza się skrótem *Mdn*. Zob. tamże.

105 Por. przypis 58.

106 Por. B.M. King, E.W. Minium, *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, dz. cyt.

107 M. Ścibor-Rylski, *Miary związku między zmiennymi – współczynniki korelacji* [w:] S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1...*, dz. cyt.

108 Por. podrozdział 5.7, przypis 59.

satysfakcji pomiędzy grupami, na przykład wiekowymi, związanymi z rodzajem szkoły itp. Procedura polega wówczas na wyodrębnieniu interesujących nas grup – a następnie wyliczamy dla każdej grupy nasilenie interesującej nas cechy, po czym przeprowadzamy odpowiedni test statystyczny i generujemy wynik¹⁰⁹.

Natomiast wnioski są swojego rodzaju podsumowaniem i uporządkowaniem wyników. Zwłaszcza że prowadząc wiele analiz w interesującym nas obszarze, możemy uzyskać wyniki rozproszone – z tego względu formułujemy wnioski, które porządkują uzyskany materiał badawczy. Ponadto we wnioskach wprost odpowiadamy na postawione pytania badawcze oraz/lub weryfikujemy hipotezy. Wnioski stanowią więc klamrę spinającą nasze badania. W kontekście ewaluacji dopiero bowiem odpowiadając na pytania badawcze, możemy ocenić zakres zrealizowanych celów badań. Ważne jest również ulokowanie wniosków w szerszym kontekście literatury przedmiotu. Jest to dodatkowy zabieg, który uwiarygadnia nasze badanie, gdyż po pierwsze wnioski oparte są na ustaleniach empirycznych, a po drugie korespondują z wynikami badań pokrewnych. Na podstawie wyartykułowanego wniosku formułujemy rekomendacje dla praktyki.

5.10. Rekomendacje w badaniach ewaluacyjnych (Łukasz Szwejka)

Rekomendacje, czyli zalecenia, polecenia, wskazówki, wytyczne, formułuje się w wielu obszarach życia społecznego, ale w badaniach ewaluacyjnych ich znaczenie jest kluczowe, gdyż są one wyrazem zrealizowania celu praktycznego badań ewaluacyjnych. W ewaluacji procesu spełniają funkcje zalecanych do wdrożenia zmian nakierowanych na optymalizację, doskonalenie jakości przeprowadzonego programu profilaktycznego. W tym kontekście warto podkreślić realność wyprowadzanych rekomendacji, jako że główną zasadą ich konstruowania na podstawie wniosków z badań ewaluacyjnych jest możliwość ich wdrożenia w danym obszarze ewaluowanego programu profilaktycznego. Rekomendacje możliwe do wdrożenia w stosunkowo krótkim

109 W zależności od liczby grup prowadzimy testy t-Studenta (dla dwóch grup), ANOVA (dla więcej niż dwóch grup).

czasie to rekomendacje operacyjne, natomiast rekomendacje strategiczne charakteryzują się dłuższym czasem przeznaczanym na ich wdrożenie¹¹⁰.

Standardy ewaluacji Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego opisują wnioski i rekomendacje jako kluczowe elementy raportu z badań ewaluacyjnych¹¹¹ i zakładają, że „nie powinny być [one] ogólnymi, abstrakcyjnymi tezami, lecz odnosić się do konkretnej rzeczywistości oraz powinny być zoperacjonalizowane. Powinny one być szczegółowe, dokładne i poprawnie sformułowane”¹¹². Jako że wnioski odnoszą się bezpośrednio do kluczowych problemów zdiagnozowanych podczas ewaluacji, to same rekomendacje powinny odnosić się do kluczowych wniosków z badania, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych¹¹³. Operacyjność rekomendacji polega na tym, aby możliwe było rozpisanie ich/przekształcenie na konkretne zadania do wdrożenia, tylko wówczas bowiem samo ich formułowanie ma sens. Procedury wdrożenia rekomendacji muszą być klarowne, określać cel i metody implementacji proponowanych rozwiązań dla konkretnych adresatów. Tylko wówczas, gdy adresat wie, co, jak i w jakim celu ma zmienić, zmodyfikować w programie, mamy szansę na wdrożenie pożądanej zmiany, uargumentowanej wnioskami z badań ewaluacyjnych.

Jak formułować poprawnie rekomendacje w raporcie z badań ewaluacji procesu programu profilaktycznego? Po pierwsze, jak zaznaczono wyżej, rekomendacje muszą wynikać bezpośrednio z wniosków z badań ewaluacyjnych i korespondować z nimi, one zaś są formułowane na podstawie wyników badań. Rekomendacje nie muszą być adekwatne do jednego wniosku, mogą „zawierać w sobie” kilka wniosków z badań. Po drugie, rekomendacje muszą mieć adresata, proponować sposób wdrożenia zmiany i czas zmiany. Ze względu na powyższe warunki poprawnego sformułowania rekomendacji z badań ewaluacyjnych warto jeszcze zaakcentować konieczność zapewnienia w nich wnikliwości, szczegółowości, jasnych i precyzyjnych sformułowań¹¹⁴.

110 Por. Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, *Standardy ewaluacji*, 2008, https://pte.org.pl/wp-content/uploads/2015/08/Standardy_ewaluacji_PTE.pdf (dostęp: 28.08.2023); por. także: <https://publicystyka.ngo.pl/wnioski-i-rekomendacje-jak-je-wykorzystac> (dostęp: 10.08.2023).

111 Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, *Standardy ewaluacji*, dz. cyt., s. 7.

112 Tamże, s. 8.

113 Tamże.

114 Por. tamże, s. 9.

Bibliografia

- Apelt K., Jabłoński S., Smykowski B., Wojciechowska, Ziółkowska B., *Konstruowanie i ewaluacja projektów. Poprawa funkcjonowania osób z ograniczeniami sprawności i ich środowisk*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2020.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Bedyńska S., Brzezicka A., Cypryańska M., *Od teorii do analizy statystycznej. Jak badać zjawiska psychologiczne?* [w:] S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
- Bedyńska S., Cypryańska M. (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
- Bedyńska S., Cypryańska M. (red.), *Statystyczny drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
- Bedyńska S., Książek M. (red.), *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
- Bienias S., Strzęboszewski P., Opałka E. (red.), *Ewaluacja. Poradnik dla pracowników administracji publicznej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
- Borucka A., Kehl B., *Ewaluacja programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego adresowanych do dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, t. 20, nr 3, s. 37–52.
- Brzeziński J., *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Brzeziński J., *Metodologia badań w psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień od narkotyków. Podręcznik dla specjalistów profilaktyki uzależnień*, red. wersji polskiej J. Węgrzecka-Giluń, A. Malczewski, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2011.
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Ciechowska M., *Badania fokusowe* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 101–164.
- Ciechowska M., *Konstytutywne cechy badań jakościowych* [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 51–100.
- Ciężka B., Sochańska-Kawiecka M., *Evaluation study on the implementation of the gender mainstreaming principle within the Human Resources Development Sectoral Operational Programme for the years 2004–2006*, Department of the European Social Fund Management at the Ministry of Regional Development, Warszawa 2007.

- Cisek S., *Analiza danych jakościowych we współczesnej informatologii* [w:] B. Sosińska-Kalata (red.), *Nauka o informacji w okresie zmian*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014, s. 79–88.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Warszawa 2000.
- Grzelak J.Ł., Sochocki M.J. (red.), *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży*, Pracownia Profilaktyki Problemowej, Warszawa 2001.
- Hawkins J.D., Nederhooft B., *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych. Nadużywanie substancji uzależniających i inne problemy społeczne*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracownia Wydawnicza, Warszawa – Olsztyn 1994.
- Hornowska E., *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017.
- <https://kcpu.gov.pl/> (dostęp: 10.10.2023).
- <https://posit.co/download/rstudio-desktop/> (dostęp: 10.08.2023).
- https://pte.org.pl/wp-content/uploads/2015/08/Standardy_ewaluacji_PTE.pdf (dostęp: 10.08.2023).
- <https://publicystyka.ngo.pl/jaki-powinien-byc-raport-z-ewaluacji> (dostęp: 10.08.2023).
- <https://publicystyka.ngo.pl/wnioski-i-rekomendacje-jak-je-wykorzystac> (dostęp: 10.08.2023).
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/czy.html> (dostęp: 10.08.2023).
- <https://www.practest.com.pl/sklep/test/KompOs> (dostęp: 10.09.2023).
- <https://www.scribbr.com/methodology/convenience-sampling/> (dostęp: 10.09.2023).
- <https://www.youtube.com/watch?v=mWJQPXOhdZg> (dostęp: 25.10.2023).
- King B.M., Minium E.W., *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Komputerowe wspomaganie analizy danych jakościowych*, <https://www.maxqda.com/pl> (dostęp: 25.08.2023).
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Krahe B., *Agresja*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011.
- Kubinowski D., *Od poznawania do zmieniania. Czy „zwrot pedagogiczny” w praktykach badawczych?* [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Łatkowska J., *Ewaluacja krok po kroku. Podręcznik ewaluacji wewnętrznej programów profilaktycznych*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2014.

- Maj A., *Analiza treści* [w:] M. Makowska (red.), *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018, s. 127–147.
- Makowska M. (red.), *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018.
- Makowska M., Boguszewski R., *Analiza danych zastanych – zagadnienia wstępne* [w:] M. Makowska (red.), *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018, s. 9–31.
- Mazurkiewicz G., Ciężka B., *Zastosowanie i planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce): czyli po co nam ewaluacja wewnętrzna i jak ją przygotować?* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 117–131.
- Miles M.B., Huberman M., *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.
- Nowak M., *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń* [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Nowak S., *Metody badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1965.
- Ostrowski Ł., Wiśnicka M., Onyszkiewicz M., Pierścińska A., *Ewaluacja. Jak to się robi? Poradnik dla programów Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i innych programów społecznych*, Fundacja Stocznia, Warszawa 2022.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Paprocki D.P., *Badanie kompetencji kadry dydaktycznej w ramach nadzoru pedagogicznego czynnikiem wpływającym na rozwój szkoły – propozycja narzędzia badawczego* [w:] P. Urbanek, E. Walińska (red.), *Ekonomia i zarządzanie w teorii i praktyce*, t. 9: *Ekonomia i nauki o zarządzaniu w warunkach integracji gospodarczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 267–283.
- Piasecka M., *Ewaluacja – jej użyteczność, definiowanie oraz obszary zastosowania* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, K. Piątek, *Ewaluacja w profilaktyce i terapii zaburzeń behawioralnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 11–38.
- Piasecka M., Kusztal J., Szwejka Ł., Lizińczyk S., Nastazjak A., Podolak E., Piątek K., *Zaburzenia uprawiania hazardu wśród osadzonych w izolacji penitencjarnej. Diagnoza jako podstawa skutecznych interwencji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2023.
- Piasecka M., Szwejka Ł., Nastazjak A., Kusztal J., Piątek K., Lizińczyk S., Podolak E., *Ewaluacja procesu i wyniku programu profilaktyki selektywnej skierowanej do osób pozbawionych wolności „Los – Przypadek czy Mój Wybór”*, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, Warszawa 2022.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, *Standardy ewaluacji*, 2008, https://pte.org.pl/wp-content/uploads/2015/08/Standardy_ewaluacji_PTE.pdf (dostęp: 28.08.2023).
- Rubacha K., *Standardy badań społecznych. Problematyzowanie praktyki edukacyjnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 16, s. 43–51.

- Rycielski P., Brzezicka A., *Wnioskowanie statystyczne na danych jakościowych. Testy wykorzystujące rozkład chi-kwadrat* [w:] S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 145–176.
- Szwejk Ł., *Diagnoza potrzeb i zasobów w zakresie profilaktyki i terapii zaburzeń uprawiania hazardu wśród osób osadzonych* [w:] M. Piasecka, J. Kusztal, Ł. Szwejk, S. Lizińczyk, A. Nastazjak, E. Podolak, K. Piątek, *Zaburzenia uprawiania hazardu wśród osób osadzonych w jednostkach penitencjarnych. Diagnoza jako podstawa skutecznych interwencji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2023.
- Ścibor-Rylski M., *Miary związku między zmiennymi – współczynniki korelacji* [w:] S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
- Torres R.E., Preskill H., Piontek M.E., *Evaluating strategies for communicating and reporting*, Sage Publications, Thousand Oaks 2005.
- Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Żegnałek K., *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.
- Żelazo M., *Kwestionariusz wywiadu jako narzędzie badawcze*, „Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2013, nr 2, s. 222–238.

6. Opracowanie raportu z ewaluacji programu profilaktycznego i upublicznienie wyników badań (Karolina Piątek, Łukasz Szwejka)

Proces ewaluacji jest złożony oraz wieloelementowy. Wszystkie etapy powinny następować według jasno określonych zasad.

W większości przypadków po przeprowadzeniu programu profilaktycznego wraz z jego ewaluacją zobligowani jesteśmy do udokumentowania prawidłowości, które udało nam się uchwycić. Najczęściej w tym celu sporządzamy raport, który jest dokumentem zawierającym najważniejsze elementy. Charakteryzuje się on najczęściej syntetyczną oraz sprawozdawczą formułą. W zależności jednak od celu lub potencjalnego odbiorcy raport może przyjmować różne formy. Przeważnie jednak zmierzamy do udokumentowania wszelkich czynności, które przeprowadziliśmy – zarówno jeżeli chodzi o przygotowanie programu profilaktycznego, jego wdrożenie, jak i wyniki oraz wnioski z ewaluacji.

Jak już wyżej zasygnalizowano, w niniejszym rozdziale zostaną przedstawione ogólne zasady budowania raportu z projektowania i prowadzenia interwencji profilaktycznej oraz jej ewaluacji. W związku z tym pojawi się kilka niezależnych wątków, które – w zależności od potrzeb – mogą zostać zaprezentowane osobno lub stanowić jeden zbiorczy dokument.

6.1. Struktura raportu z ewaluacji (Karolina Piątek, Łukasz Szwejka)

Raport z ewaluacji stanowi niejako przewodnik po projekcie. Jest najbardziej rozbudowaną formą przedstawienia wyników ewaluacji. Jego odbiorcami są przede wszystkim osoby odpowiedzialne za realizację badania. Poza nimi zainteresowani raportem będą między innymi adresaci rekomendacji, osoby

zaangażowane we wdrażanie ewaluowanej interwencji, osoby podejmujące decyzje w obszarach powiązanych z tematem ewaluacji, media, przedstawiciele środowiska akademickiego i eksperckiego¹.

W przypadku projektowania interwencji profilaktycznej najbardziej ogólna struktura raportu zawiera wprowadzenie oraz wybrane koncepcje teoretyczne, na których została ona oparta. Część ta stanowi teoretyczne podstawy prowadzonej interwencji, dając jednocześnie osobom czytającym pewne wyobrażenie, na jakich fundamentach bazowali autorzy oraz jakich efektów można spodziewać się po programie. Warto również zraportować kwestie typowo metodyczne – tj. scenariusze zajęć, wraz z instrukcjami ich prowadzenia, kwestie logistyczno-organizacyjne, uwzględniające przewidywaną liczbę godzin na każdy scenariusz, pożądaną liczbę uczestników oraz realizatorów².

Natomiast w raporcie z przeprowadzonej ewaluacji powinna zostać wydzielona także część metodologiczna³, w której dostarczamy najistotniejszych informacji o warsztacie badawczym oraz sposobie gromadzenia i analizowania danych. Następnie we właściwej części raportu prezentowane są wyniki badań. Jeżeli są to wyniki ilościowe, to korzystamy ze statystycznych metod, które pozwalają nam odkryć związki oraz prawidłowości. Dane tego typu warto prezentować w tabelach oraz na wykresach, ułatwia to bowiem ich właściwy odbiór. Natomiast jeżeli dysponujemy danymi jakościowymi, najlepiej przedstawić je w postaci wypowiedzi. Z tego też względu, korzystając z odpowiednich zaleceń metodologicznych⁴, staramy się dane tego typu zgeneralizować, na bazie czego wyprowadzamy wnioski.

Po wyartykułowaniu wniosków nieodzownym elementem raportu powinny być rekomendacje dla praktyki. Ponieważ przeważnie cele ewaluacji są praktyczne, zależy nam na dostarczeniu wskazówek do praktycznego działania. Ponadto w kontekście raportu z badań ewaluacyjnych użyteczne jest zamieszczanie testów, z których korzystaliśmy. Najczęściej wzory testów

1 S. Bienias, P. Strzęboszewski, E. Opałka (red.), *Ewaluacja. Poradnik dla pracowników administracji publicznej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012, s. 69.

2 Por. raport z badań: M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, J. Kusztal, K. Piątek, S. Lizińczyk, E. Podolak, *Ewaluacja procesu i wyniku programu profilaktyki selektywnej skierowanej do osób pozbawionych wolności „Los – Przypadek czy Mój Wybór”*, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, Warszawa 2022.

3 W części metodologicznej raport może mieć strukturę zgodną z krokami metodologicznymi zawartymi w rozdziale 4.

4 Por. rozdział 4.

zamieszczamy w aneksie. Dzięki temu niezależne zespoły zyskują wiedzę oraz niezbędne narzędzia do samodzielnego prowadzenia ewaluacji⁵.

Raport ewaluacyjny jest pewną odmianą raportu badawczego. Zaleca się znaczne uproszczenie jego struktury z racji na fakt, że jego głównymi odbiorcami są nie tylko naukowcy. Autorzy raportu końcowego mają przed sobą dwa główne zadania – powinni uwiarygodnić wyniki badania, przedstawiając przebieg procesu i wykorzystaną metodologię, a z drugiej strony odpowiedzieć na podstawowe i główne pytanie – „co z ewaluacji wynika?”⁶.

Ponieważ format raportu zależy przede wszystkim od potrzeb odbiorcy, może on przybierać różne kształty – od obszernego, wielostronicowego dokumentu z tabelami i wykresami, po krótką informację przedstawioną na przykład w prezentacji Power Point⁷.

Można wyróżnić różne rodzaje raportów:

- raport wstępny – określa samą koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacyjnymi;
- raport cząstkowy – tworzony po zakończeniu poszczególnych etapów ewaluacji;
- raport końcowy – tworzony po zakończeniu całego badania, zawiera elementy raportu wstępnego, cząstkowego, ale przede wszystkim całościowe wyniki badania oraz wnioski i rekomendacje⁸.

Jagoda Łatkowska radzi, by planując treść i formę raportu, zadać sobie następujące pytania:

Czy raport będzie odpowiadać na potrzeby informacyjne zleceniodawcy i potencjalnych grup odbiorców? Czy wszystkie kryteria, pytania badawcze zostały objęte analizą? W jaki sposób zaprezentować wnioski i rekomendacje, wskazać ich źródła? Czy raport ma zawierać przykłady, cytaty (zwłaszcza przy badaniach jakościowych)? Jak zapewnić, by raport był „przyjazny” w czytaniu (często decydują o tym: dobre streszczenie, jasna konstrukcja, przejrzystość, estetyka, styl wypowiedzi)?⁹

Biorąc pod uwagę elementy, jakie powinny znaleźć się w samym raporcie, portal organizacji pozarządowych ngo.pl wyróżnia trzy części, z których

5 Por. raport: M. Piasecka, Ł. Szwejka, A. Nastazjak, J. Kusztal, K. Piątek, S. Lizińczyk, E. Podolak, *Ewaluacja procesu i wyniku...*, dz. cyt.

6 S. Bienias, P. Strzęboszewski, E. Opałka (red.), *Ewaluacja...*, dz. cyt., s. 70.

7 <https://publicystyka.ngo.pl/jaki-powinien-byc-raport-z-ewaluacji> (dostęp: 8.10.2023).

8 Tamże.

9 J. Łatkowska, *Ewaluacja krok po kroku. Podręcznik ewaluacji wewnętrznej programów profilaktycznych*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2014, s. 78.

powinien się on składać. Pierwsza to część wprowadzająca. Zawiera ona informacje na temat przedmiotu ewaluacji. Prezentowane są tu zarówno cele oraz założenia ewaluacji, jak i przyjęta metodologia (np. zastosowane kryteria badania, takie jak trafność, efektywność czy skuteczność). Opisywane są też kontekst ewaluacji oraz założenia badania – znajdziemy tu na przykład opis organizacji będącej przedmiotem badania, jej genezy, celów statutowych, misji, dotychczasowych działań. W tej części może zostać również zawarty opis instytucji/osób przeprowadzających ewaluację lub zlecających badanie.

Część druga to część właściwa raportu, w której przedstawia się zastosowane metody badania wraz z pytaniami badawczymi. Zebrane w toku badania materiały i informacje są szczegółowo prezentowane dla każdej z zastosowanych metod zbierania danych, takich jak ankieta, wywiad. Kolejno zebrane są w całość w postaci podsumowania badania. Może się tu też znaleźć opis trudności pojawiających się podczas samego badania, jeśli takowe wystąpiły, na przykład problemy z dotarciem do respondentów. Na podstawie zebranych danych formułuje się wnioski z badania.

Ostatnia, trzecia część to część uzupełniająca, która zawiera załączniki, czyli wzory zastosowanych narzędzi, na przykład kwestionariusz ankiety, kwestionariusz wywiadu¹⁰.

Bardziej rozbudowany plan raportu z ewaluacji zakłada pięć części¹¹. Pierwsza to streszczenie wykonawcze przeznaczone głównie dla decydentów i mediów, a więc grup spoza kręgu naukowego. Streszczenie przedstawia na kilku stronach najistotniejsze informacje z badania. Ewaluatorzy powinni skoncentrować się w tej części na wnioskach i rekomendacjach, pisząc je niespecjalistycznym, zrozumiałym językiem i nie przekraczając pięciu stron. Druga część składa się z wprowadzenia (zawierającego opis badania) przedstawiającego podstawowe informacje o badaniu ewaluacyjnym w sposób bardziej szczegółowy i kompletny niż w streszczeniu wykonawczym. Znajdują się w nim informacje o celu ewaluacji, jej temacie, przedmiocie itp. W części trzeciej zawarte są szczegółowo przedstawione wyniki badania za pomocą różnego rodzaju grafów i wykresów, prezentujących zestawienia ilościowe pozyskanych danych. Znaleźć się tutaj powinny najważniejsze wyniki ewaluacji (pozostałe zestawienia można zaprezentować w aneksach). Część czwarta to wnioski i rekomendacje napisane prostym i precyzyjnym językiem. Rekomendacje powinny zawierać takie informacje jak: adresat, termin oraz sposób

¹⁰ <https://publicystyka.ngo.pl/jaki-powinien-byc-raport-z-ewaluacji> (dostęp: 8.10.2023).

¹¹ S. Bienias, P. Strzęboszewski, E. Opałka (red.), *Ewaluacja...*, dz. cyt., s. 70–72.

wdrożenia. Ostatnia, piąta część zawiera załączniki (w tym opis metodologii), czyli dane, których umieszczenie w głównej części raportu utrudniłoby jego odbiór. W aneksach można między innymi zaprezentować: wszystkie podsumowania ilościowe danych pozyskanych w trakcie badania, szczegółowe informacje na temat metodologii badania (w tym opis użytych narzędzi i technik – np. scenariusze ankiet, wywiadów) czy uzupełniające materiały opracowane w trakcie badania (np. słowniki pojęć, bazy)¹².

Na stronie Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom (www.kcpu.gov.pl) znaleźć można wzór raportu ewaluacyjnego, który krok po kroku przeprowadza przez ten proces. Po kolei należy wymienić: pytania ewaluacyjne, rodzaj ewaluacji, która została zaplanowana na poziomie oferty i została przeprowadzona (rodzaj ewaluacji ze względu na stawiane pytania ewaluacyjne, rodzaj ewaluacji ze względu na osoby prowadzące badania), cel przeprowadzonych badań ewaluacyjnych, charakterystykę respondentów/ osób badanych (liczebność badanej grupy, wiek i płeć osób badanych, liczba osób, które nie ukończyły programu, sposób doboru osób do badań), procedurę badania/ zbierania danych (opis przebiegu badania, procedura uzyskania zgody na udział respondentów w badaniu, metody zbierania danych), opis uzyskanych wyników (wyniki liczbowe w formie tabel liczbowych lub wykresów z ich krótkim podsumowaniem lub jakościowe w formie wyodrębnionych kategorii wypowiedzi i przykładowych cytatów wraz z krótkim podsumowaniem), wnioski płynące z przeprowadzonej ewaluacji, rekomendacje dla dalszych realizacji danego programu. Na stronie znajduje się również szczegółowa instrukcja wypełnienia raportu¹³.

Badania ewaluacyjne dostarczają nam różnego rodzaju rezultatów. Są one ukazane przez ewaluatora przede wszystkim w raporcie końcowym z realizacji badania. W zależności od celów i funkcji badania raport końcowy z ewaluacji będzie zawierał różnego rodzaju dane i informacje. Bez względu na zakres i rodzaj wiedzy, którą uzyskujemy, konieczne jest, aby wyniki ewaluacji zostały przedstawione w odpowiedni sposób – by mogły być użyteczne¹⁴.

¹² Tamże.

¹³ <https://kcpu.gov.pl/> (dostęp: 8.10.2023).

¹⁴ S. Bienias, P. Strzęboszewski, E. Opałka (red.), *Ewaluacja...*, dz. cyt., s. 75.

6.2. Upublicznianie wyników ewaluacji (Karolina Piątek)

Tym, co w znacznym stopniu będzie decydowało o formie przedstawienia wyników badania, jest grupa jego odbiorców. Bardzo często określani odbiorcy badania powinni być informowani o jego przebiegu praktycznie od samego początku procesu badawczego, gdyż przyczynia się to do zwiększenia stopnia wykorzystania wyników ewaluacji. Identyfikując interesariuszy ewaluacji, należy sobie odpowiedzieć przynajmniej na następujące pytania:

Kto powinien być zaangażowany w planowanie ewaluacji?; Jakie osoby lub grupy zostały wymienione w uzasadnieniu wykonania ewaluacji?; Kogo będziemy prosić o udostępnienie danych?; Kto będzie wykorzystywał wyniki końcowe opracowane w ramach naszego badania (np. do podniesienia jakości funkcjonujących interwencji czy do tworzenia nowych interwencji)?; Kto może być zainteresowany wynikami naszego badania pomimo braku bezpośredniego powiązania z daną interwencją (np. decydenci, prasa, eksperci)?; Kto jeszcze (jeśli w ogóle) powinien wiedzieć o wynikach ewaluacji?; Czy jakaś część społeczeństwa może być nimi zainteresowana?¹⁵

Po udzieleniu odpowiedzi na te pytania można przygotować strategię komunikacji wyników badania. Wśród form komunikacji wyróżnia się między innymi krótkie informacje (e-maile, notatki itp.), raport częściowy, raport końcowy, streszczenie, newsletter, biuletyn, notatkę prasową, broszurę, materiały informacyjne (artykuły w prasie, informacje w radio i telewizji), stronę internetową, a także osobistą prezentację wyników badania (przez ewaluatora), wideoprezentację, plakat, warsztaty/dyskusje, formy jednoczesnej komunikacji elektronicznej: *chat room*, tele- i wideokonferencje, dyskusję przeprowadzoną przez ewaluatora bezpośrednio z daną osobą¹⁶.

W procesie upowszechniania wyników ewaluacji nie należy skupiać się tylko na formie przedstawienia tych wyników (np. broszura, plakat). Należy pamiętać, że szczegóły mają znaczenie.

Dobrą praktyką jest używanie w ramach ewaluacji stylu i struktury tekstu używanego przez dziennikarzy. Chodzi tu przede wszystkim o stosowanie tzw. „odwróconej piramidy” w kontekście struktury tekstu oraz o tworzenie przykuwających uwagę nagłówków. W tradycyjnym badaniu naukowym jego autor, przedstawiając wyniki, rozpoczyna od przedstawienia tez, które ma zamiar

15 S. Bienias, P. Strzęboszewski, E. Opałka (red.), *Ewaluacja...*, dz. cyt., s. 77.

16 R.E. Torres, H. Preskill, M.E. Piontek, *Evaluating strategies for communicating and reporting*, Sage Publications, Thousand Oaks 2005, za: S. Bienias, P. Strzęboszewski, E. Opałka (red.), *Ewaluacja...*, dz. cyt., s. 78.

udowodnić. Następnie ma miejsce długi opis pozyskanych danych i sposobu ich analiz, a dopiero na końcu (i to też nie zawsze) prezentowane są wnioski i rekomendacje. W celu uatrakcyjnienia przekazu warto odwrócić kolejność – zaczynamy od przedstawienia najważniejszych wyników, wniosków i rekomendacji. Wiele osób nie ma ochoty i cierpliwości „przebijać się” przez wielostronicowy raport. Pamiętajmy też o przykuwających uwagę i ułatwiających poruszanie się po tekście nagłówkach¹⁷.

Publiczne przedstawienie wyników ewaluacji jest zabiegiem niezwykle istotnym. Może bowiem pomóc w budowaniu wizerunku programu i organizacji, co w konsekwencji może ułatwić zdobycie środków od sponsorów oraz pozyskanie i zaangażowanie uczestników, partnerów i wolontariuszy. W wielu krajach organizacje publikują regularnie tzw. sprawozdanie wpływu (*impact report*), w którym prezentują swoje osiągnięcia.

Takie sprawozdanie różni się od zwykłego sprawozdania merytorycznego tym, że przedstawia podjęte działania, a przede wszystkim ich efekty, to, co organizacji udało się rzeczywiście zmienić. Nieodłącznym elementem każdego sprawozdania wpływu są dowody pozyskane dzięki ewaluacji. Wpływ programu pokazać można również w publikowanych raportach ewaluacyjnych (po ich odpowiednim opracowaniu), w specjalnych materiałach informacyjnych dla sponsorów, partnerów, uczestników lub wolontariuszy, przygotowanych na podstawie danych z ewaluacji, czy poprzez umieszczenie danych z ewaluacji na stronie internetowej, w broszurach lub ulotkach oraz wykorzystanie ich w szeroko rozumianej komunikacji o programie. Przed przygotowaniem materiału prezentującego wpływ programu warto zastanowić się, komu, w jaki sposób i które wyniki udostępniać. Jeśli nasz przekaz ma odnieść zamierzony efekt (np. zainteresować nowego sponsora), musi być czytelny dla osób, do których go kierujemy. Warto, by był atrakcyjny wizualnie – doskonale sprawdzają się infografiki. Dobry materiał o wpływie programu powinien jasno przedstawiać misję, cele i założenia programu, opisywać podjęte działania, wyjaśniać, w jaki sposób przekładają się one na efekty oraz pokazywać dowody na to, że obiecane efekty zostały osiągnięte¹⁸.

Raporty ewaluacyjne często zawierają informacje interesujące również osoby spoza zespołu programu. Wyników ewaluacji można śmiało używać w działaniach rzeczniczych, na przykład by upowszechniać wiedzę o problemie, z którym zmagają się program, i szukać sojuszników. W takiej sytuacji, zwykle na bazie raportów z ewaluacji, należy przygotowywać osobny materiał. Powinien on być krótszy, zawierający tylko najważniejsze informacje,

17 S. Bienias, P. Strzęboszewski, E. Opałka (red.), *Ewaluacja...*, dz. cyt., s. 79.

18 Ł. Ostrowski, M. Wiśnicka, M. Onyszkiewicz, A. Pierścińska, *Ewaluacja. Jak to się robi? Poradnik dla programów Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i innych programów społecznych*, Fundacja Stocznia, Warszawa 2022, s. 76.

przygotowany prostym, przystępnym językiem. Wybór tych informacji zależy przede wszystkim od tego, komu chcemy prezentować wyniki ewaluacji: czy specyficznej grupie odbiorców (np. dziennikarze, potencjalni uczestnicy programu), czy wszystkim osobom zainteresowanym tematem. Warto zastanowić się, czy na przykład sama publikacja na stronie lub rozesłanie materiału e-mailem wystarczy, by wzbudzić zainteresowanie sprawą¹⁹.

Bibliografia

- Bienias S., Strzęboszewski P., Opałka E. (red.), *Ewaluacja. Poradnik dla pracowników administracji publicznej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
- Ciężka B., Sochańska-Kawiecka M., *Evaluation study on the implementation of the gender mainstreaming principle within the Human Resources Development Sectoral Operational Programme for the years 2004–2006*, Department of the European Social Fund Management at the Ministry of Regional Development, Warszawa 2007.
- Grzelak J.Ł., Sochocki M.J. (red.), *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży*, Pracownia Profilaktyki Problemowej, Warszawa 2001.
- Hawkins J.D., Nederhooft B., *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych. Nadużywanie substancji uzależniających i inne problemy społeczne*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracownia Wydawnicza, Warszawa – Olsztyn 1994.
- <https://kcpu.gov.pl/> (dostęp: 8.10.2023).
- <https://publicystyka.ngo.pl/jaki-powinien-byc-raport-z-ewaluacji> (dostęp: 8.10.2023).
- Kubinowski D., *Od poznawania do zmieniania. Czy „zwrot pedagogiczny” w praktykach badawczych nauk społecznych?* [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 53–60.
- Latkowska J., *Ewaluacja krok po kroku. Podręcznik ewaluacji wewnętrznej programów profilaktycznych*, Fundacja Praesterno, Warszawa 2014.
- Ostrowski Ł., Wiśnicka M., Onyszkiewicz M., Pierścińska A., *Ewaluacja. Jak to się robi? Poradnik dla programów Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i innych programów społecznych*, Fundacja Stocznia, Warszawa 2022.
- Piasecka M., Szwejka Ł., Nastazjak A., Kusztal J., Piątek K., Lizińczyk S., Podolak E., *Ewaluacja procesu i wyniku programu profilaktyki selektywnej skierowanej do osób pozbawionych wolności „Los – Przypadek czy Mój Wybór”*, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, Warszawa 2022.
- Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, *Standardy ewaluacji*, https://pte.org.pl/wp-content/uploads/2015/08/Standardy_ewaluacji_PTE.pdf (dostęp: 8.10.2023).
- Torres R.E., Preskill H., Piontek M.E., *Evaluating strategies for communicating and reporting*, Sage Publications, Thousand Oaks 2005.

19 Ł. Ostrowski, M. Wiśnicka, M. Onyszkiewicz, A. Pierścińska, *Ewaluacja. Jak to się robi?...*, s. 77.

Zakończenie

Ewaluacja stanowi niezbędny element programu profilaktycznego. Istotne jest zatem planowanie i implementowanie interwencji profilaktycznej wraz z badaniami ewaluacyjnymi.

Zaprezentowane w niniejszej publikacji wyniki analizy SWOT pozwoliły na zidentyfikowanie zasobów i ograniczeń oraz szans i zagrożeń dla prowadzenia badań ewaluacyjnych.

Zdecydowanie mocną stroną stanowiącą zarazem potencjał wewnętrzny ewaluacji są tzw. dobre praktyki w zakresie prowadzenia ewaluacji przez podmioty wdrażające programy profilaktyki zaburzeń behawioralnych.

Wśród szans związanych z otoczeniem społecznym sprzyjającym prowadzeniu badań ewaluacyjnych wyróżniono między innymi: popularyzację praktyki opartej na dowodach naukowych i jednocześnie dostosowanej do potrzeb i oczekiwań realizatorów oraz adresatów programów, a także kontekstu społeczno-kulturowego; rozwój technologii informacyjnych wraz z oprogramowaniem ułatwiającym analizę danych oraz komunikację między interesariuszami; wzrost wiedzy na temat możliwości finansowania zadań dotyczących programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych wraz z ewaluacją procesu i ewaluacją wyniku w ramach projektów zleczanych przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom; istniejące ogólne regulacje prawne zawierające wskazania do podnoszenia jakości świadczonych usług profilaktycznych; budowanie koalicji różnych środowisk zaangażowanych w realizację skutecznych i adekwatnych do potrzeb programów profilaktycznych.

Zidentyfikowano także zagrożenia, a wśród nich między innymi wskazano na: opinie oparte na przeświadczeniu, że prowadzenie ewaluacji jest zadaniem mało interesującym, wymagającym dużego nakładu czasu i wysokich kompetencji metodologicznych; ograniczenia budżetowe i czasowe; brak precyzyjnych regulacji prawnych dotyczących obowiązku ewaluacji programów profilaktycznych.

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano wnioski, które można uogólnić, wyznaczając dwa kierunki przyszłych rozwiązań w zakresie prowadzenia badań ewaluacyjnych. Jednym z kierunków dalszego rozwoju badań ewaluacyjnych programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych w Polsce jest kształtowanie współpracy różnych środowisk w celu wzmacniania i budowania partnerstwa oraz koalicji w zakresie podnoszenia jakości usług w obszarze profilaktyki. Istotnym elementem doskonalenia jakości jest właśnie ewaluacja, w tym ewaluacja procesu.

Kolejnym kierunkiem przyszłych rozwiązań jest modyfikowanie błędnych przekonań dotyczących ewaluacji oraz doskonalenie kompetencji realizatorów badań ewaluacyjnych oraz wzmacnianie ich gotowości do prowadzenia badań. Działania te poprzedzone powinny być diagnozą potrzeb i oczekiwań osób mających wdrażać badania ewaluacyjne.

Przeprowadzone badania pozwoliły także na sformułowanie rekomendacji ulokowanych w dwóch obszarach. Pierwszy z nich można zdefiniować jako szerszy kontekst wdrażania badań ewaluacyjnych, dotyczący otoczenia społecznego. Jest to, inaczej mówiąc, potencjał, który stanowią podmioty (realizatorzy, zleceniodawcy, jednostki finansujące) wdrażające programy profilaktyki zaburzeń behawioralnych wraz z badaniami ewaluacyjnymi stanowiącymi ich integralną część.

W procesie tworzenia otoczenia sprzyjającego ewaluacji programów profilaktycznych podkreśla się znaczenie poszerzania świadomości na przykład poprzez popularyzację wiedzy w zakresie doskonalenia świadczonych usług. Znaczące jest także budowanie koalicji i partnerstwa pomiędzy środowiskiem naukowym, podmiotami wdrażającymi rozwiązania w praktyce profilaktycznej, a także decydentami. Istotne jest również kształtowanie debaty publicznej w zakresie podkreślania roli ewaluacji w podnoszeniu jakości programów profilaktycznych.

Drugi kontekst obejmuje wzmacnianie mocnych stron podmiotów realizujących programy profilaktyczne między innymi przez poszerzanie kompetencji w zakresie prowadzenia badań ewaluacyjnych wśród realizatorów programów profilaktycznych, a co się z tym wiąże – zwiększenie dostępności działań edukacyjnych ukierunkowanych na ten cel (w tym tworzenie materiałów dydaktycznych, publikacji itp.).

Autorzy niniejszej publikacji mają nadzieję, że książka ta będzie użyteczna dla wielu osób (terapeutów uzależnień, lekarzy, innych pracowników ochrony zdrowia, przedstawicieli instytucji oświatowych, pracowników socjalnych, psychologów, pedagogów, a także studentów kierunków pedagogicznych, kie-

runku lekarskiego, psychologii i socjologii) oraz podmiotów i instytucji, realizujących badania ewaluacyjne traktowane jako integralny element programów profilaktyki zaburzeń behawioralnych.

Małgorzata Piasecka, Justyna Kusztal

Załączniki
(Justyna Kusztal)

Ankieta ewaluacyjna dla

.....

Po zakończeniu szkoleń dla nauczycieli realizowanych w ramach programu profilaktycznego XYZ uprzejmie prosimy o wypełnienie ankiety poprzez zaznaczenie właściwych odpowiedzi krzyżykiem w tabelach oraz uzupełnienie odpowiedzi na pytania otwarte. Dziękujemy.

Miejsce i data badania

.....

1. W jakim stopniu szkolenia realizowane w ramach programu XYZ były dla Pani/Pana przydatne?						
Zupełnie nieprzydatne	☐	☐	☐	☐	☐	W pełni przydatne
2. Jaki jest Pani/Pana poziom satysfakcji z udziału w szkoleniach w ramach programu XYZ?						
Jestem nieusatysfakcjonowany/ nieusatysfakcjonowana	☐	☐	☐	☐	☐	Jestem usatysfakcjonowany/ usatysfakcjonowana
3. W jakim stopniu treści realizowane w trakcie spotkań były dla Pani/Pana zrozumiałe?						
Były całkowicie niezrozumiałe	☐	☐	☐	☐	☐	Były w pełni zrozumiałe
4. Jeśli nie wszystkie treści były zrozumiałe, proszę wskazać, które były niezrozumiałe.						

5. W jakim stopniu materiały wykorzystane w trakcie spotkań były dla Pani/Pana zrozumiałe?						
Były całkowicie niezrozumiałe	☐	☐	☐	☐	☐	Były w pełni zrozumiałe
6. Jeśli nie wszystkie materiały były zrozumiałe, proszę wskazać, które były niezrozumiałe.						
7. Jakie są według Pani/Pana mocne strony realizowanych szkoleń w ramach programu XYZ?						
8. Jakie są według Pani/Pana słabe strony szkoleń realizowanych w ramach programu XYZ?						

Ramowy kwestionariusz wywiadu swobodnego z

.....

Data

Imię i nazwisko

Szanowna Pani/ Szanowny Panie,

prosimy o udzielenie kilku informacji potrzebnych do udokumentowania realizacji programu XYZ w procesie jego prowadzenia i ewaluacji. Podane przez Panią/Pana dane zostaną wykorzystane tylko przez autorów programu i tylko w celach wskazanych wyżej do czasu jego zakończenia i ewaluacji.

1. Jak kształtowała się frekwencja wśród uczestników programu XYZ podczas zajęć? (Z czego wynikały różnice w liczbie obecnych osób podczas spotkań?)
2. Jak wedle Pani/Pana wiedzy kształtowała się współpraca pomiędzy uczestnikami programu w trakcie wykonywania zadań podczas zajęć?
3. Jak przebiegała praca nad scenariuszami zajęć? Jak były one wykorzystywane podczas spotkań w trakcie trwania programu?

Dziękujemy za podanie informacji!

Arkusz obserwacji dla

Data realizacji spotkania:

Temat spotkania:

Numer zajęć zgodny z planem:

Liczba uczestników:

Forma realizacji: zdalna/stacjonarna

Czas trwania spotkania:

1. W jakim stopniu przewidziane w scenariuszu treści zostały zrealizowane?						
Zupełnie nie zrealizowano	☐	☐	☐	☐	☐	W pełni zrealizowano
2. Jeśli nie wszystkie treści udało się zrealizować, proszę wskazać, które nie zostały zrealizowane.						
3. Jaki był powód niezrealizowania powyższych treści?						
☐ Zabrakło czasu						
☐ W trakcie zajęć konieczna była modyfikacja planu – z jakiego powodu?						
☐ Treści zostały pominięte na rzecz rozwinięcia innych – jakich?						
☐ Inne – jakie?						
4. Czy kolejność poszczególnych treści była zgodna ze scenariuszem?						
Zupełnie nie była zgodna	☐	☐	☐	☐	☐	Była w pełni zgodna
5. Jeśli kolejność treści nie była zgodna z planowaną, proszę wskazać, kolejność których treści została zmodyfikowana i dlaczego?						

6. Jakie były niezamierzone różnice między planowanymi a rzeczywistymi działaniami?
7. Jakie były konieczne, zamierzone modyfikacje zajęć w trakcie ich trwania?
8. Jakie przeszkody pojawiły się w realizacji programu i jakich sposobów użyto w celu ich rozwiązania?
9. Które elementy scenariusza spotkały się z największym zainteresowaniem uczestników?
10. Które elementy scenariusza spotkały się z najmniejszym zainteresowaniem uczestników?

Dziękujemy za wypełnienie arkusza!

Spis tabel, wykresów i schematów

Tabela 1. Standardy realizacji ewaluacji procesu	24
Tabela 2. Uniwersalne zasady i wartości etyczne w pracy naukowej	69
Tabela 3. Problemy etyczne, które mogą pojawić się na etapie analizy i interpretacji danych	72
Tabela 4. Liczba raportów z badań w podziale na rodzaj zadania	89
Tabela 5. Czynniki wewnętrzne i zewnętrzne dotyczące ewaluacji procesu prowadzonej przez podmioty realizujące programy profilaktyki uzależnień behawioralnych	105
Tabela 6. Częstość odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu jest Pan/Pani usatysfakcjonowany/usatysfakcjonowana udziałem w programie?”	130
Tabela 7. Częstość odpowiedzi na pytanie: „Czy zajęcia były dla Pana/Pani ciekawe?”	131
Tabela 8. Przykładowa tabela krzyżowa ukazująca związek pomiędzy oceną atrakcyjności zajęć a płcią	131
Tabela 9. Przykładowy test istotności różnic t-Studenta	132
Tabela 10. Relacja między problemami badań ewaluacyjnych a pytaniami do wywiadu/ kategoriami do analizy (kilka pytań zawiera się w jednym problemie badawczym)	134
Tabela 11. Relacja między problemami badań ewaluacyjnych a pytaniami do wywiadu/ kategoriami do analizy (odpowiedź na jedno z pytań kwestionariusza dostarcza informacji dla rozwiązania kilku problemów badawczych)	135
Wykres 1. Przykładowy wykres liniowy wraz z linią trendu, obrazujący nasilenie przykładowej zmiennej w czasie.....	48
Schemat 1. Diagram przepływu danych	90

Autorzy publikacji podjęli ważny temat ewaluacji jako procesu gromadzenia, analizowania i przekazywania informacji na temat działań w obszarze profilaktyki uzależnień behawioralnych. Jest to refleksja nad jakością działań, które nie powinny być organizowane w sposób uznaniowy, bezrefleksyjny czy zdroworozsądkowy, lecz prowadzone na podstawie poprawnie zaplanowanych i prawidłowo zrealizowanych badań. Wartość książki polega na jasności przekazu i sprawności kompozycyjnej. Poruszane zagadnienia zostały zwizualizowane szeregiem przykładów odnoszących się do poszczególnych tematów, co daje Czytelnikowi możliwość nie tylko zorientowania się w sposobach definiowania metodologicznych przesłanek procesu ewaluacji, ale także przeniesienia ich na praktykę podejmowaną przez ewaluatorów.

Z recenzji dr Hanny Karaszewskiej

Autorzy publikacji *Ewaluacja programów profilaktyki uzależnień behawioralnych. Metodyka ewaluacji procesu* podjęli próbę spojrzenia wieloperspektywicznego na poruszane zagadnienia w realizowanym projekcie, który pod względem zarówno empirycznym, jak i metodologiczno-metodycznym wnosi wiele do refleksji prowadzonej nad specyfiką uzależnień behawioralnych, działaniami prewencyjnymi, jak też sposobami ewaluacji programów konstruowanych w tym zakresie.

Z recenzji dr Marii Szymańskiej



Ministerstwo
Zdrowia



NPZ
NARODOWY PROGRAM ZDROWIA



Krajowe Centrum
Przeciwdziałania Uciążliwościom



Egzemplarz bezpłatny