



NARODOWY
BANK POLSKI

Poradnik dla Wnioskodawcy

Jak przygotować dobry projekt,
a potem przeprowadzić jego
ewaluację

Na zlecenie NBP opracowała Anna Kowalewska.

Departament Edukacji i Wydawnictw
Narodowy Bank Polski
00-919 Warszawa
ul. Świętokrzyska 11/21
tel.: +48 22 185 29 92

www.nbp.pl/edukacja

© Copyright Narodowy Bank Polski

Spis treści

Wstęp	4
1. Wprowadzenie do ewaluacji	6
1.1. Czym jest ewaluacja?	6
1.2. Funkcje ewaluacji	8
1.3. Jakie korzyści może przynieść ewaluacja?	9
1.4. Autoewaluacja jako rodzaj ewaluacji	9
2. Od logiki projektu do logiki ewaluacji	12
2.1. Model logiczny projektu	12
2.2. Budowa modelu logicznego projektu	13
2.3. Planowanie monitoringu i ewaluacji	21
2.4. Ewaluacja w cyklu życia projektu	28
3. Planowanie ewaluacji krok po kroku	30
3.1. Ewaluacja w jako proces badawczy	30
3.2. Określenie przedmiotu i celu ewaluacji	32
3.3. Formułowanie pytań i kryteriów ewaluacyjnych	33
3.4. Wybór metody badawczej	38
3.5. Podejście badawcze	43
3.6. Określenie populacji badanej i próby	46
4. Metody i techniki badawcze możliwe do zastosowania w ewaluacji	54
4.1. Badanie ilościowe	55
4.2. Badanie jakościowe	58
5. Analiza i wykorzystanie wyników	64
6. Bibliografia	69

Wstęp

Niniejszy poradnik jest skierowany do podmiotów aplikujących o dofinansowanie NBP na realizację projektów z zakresu edukacji ekonomicznej oraz podmiotów, które takie projekty już realizują.

Świadomi swojej roli realizatorzy projektów zazwyczaj są ciekawi efektów swojej pracy. Dlatego prowadzonym przez nich projektom edukacyjnym często towarzyszą działania autoewaluacyjne.

Ewaluacja wprowadza do realizacji projektu element stałej refleksji, wyciągania wniosków z prowadzonych działań – co w projekcie działa dobrze, a co niedostatecznie, czy projekt dociera do tych, do których ma dotrzeć, czy spełnia ich oczekiwania, czy przynosi zakładane efekty, jakie są źródła ewentualnych problemów? Umożliwia rzetelną analizę wartości projektów i poszukiwanie rozwiązań podnoszących ich jakość.

Wyniki autoewaluacji stanowią kapitalne źródło informacji przydatnych podczas opracowywania kolejnych edycji cyklicznie realizowanych projektów lub innych projektów służących podobnym celom edukacyjnym.

Prowadzenie ewaluacji należy rekomendować projektodawcom jako działanie, które powinno towarzyszyć wszystkim projektom edukacyjnym, służące doskonaleniu realizowanego projektu i planowanych kolejnych podobnych inicjatyw.

Niniejszy poradnik ma zachęcić projektodawców do podejmowania wysiłku autoewaluacji. Ma też ułatwić im realizację takich działań poprzez przeprowadzenie ich przez kolejne etapy procesu ewaluacji.

Poradnik składa się z pięciu rozdziałów. Rozdział pierwszy stanowi wprowadzenie do ewaluacji. Wyjaśnia, czym jest ewaluacja, jakie są jej funkcje, jakie korzyści można wynieść z jej prowadzenia, z uwzględnieniem korzyści specyficznych dla autoewaluacji.

W rozdziale drugim przedstawiono zasady tworzenia koncepcji projektu, czyli budowy jego modelu logicznego, obejmującego jego cele, działania służące do ich realizacji, zakładane rezultaty twarde i miękkie. Dobra ewaluacja musi być planowana już na tym etapie. Rozdział dostarcza wskazówek ułatwiających opracowanie poprawnego opisu projektu we wniosku o dofinansowanie. Może więc mieć wartość sam w sobie, także dla tych projektodawców, którzy nie zdecydują się na poddanie projektu autoewaluacji. Przydatne dla wszystkich projektodawców będą zawarte w rozdziale rozważania dotyczące zakresu i sposobów monitoringu projektu.

Rozdział trzeci omawia krok po kroku proces planowania ewaluacji. Przedstawia jego kolejne etapy, począwszy od zdefiniowania przedmiotu i celu ewaluacji, przez formułowanie pytań i kryteriów ewaluacyjnych, wybór podejścia badawczego, metod i technik badawczych, do określenia populacji badanej i doboru próby.

W rozdziale czwartym dokonano przeglądu najważniejszych metod i technik badawczych użytecznych w ewaluacji. Omówiono w nim krótko ilościowe techniki badawcze – ankiety do samodzielnego wypełnienia, wywiady kwestionariuszowe, oraz kilka technik jakościowych – indywidualny wywiad pogłębiony, zogniskowany wywiad grupowy, obserwację, studium przypadku, warsztat podsumowujący wnioski z realizacji projektu.

Rozdział piąty dotyczy analizy danych zebranych w ewaluacji, ich interpretacji oraz formułowania rekomendacji.

Niniejszy poradnik nie jest poradnikiem metodologii badań społecznych. Zawiera jednak odwołania do takich poradników, tak aby zainteresowany czytelnik mógł bardziej szczegółowo zgłębić wybrane kwestie.

Poradnik nie podaje gotowych schematów postępowania, uniwersalnych wzorców prowadzenia ewaluacji. Ich opracowanie – biorąc pod uwagę różnorodność projektów edukacyjnych (szerokie spektrum tematów, zadań, różni adresaci projektów, różnorodne, często unikalne sposoby na nich oddziaływania itp.) – nie jest możliwe ani nawet zasadne. O kształcie ewaluacji powinny każdorazowo decydować własne potrzeby informacyjne jej realizatora, istniejące możliwości organizacyjne, specyfika podejmowanych działań edukacyjnych.

Aby jednak choć częściowo wyjść naprzeciw tym oczekiwaniom, do niniejszego poradnika opracowano załącznik zawierający praktyczne wskazówki dotyczące sposobów prowadzenia autoewaluacji w zależności od rodzaju działań edukacyjnych. Załącznik podaje też przykłady kilku prostych narzędzi badawczych możliwych do wykorzystania w autoewaluacji, po ich niewielkiej adaptacji do specyfiki danego projektu.

1. Wprowadzenie do ewaluacji

1.1. Czym jest ewaluacja?

Ewaluacja to działalność praktyczna i naukowa rozwijająca się na świecie od kilkudziesięciu lat. Historycznie pierwszym obszarem jej zastosowań była edukacja. Zadaniem ewaluatorów było sprawdzenie, czy programy edukacyjne przekładają się na oczekiwane osiągnięcia uczniów. W tym celu dokonywano pomiarów tych osiągnięć przed uruchomieniem programu edukacyjnego i po jego zakończeniu.

W Polsce ewaluacja upowszechniła się wpływem zaleceń Komisji Europejskiej dotyczących realizacji programów finansowanych z funduszy unijnych. Zalecenia te tworzą pewien kanon ewaluacji, obejmujący:

- Ewaluowanie programów w trzech okresach ich realizacji: w okresie programowania (ewaluacja ex ante), wdrażania (ewaluacja on-going) oraz po zakończeniu interwencji (ewaluacja ex post).
- Stosowanie następujących kryteriów oceny programów: trafność, skuteczność, użyteczność, efektywność i trwałość. Kryteria te są zorientowane przede wszystkim na ocenę efektów programu.
- Traktowanie „solidnych” metodologicznie podejść badawczych, opartych na schemacie eksperymentu jako złotego standardu metodyki pomiaru efektów. Metody eksperymentalne po pierwsze pozwalają stwierdzić, czy w grupie beneficjentów (odbiorców końcowych) programu odnotowano zakładane efekty. Po drugie zaś, pozwalają ocenić, czy efekty te można przypisać programowi. Jeśli wystąpiły one wyłącznie w grupie beneficjentów, to jest to uzasadnione. Jeśli natomiast stwierdzono je także w grupie podobnej (pod względem statystycznym) do beneficjentów, ale nie poddanej oddziaływaniu programu, to są one efektem innych czynników niż wpływ programu.

W dużej mierze pod wpływem tych wskazówek ukształtowało się wyobrażenie, że ewaluacja to działanie wymagające bezwzględnie wysokich standardów metodologicznych i realizacyjnych, zarezerwowane dla profesjonalistów, wyposażonych w specjalistyczne kompetencje i zaplecze badawcze. Tymczasem ewaluacja jest czymś więcej niż tylko techniką pomiaru celów osiąganych przez programy publiczne w zgodzie z najbardziej rygorystycznymi regułami metodologii badań społecznych. W ewaluacji istnieje co najmniej kilka równoprawnych szkół filozoficzno-metodologicznych, stąd też studia ewaluacyjne obfitują w różne podejścia badawcze, zasady i wzorce. Działania ewaluacyjne można prowadzić na różne sposoby, w zależności od stawianych celów i pytań, a także od poziomu własnych kompetencji.

Różny może być także przedmiot ewaluacji. Ewaluować można złożone, szeroko zakrojone, długofalowe przedsięwzięcia publiczne lub społeczne, takie jak polityki lub strategie oraz wchodzące w ich skład programy, ale także ograniczone czasowo i terytorialnie projekty, podejmowane jednorazowo lub cyklicznie, składające się z mniejszej liczby zadań lub działań.

Funkcje ewaluacji – oprócz pomiaru efektów programów/projektów – obejmują zrozumienie i przedstawienie ewaluowanej rzeczywistości. Niektóre podejścia badawcze koncentrują się na analizie podejmowanych działań przez pryzmat doświadczeń ich uczestników. Według tych podejść ewaluacja to dialog z różnymi grupami odbiorców, to rozumiejąca analiza ewaluowanych działań. Różnorodność podejść do ewaluacji pokazują różne jej definicje.

***Ewaluacja** to systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu. [Joint Committee on Standards for Educational Evaluation]*

***Ewaluacja** to proces systematycznego gromadzenia informacji na temat działania, właściwości i rezultatów programów, personelu oraz produktów. [M. Q. Patton]*

***Ewaluacja** to systematyczne badanie wartości lub cech konkretnego programu, działania lub obiektu z punktu widzenia przyjętych w tym celu kryteriów w celu jego usprawnienia, rozwoju lub lepszego rozumienia. [L. Korporowicz]*

***Studia oceniające** są skoncentrowane na konkretnych przedsięwzięciach (...). Pełne studium oceniające przynosi wynik w postaci „opowieści”, czasem wspartej danymi o charakterze statystycznym. Opowiada ono o tym, co się wydarzyło. Ujawnia punkty widzenia i przekonania rozmaitych grup i osób w sposób obiektywny. Opowiada o zaletach i brakach. Dodatkową korzyścią, jaką przynosi pełne studium ewaluacyjne, jest to, że jego wyniki poddają się uogólnieniu („z opowieści tej wynika...”), mogą służyć usprawnieniu następnych programów zmian edukacyjnych”. [R. E. Stake]*

Czym zatem jest ewaluacja? Ewaluacja to próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy prowadzone przez nas działania mają sens, czy są realizowane zgodnie z oczekiwaniami tych, do których zostały skierowane, czy przynoszą zamierzone efekty, a jeśli nie, to jakie są źródła niepowodzenia?

Refleksja nad sensem i sprawnością własnego działania nie jest obca realizatorom projektów społecznych. W trakcie realizacji projektu, rozwiązywania codziennych dylematów projektowych dokonywana jest ona jednak w sposób potoczny, nieusystematyzowany, w oparciu o niesprecyzowane kryteria, wyrywkowe informacje, w sytuacji częstego deficytu „twardych dowodów”.

Ewaluacja natomiast to proces realizowany w sposób metodyczny i systematyczny, obejmujący:

- zbieranie i analizę danych na temat przebiegu programu/projektu oraz uzyskiwanych efektów,
- dokonywanie – na podstawie zebranych danych – oceny ewaluacyjnej (wartościującej) programu/projektu.

W odróżnieniu od „zwykłego” oceniania, polegającego na przypisywaniu analizowanemu obiektowi określonej noty (wyrażonej liczbowo lub słownie), w ewaluacji badany obiekt oceniany jest pod kątem ustalonych wcześniej kryteriów i z zamiarem sformułowania zaleceń mających na celu podniesienie jego jakości.

Swoim przebiegiem ewaluacja przypomina typowy proces badawczy – wykorzystuje podobne sposoby postępowania, sięga po te same metody i techniki badawcze. Mimo wielu analogii, jakie łączą ewaluację z badaniami społecznymi, ewaluacja nie jest jednak badaniem naukowym. Jest to badanie o charakterze praktycznym, podejmowane:

- pod wpływem praktycznych potrzeb informacyjnych (a nie potrzeb poznawczych, mających na celu zrozumienie ogólnej natury zjawisk),
- z zamiarem formułowania wniosków dotyczących konkretnych przedsięwzięć (a nie ogólnych prawidłowości czy teorii),
- z wyraźnym zamiarem wykorzystania wniosków w praktyce (a nie z zamiarem wniesienia wkładu w rozwój wiedzy).

Ewaluację warto prowadzić, jeśli decydenci wykazują ciekawość dotyczącą tego, jak realizowany przez nich program/projekt sprawdza się w rzeczywistości oraz jeśli są gotowi go doskonalić, wprowadzając w życie wnioski płynące z ewaluacji. Warto podejmować wysiłek ewaluacji, jeśli rozumie się ją właśnie w taki sposób – jako działanie mające służyć nie wykazywaniu słuszności istnienia programu/projektu, ale podniesieniu jego jakości.

1.2. Funkcje ewaluacji

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na dwie podstawowe funkcje ewaluacji:

- Formatywną – pozwalającą na usprawnianie i rozwijanie trwających programów/projektów oraz poprawę skuteczności kolejnych, wspomagającą decyzje związane z zarządzaniem programami/projektami;
- konkluzywną – koncentrującą się na ocenie rezultatów programów/projektów: podsumowaniu efektów prowadzonych działań, analizie związków przyczynowo-skutkowych między podjętymi działaniami a odnotowanymi efektami.

Obydwie te funkcje nie muszą się wykluczać. Warto przy tym zauważyć, że również ewaluacja konkluzywna może wspomagać proces tworzenia przyszłych programów/projektów.

Oprócz wspomagania procesu decyzyjnego i formułowania sądów wartościujących ewaluacja pozwala lepiej poznać ewaluowany program/projekt oraz zrozumieć mechanizm jego działania – po to, aby lepiej planować i realizować przyszłe programy/projekty. Aspekt „uczenia się przez działanie” jest – wraz z wiedzą z zakresu ewaluacji oraz umiejętnością jej praktycznego zastosowania – ważną składową kompetencji ewaluacyjnych organizacji/institucji.

1.3. Jakie korzyści może przynieść ewaluacja?

Do czego zatem mogą przydać się wyniki ewaluacji?

- **Doskonalenie programu/projektu.** To najważniejszy obszar możliwych zastosowań wyników ewaluacji. Mogą one służyć do podejmowania decyzji związanych z bieżącym wdrażaniem programu/projektu, jak również wspomagać optymalizację jego kolejnych edycji (modyfikacja celów, redefinicja grupy docelowej, optymalizacja działań).
- **Projektowanie nowych programów/projektów i działań.** Znajomość mechanizmu działania programu/projektu, wsparta innymi rodzajami wiedzy płynącej z zarządzania nim oraz z bezpośredniego doświadczenia, może wspomóc planowanie nowych kierunków interwencji (unikanie rozwiązań, które się nie sprawdziły, wykorzystywanie tych, które przyniosły zadowalające efekty).
- **Upowszechnianie wiedzy płynącej z ewaluacji wśród partnerów społecznych, współpracujących w ramach programu/projektu.** Wnioski z ewaluacji mogą podnieść jakość działań prowadzonych w ramach programu/projektu przez podmioty współpracujące, przyczyniając się do wzrostu skuteczności wspólnie podejmowanych aktywności.
- **Rozwój organizacji/instytucji prowadzącej ewaluację.** Uczestnictwo w procesie ewaluacyjnym rozwija kompetencje ewaluacyjne pracowników organizacji/instytucji. Sprzyja również szerszej refleksji nad funkcjonowaniem organizacji i usprawnianiem sposobów jej działania. Ewaluacja to także dobra okazja do nawiązania relacji z beneficjentami, partnerami projektu, lokalnymi liderami oraz do wzmocnienia wizerunku organizacji jako organizacji uczącej się i zorientowanej na potrzeby swojego środowiska.

1.4. Autoewaluacja jako rodzaj ewaluacji

Wyróżnia się dwa rodzaje ewaluacji w zależności od pozycji ewaluatora względem ocenianego projektu. Pierwszy z nich to ewaluacja zewnętrzna, w której ewaluator jest niezależny od podmiotu realizującego projekt. Drugi to ewaluacja wewnętrzna, w której ewaluator jest związany z podmiotem realizującym projekt.

W przypadku projektów dofinansowanych przez NBP ewaluacja zewnętrzna to ewaluacja wykonywana przez podmioty zewnętrzne, niezależne od NBP i realizatorów projektu.

Gdy ewaluacja dokonywana jest przez podmiot, który otrzymał środki NBP na realizację projektu, mówimy o szczególnym rodzaju ewaluacji wewnętrznej, czyli autoewaluacji. Autoewaluacja może być prowadzona przez osoby bezpośrednio zaangażowane w realizację projektu, jak również przez innych pracowników projektodawcy, niezwiązanych z projektem. Może także zostać zlecona przez projektodawcę – w całości lub części – ewaluatorom zewnętrznym (podmiotom lub osobom).

Powszechnie podkreśla się zalety ewaluacji zewnętrznej związane z jej niezależnością, obiektywizmem i kompetencjami zewnętrznych ewaluatorów. Do wartościowych wniosków mogą jednak prowadzić również rzetelnie prowadzone autoewaluacje. Niezależność ewaluatora nie jest przecież wartością samą w sobie, ale przede wszystkim przesłanką jego obiektywizmu, bezstronnego podejścia do oceny projektu. Warunki dla bezstronności w przypadku autoewaluacji są oczywiście mniejsze przez sam fakt, że ewaluator identyfikuje się z projektem i posiada interes w jego korzystnej ocenie. Nie oznacza to jednak, że są one niemożliwe do wypełnienia, zwłaszcza jeśli będziemy starali się postępować zgodnie z właściwymi dla ewaluacji procedurami zbierania, analizy i interpretacji danych.

Autoewaluacja może zatem dostarczyć wartościowego wkładu w rozwój projektu. Pod pewnymi względami posiada nawet przewagi nad ewaluacją zewnętrzną. Jej największym atutem jest doskonała znajomość projektu przez jego realizatorów – wyobrażenie tego, jak projekt powinien działać, wiedza o jego bolączkach, umiejętność poruszania się w środowisku beneficjentów. Niewątpliwie pozytywną okolicznością związaną z prowadzeniem autoewaluacji jest również możliwość jej zaprojektowania w taki sposób, aby dobrze odpowiadała ona na potrzeby informacyjne realizatora projektu. Większe sprzężenie ewaluacji z potrzebami projektodawcy powinno zaś przełożyć się na wzrost zainteresowania wprowadzaniem do praktyki wypracowanych rekomendacji.

Autoewaluacja jest więc dobrą okazją do tego, aby prowadzić badania w sposób pozwalający doskonalić projekt w tych obszarach, w których potrzeba jego doskonalenia jest najbardziej widoczna, i aby pozyskiwać informacje najbardziej użyteczne dla realizatora projektu. Ranga tak prowadzonej autoewaluacji, nastawionej na doskonalenie projektu, a nie na formalistyczne wypełnianie obowiązujących wymogów, jest taka sama jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej.

Tabela 1. Korzyści i ograniczenia ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej

	Ewaluacja zewnętrzna	Ewaluacja wewnętrzna
Korzyści	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obiektywność badania ▪ „świeże spojrzenie” na ewaluowany projekt, nowe pomysły, niekonwencjonalne rozwiązania ▪ ekspercka wiedza i umiejętności 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ewaluacja możliwa nawet przy ograniczonych zasobach instytucji/organizacji ▪ dobra znajomość projektu i zasad jego realizacji przez ewaluatora ▪ większe zainteresowanie wdrażaniem i monitorowaniem rekomendacji ▪ zdobywanie know-how [wiedzy, jak to robić] przez pracowników instytucji/organizacji realizującej projekt bezpośrednia kontrola nad procesem ewaluacji ▪ niższe koszty

<p>Ograniczenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wyższe koszty ▪ ograniczona kontrola instytucji/organizacji zlecającej nad przeprowadzeniem badania ▪ ograniczona liczba wyspecjalizowanych instytucji 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ możliwa subiektywność ocen ▪ ograniczona liczba narzędzi możliwych do wykorzystania w badaniu ▪ niebezpieczeństwo schematycznego podejścia do kolejnych badań ▪ długotrwałe zaangażowanie personelu [instytucji/organizacji realizującej projekt] w badanie
----------------------------	--	--

Źródło: Opracowanie własne autora na podstawie: Ewaluacja w PARP. Wytyczne do systematycznej oceny programów realizowanych przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2004.

Decyzja o poddaniu projektu autoewaluacji nie oznacza oczywiście, że wszystkie prace z tym związane muszą zostać wykonane własnymi zasobami projektodawcy. Niektóre czynności mają charakter techniczny, inne wymagają specjalistycznych umiejętności, których członkowie zespołów projektowych nie muszą posiadać. W takich sytuacjach możliwe jest skorzystanie z zewnętrznej pomocy specjalistów ds. badań czy ewaluacji – zlecenie im niektórych zadań do wykonania lub zasięgnięcie konsultacji.

2. Od logiki projektu do logiki ewaluacji

Ewaluacja jest procesem, który należy planować równolegle z planowaniem projektu.

Pomysł na projekt rodzi się zwykle w toku bieżącej działalności potencjalnego projektodawcy, pod wpływem obserwacji środowiska, w którym działa, analizy jego potrzeb, krytycznej refleksji nad skutecznością dotychczasowych działań.

Spisanie szczegółowej koncepcji projektu następuje najczęściej dopiero we wniosku o dofinansowanie, składanym do instytucji finansującej, zgodnie z wymaganymi przez nią standardami opisu. Ten etap pracy koncepcyjnej nad projektem ma bardzo istotne implikacje dla procesu ewaluacji, niezależnie od tego, czy będzie ona realizowana w formule ewaluacji zewnętrznej, czy w formule autoewaluacji.

2.1. Model logiczny projektu

Każdy program zorientowany na wywołanie zmiany społecznej posiada swoją – mniej lub bardziej spójną – teorię, informującą o jego celu, sensie, sposobie oddziaływania na odbiorców. Punktem wyjścia każdej ewaluacji jest zapoznanie się z oficjalną „teorią programu”, zapisaną w dokumentach formalnych (np. w formularzu wniosku o dofinansowanie, wzorze umowy o dofinansowanie).

Najbardziej popularnym ujęciem tej teorii jest tzw. model logiczny programu. Prezentuje on logikę działania programu w postaci ciągu przyczynowo-skutkowego: zaplanowanych działań oraz ich oczekiwanych efektów. Istotę programu można wyrazić w postaci hipotezy zakładającej, że w danych warunkach podjęcie określonych działań doprowadzi do osiągnięcia założonych rezultatów.

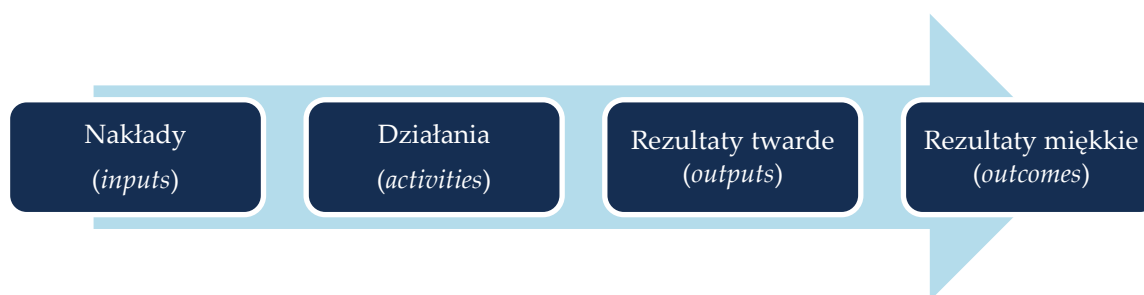
Analogiczną logikę (własną teorię) posiadają także realizowane na mniejszą skalę projekty, stąd też w dalszej części poradnika zasady dotyczące konstruowania modelu logicznego będą omawiane w odniesieniu do projektów.

W modelu logicznym projektu należy wyróżnić:

- **Nakłady** – zasoby, które projektodawca zamierza przeznaczyć do realizacji projektu. Mogą to być zarówno zasoby ludzkie, finansowe, rzeczowe, relacyjne (np. sieć kontaktów w lokalnej społeczności).
- **Działania** – czynności planowane do wykonania w ramach projektu w oparciu o nakłady, np. przeszkolenie trenerów, opracowanie artykułów prasowych, przygotowanie audycji radiowych, przeprowadzenie zajęć dydaktycznych dla uczniów itp.

- **Rezultaty twarde** – bezpośrednie efekty przeprowadzonych działań (nazywane w klasycznych modelach interwencji publicznych produktami), wyrażone zwykle w wartościach liczbowych, np. liczba przeszkolonych uczestników, liczba przeprowadzonych szkoleń, liczba opublikowanych artykułów itp.
- **Rezultaty miękkie** – korzystne zmiany wywołane realizacją projektu w grupie jego odbiorców, np. wzrost wiedzy, zmiana nastawienia, zmiana zachowania lub innych właściwości jednostek lub społeczności poddanych oddziaływaniu projektu.

Rysunek 1. Model logiczny projektu



Źródło: Opracowanie własne autora.

Brak wewnętrznej spójności modelu logicznego, brak precyzji w definiowaniu pojęć opisujących poszczególne jego elementy mogą istotnie komplikować procesy monitoringu i ewaluacji projektu. Bez precyzyjnie sformułowanych celów projektu i bez spójnej „teorii zmiany”, którą ma on wywołać, identyfikacja przedmiotu oraz kryteriów ewaluacji może być trudna i arbitralna (często na takie problemy napotykają ewaluatorzy zewnętrzni). Im bardziej precyzyjnie sformułowane założenia projektu, im wyraźniejszy związek między jego celami a działaniami, im bardziej ściśle powiązania między działaniami a oczekiwanymi rezultatami, tym łatwiejsza jego ewaluacja.

Dlatego też warto poświęcić uwagę zasadom poprawnej konstrukcji modelu logicznego projektu. Prześledzenie kolejnych kroków budowy modelu pokaże, że **plany monitoringu i ewaluacji (a przynajmniej ich zarys) powinny być tworzone równoległe z opracowywaniem koncepcji projektu**. Dzięki analizie tych kroków zobaczymy też, jakie jest miejsce monitoringu i ewaluacji w cyklu realizacji projektu.

2.2. Budowa modelu logicznego projektu

Krok 1. Jakie są cele projektu?

Krok pierwszy to sformułowanie celów projektu. Cel projektu to zmiana, którą projektodawca chce osiągnąć w grupie docelowej, tj. grupie odbiorców, z którymi lub dla których zamierza pracować

w ramach projektu. Jest to pożądaný stan rzeczy, który ma zaistnieć w grupie docelowej wskutek jej uczestnictwa w działaniach projektowych.

Należy wyróżnić:

- cel główny – opisujący na najbardziej ogólnym poziomie pożądaną zmianę w grupie docelowej,
- kilka celów szczegółowych, które mają doprowadzić do realizacji celu głównego (stanowiących jego szczegółowe wymiary).

Ramka 2.1. O czym warto pamiętać, formułując cele projektu?

- Używaj odpowiedniego języka. „Zmiana” zazwyczaj określana jest jako „wzrost”, „promocja”, „poprawa”, „redukcja”, „rozwój”.
- Precyzyjnie zdefiniuj grupę docelową – z kim dokładnie zamierzasz pracować? Jaka grupa skorzysta w wyniku realizacji projektu?
- Zdefiniuj obszar geograficzny, na którym działasz.
- Upewnij się, że wszyscy członkowie zespołu projektowego podobnie rozumieją cele projektu. Włącz jak najwięcej osób w ustalanie celów.
- Uważaj, aby nie pomylić celów projektu z działaniami. „Zorganizowanie szkolenia”, „opracowanie publikacji”, „objęcie wsparciem” to działania, a nie cele.

Należy unikać: nadmiernej ogólności celów, ich „przeteoretyzowania”, ujmowania w sposób niejasny, nieprecyzyjny, z użyciem niejednoznacznych, nieostrych terminów, mylenia celów z działaniami, które mają być przeprowadzone w ramach projektu (jako środki realizacji celów).

Cele projektu muszą się wpisywać w obszary działalności edukacyjnej NBP, której priorytety są ustalane na każdy rok kalendarzowy.

Jeśli cele projektu zostały uzgodnione i opisane w kategoriach pożądaney zmiany społecznej, to kolejnym krokiem jest namysł nad tym, za pomocą jakich działań cele te mają zostać zrealizowane.

Krok 2. Jakie działania zostaną podjęte w ramach projektu?

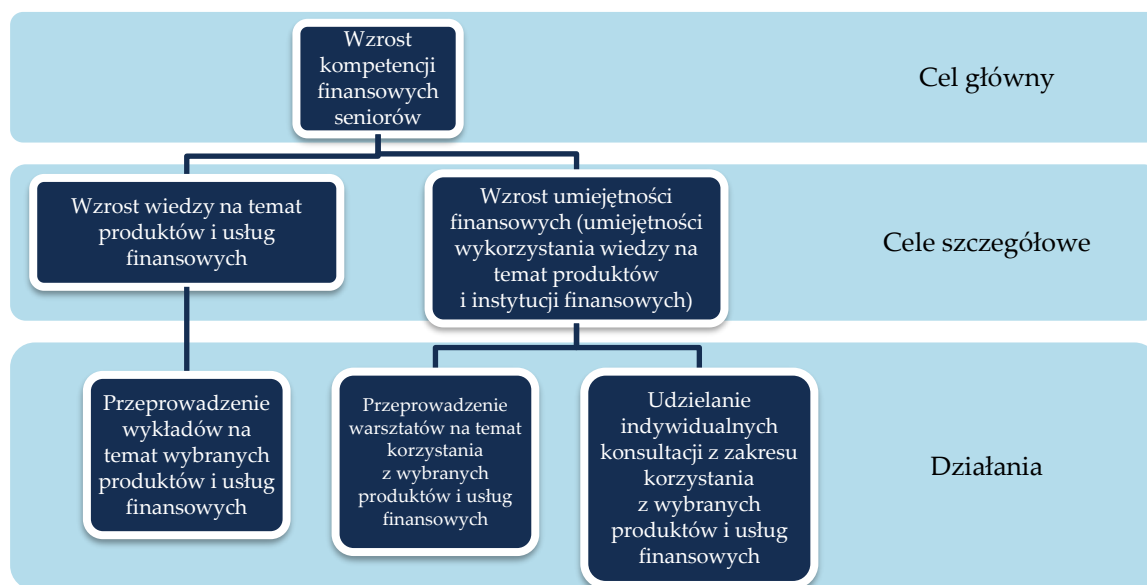
Działania to nic innego jak sposoby osiągnięcia sformułowanych celów. Należy je więc ustalić dla każdego z celów szczegółowych – co należy zrobić, aby dany cel osiągnąć? Każdy cel powinien być powiązany z odpowiednimi działaniami. Może się także zdarzyć, że dla osiągnięcia któregoś z celów konieczne będzie podjęcie kilku działań. Mogą także istnieć działania służące realizacji kilku celów.

Ramka 2.2. O czym warto pamiętać, określając działania, które należy podjąć w ramach projektu?

- Do opisu działań adekwatne są następujące pojęcia: „organizowanie”, „prowadzenie”, „dostarczanie”, „produkowanie”, „publikowanie”, „świadczenie usług” itp.
- Upewnij się, że do zrealizowania planowanych działań masz wystarczającą ilość czasu oraz niezbędne zasoby.
- Upewnij się, że do każdego celu szczegółowego przypisano określone działanie (nie uda się zrealizować celu, jeśli nie zapewniono narzędzi do jego realizacji).
- Podejmowanie działań, które nie przekładają się na żaden cel projektu, jest nieuzasadnione.

Rysunek 2 poniżej przedstawia przykład celów oraz działań dla hipotetycznego projektu podnoszącego kompetencje finansowe seniorów.

Rysunek 2. Schemat celów i działań – przykład



Źródło: Opracowanie własne autora.

Krok 3. Jakie rezultaty mają zostać osiągnięte wskutek realizacji zaplanowanych działań?

Działania projektowe nie dzieją się w próżni. Prowadzone są w ściśle określonym celu, a zatem – zgodnie z założeniami „teorii projektu” – powinny doprowadzić do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów.

Wyróżnia się dwa rodzaje rezultatów projektu: rezultaty twarde (które można inaczej określić jako produkty) oraz rezultaty miękkie.

Rezultaty twarde. Opisują materialne efekty podjętych działań – powstałe w ich wyniku „dobra i usługi”. Rezultaty twarde powinny być określone w stosunku do każdego z działań, ponieważ każde z nich powinno posiadać swój materialny efekt/wytwór. Jeśli jednym z działań projektowych będzie organizacja szkoleń, to jego materialnym produktem będą przeprowadzone szkolenia. Jeśli działanie będzie polegać na opracowaniu artykułów prasowych skierowanych do określonej grupy odbiorców, to rezultatem działania będą opublikowane artykuły itd.

Rezultaty miękkie. Opisują zmiany, które mają zaistnieć w grupie beneficjentów w wyniku podjętych działań. Aby zidentyfikować rezultaty miękkie, szczegółowe cele projektu należy przełożyć na konkretne zmiany czy korzyści, które mają być udziałem beneficjentów w wyniku ich uczestnictwa w poszczególnych działaniach projektowych, np. zdobycie wiedzy, nabycie umiejętności, założenie firmy, założenie konta w banku, wzrost umiejętności społecznych. Skoro efektem projektu ma być osiągnięcie pewnego pożądanego stanu w grupie beneficjentów, to należy jasno określić, jakie cechy beneficjentów mają ulec zmianie. W praktyce cele szczegółowe projektu, jeśli zostały sformułowane precyzyjnie i dotyczą w miarę jednoznacznych wymiarów planowanej zmiany, mogą być potraktowane jako rezultaty miękkie projektu. Jeśli jednak cele szczegółowe wyrażono za pomocą pojęć złożonych, wielowymiarowych, to rezultaty miękkie mogą być ich dalszym uszczegółowieniem, wskazaniem na ich najważniejsze wymiary, tak jak w tabeli 2 poniżej dla hipotetycznego projektu podnoszącego kompetencje finansowe seniorów.

Tabela 2. Cele szczegółowe i rezultaty miękkie projektu – przykład

Cele szczegółowe	Działania	Rezultaty miękkie
Wzrost wiedzy na temat produktów i usług finansowych	Wykłady	Wzrost wiedzy na temat wybranych produktów i usług finansowych
		Wzrost wiedzy na temat praw konsumenta - użytkownika produktów i usług finansowych
Wzrost umiejętności finansowych	Warsztaty, indywidualne konsultacje	Nabycie umiejętności korzystania z internetowego konta bankowego
		Wzrost umiejętności finansowych z zakresu zarządzania budżetem domowym

Źródło: Opracowanie własne autora.

Opisany wyżej trzeci krok budowy modelu projektu ma szczególnie istotne znaczenie dla jego monitoringu i ewaluacji. Przekłada on bowiem cele projektu na zestaw oczekiwanych rezultatów jakościowych („miękkich”) i ilościowych („twardych”). W kolejnym kroku dokonujemy namysłu nad tym, w jaki sposób sprawdzić (zmierzyć), czy rezultaty te rzeczywiście wystąpiły.

Krok 4. Jakie wskaźniki zostaną wykorzystane do sprawdzenia postępu realizacji projektu oraz stopnia osiągnięcia jego efektów?

Rezultaty projektu, będące szczegółowymi wymiarami jego celów, sformułowane są zwykle za pomocą pojęć abstrakcyjnych, trudno obserwowalnych. Aby dawały się mierzyć, muszą być wyrażone w postaci wskaźników.

Czym jest wskaźnik? Mówiąc naukowo, wskaźnik to pewna mierzalna cecha, która „zaświadcza” o wystąpieniu zwykle nieobserwowalnego, trudno poddającego się pomiarowi stanu rzeczy. Wskaźnik rezultatu to zatem taka cecha, którą będziemy traktować jako swoisty „dowód” wystąpienia danego rezultatu. W refleksji nad wskaźnikami pomocne będzie pytanie – „po czym poznamy, że dany rezultat został osiągnięty?”.

Należy wyraźnie odróżnić „wskaźnik” od jego „wartości docelowej”. Sam wskaźnik nie jest konkretną liczbą. Może się jednak tak kojarzyć, bo często jest wyrażany w wartościach liczbowych, np. liczba przeprowadzonych szkoleń, liczba uczestników szkoleń, odsetek uczestników, którzy zdali test końcowy itp. Wskaźnik to jednak „tylko” pewna cecha, „miara” określonego zjawiska, która może przybierać różne wartości.

Wartość docelowa wskaźnika to z kolei taka wartość, którą chcemy osiągnąć w wyniku działań projektowych, np. przeprowadzić 10 szkoleń, przeszkolić 150 uczestników, na tyle skutecznie, aby minimum 75% z nich zaliczyło test końcowy.

Ramka 2.3. O czym warto pamiętać, definiując wskaźniki rezultatów?

- Można wskazać więcej niż jeden wskaźnik dla pojedynczego rezultatu.
- Wskaźniki muszą być precyzyjnymi miarami najważniejszych wymiarów rezultatu.
- Zmiana zmierzona za pomocą wskaźnika powinna odzwierciedlać postęp w realizacji rezultatu.
- Ogranicz liczbę wskaźników. Skoncentruj się tylko na tych, które pozwolą ocenić projekt. Nie ma sensu zbierać informacji, których nie potrzebujesz.
- Przed podjęciem decyzji o wykorzystaniu wskaźnika, oszacuj koszt i możliwości pozyskania danych.

Wskaźniki rezultatów twardych

Rezultaty twarde opisują wytworzone w ramach projektu „dobra i usługi”. Wskaźniki rezultatów twardych pozwalają więc ocenić, czy postęp prac w projekcie (postęp w dostarczaniu rezultatów twardych) przebiega zgodnie z założeniami.

Sformułowanie wskaźników rezultatów twardych jest zadaniem prostym. Oczywistym dla każdego realizatora projektu jest, że z zadania polegającego na dostarczaniu beneficjentom

określonych dóbr czy usług wywiąże się wówczas, gdy określonej *liczbie beneficjentów* dostarczy określoną *liczbę tych dóbr lub usług*. Dlatego wskaźniki rezultatów twardych zazwyczaj wyrażane są w miarach: ilości (np. liczba usług), czasu (np. liczba godzin szkoleniowych), opisujących grupę docelową (np. liczba uczestników, profil uczestników).

Zgodnie z wymogami NBP wskaźniki rezultatów twardych muszą być określone dla każdego działania w projekcie, co pozwala na monitorowanie postępu realizacji każdego z tych działań. Wymagane jest także podanie wartości docelowych wskaźników rezultatów twardych, np. 50 szkoleń, 10 godzin indywidualnych konsultacji, 1000 przeszkolonych osób, w tym minimum 400 w wieku powyżej 60 lat. Docelowe wartości wskaźników informują o skali projektu i stanowią element zobowiązania podjętego przez beneficjenta wobec grantodawcy.

Tabela 3. Rezultaty twarde oraz ich wskaźniki - przykład

Rezultaty twarde	Wskaźniki rezultatu twardego	Wartość docelowa wskaźnika
Przeprowadzone wykłady	Liczba przeprowadzonych wykładów	50
	Liczba uczestników wykładów	1000
Przeprowadzone warsztaty	Liczba przeprowadzonych warsztatów	20
	Liczba uczestników warsztatów	200
Udzielone konsultacje indywidualne	Liczba godzin świadczenia konsultacji	320
	Liczba osób, które skorzystały z konsultacji	180

Źródło: Opracowanie własne autora.

Wiedza o tym, czy działania w ramach projektu są realizowane zgodnie z planem, to jednak nie wszystko. Ważne jest także ustalenie, czy wywołują one wśród beneficjentów zaplanowane zmiany – czy osiągane są rezultaty miękkie projektu.

Wskaźniki rezultatów miękkich

Pomiar rezultatów miękkich jest znacznie trudniejszy niż pomiar rezultatów twardych. Rezultaty twarde są łatwo dostępne empirycznie, bo zwykle widziane „gołym okiem”. Rezultaty miękkie natomiast, jak wspomniano, często formułowane są w kategoriach abstrakcyjnych, bezpośrednio nieobserwowalnych. Odnoszą się one do postaw beneficjentów (np. wzrost zaufania do banków), stanów ich umysłów (np. wzrost świadomości różnic między bankiem a parabankiem, zmiana wizerunku instytucji finansowych) czy do ujawniających się w specyficznych sytuacjach, zwykle niedostępnych ewaluatorowi, umiejętności i sprawności (np. umiejętność korzystania z internetowego konta bankowego, umiejętność wypłacenia gotówki z bankomatu, obliczenia

wysokości raty kredytowej itp.). Należy się więc uważnie zastanowić, po czym poznamy, że zmiany tego typu rzeczywiście zaistniały wśród beneficjentów projektu.

Potencjalnych wskaźników dla poszczególnych rezultatów miękkich może być dużo. W zaawansowanych badaniach społecznych do pomiaru zjawisk o takiej złożoności, jak „wiedza”, „świadomość”, „postawy”, „umiejętności”, „kompetencje” wykorzystuje się całe baterie wskaźników. Łącznie lepiej informują one o wystąpieniu określonych stanów niż pojedyncze wskaźniki. W badaniach prowadzonych na potrzeby autoewaluacji możliwość i zasadność tak wyrafinowanego podejścia do tematu są ograniczone. Należy też pamiętać, że pozyskiwanie danych o wskaźnikach wiąże się z kosztami. Wybór wskaźników powinien więc być rozsądnym kompromisem między niezbędnymi potrzebami ewaluacyjnymi (sprawdzenia efektów projektu) a możliwościami pozyskania odpowiednich danych.

Tabela 4 przedstawia przykład wskaźników rezultatów miękkich opracowanych dla projektu podnoszenia kompetencji finansowych seniorów. Nietrudno zauważyć, że namysł nad wskaźnikami uruchamia refleksję na temat sposobów zbierania danych. Dokonując wyboru wskaźnika, myślimy o tym, kogo i w jaki sposób będziemy musieli zbadać.

Tabela 4. Rezultaty miękkie oraz ich wskaźniki – przykład

Cele szczegółowe	Działania	Rezultaty miękkie	Wskaźniki rezultatów miękkich
Wzrost wiedzy na temat produktów i usług finansowych	Wykłady	Wzrost wiedzy na temat wybranych produktów i usług finansowych	Wzrost średniego odsetka poprawnych odpowiedzi w teście wiedzy wypełnianym po wykładzie w porównaniu z analogicznym odsetkiem w teście wiedzy wypełnianym przed wykładem
			Wzrost odsetka uczestników oceniających swoją wiedzę na temat produktów i usług finansowych jako dobrą lub bardzo dobrą
		Wzrost wiedzy na temat praw konsumenta - użytkownika produktów i usług finansowych	Wzrost średniego odsetka poprawnych odpowiedzi w teście wiedzy wypełnianym po wykładzie w porównaniu z analogicznym odsetkiem w teście wiedzy wypełnianym przed wykładem
Wzrost umiejętności finansowych	Warsztaty, indywidualne konsultacje	Nabycie umiejętności korzystania z internetowego konta bankowego	Wzrost odsetka uczestników, którzy posiadają internetowe konto bankowe
			Wzrost odsetka uczestników, którzy dokonują przelewów przez internetowe konto bankowe

		Wzrost umiejętności finansowych z zakresu zarządzania budżetem domowym	Odsetek uczestników deklarujących korzystanie z udostępnionych im narzędzi służących do zarządzania budżetem domowym
--	--	--	--

Źródło: Opracowanie własne autora.

We wniosku o dofinansowanie projektu składanym do NBP należy wypisać zakładane rezultaty miękkie projektu, bez konieczności podania ich wskaźników. Jednak jest wysoce pożądane, aby proces przekładania rezultatów na wskaźniki został na tym etapie wykonany. Stąd też niektórzy projektodawcy, dla ułatwienia swojej przyszłej pracy, opisując poszczególne rezultaty podają jednocześnie informację o sposobie ich pomiaru (np. nabycie umiejętności korzystania z internetowego konta bankowego, mierzone odsetkiem uczestników projektu, którzy w wyniku udziału w projekcie założyli internetowe konto bankowe). Stworzenie systemu wskaźników będzie profitowało na etapie monitorowania projektu, a następnie w trakcie dokonywania jego ewaluacji. Zwiększa także szansę na uzyskanie dofinansowania NBP.

Ustalanie wartości docelowych dla wskaźników rezultatów miękkich jest rzeczą trudną. Z jednej strony wartości te powinny zachęcać projektodawcę do „mierzenia sił na zamiary” – stawiania sobie ambitnych celów i aktywnego działania w kierunku ich realizacji. Z drugiej jednak strony wartości docelowe wskaźników powinny być osiągalne, stanowić rodzaj kompromisu między ambicjami projektodawcy a tym, co w realiach danego projektu jest możliwe do osiągnięcia. W praktyce trudno znaleźć wskazówki, które pozwalałyby uznać określoną wartość docelową wskaźnika za możliwą do osiągnięcia. Dlatego można poprzestać na określeniu kierunku pożądanej zmiany, np. wzrost odsetka uczestników wykazujących daną cechę (bez precyzowania skali tego wzrostu) czy spadek liczby uczestników podejmujących określone zachowanie (bez precyzowania skali tego spadku). Jeśli jednak mamy ku temu określone podstawy i źródła informacji, możemy pożądaną zmianę wyrazić w konkretnych wartościach docelowych (wzrost średniego odsetka poprawnych odpowiedzi o 5 punktów procentowych, 75% uczestników korzystających z udostępnionych im narzędzi). Musimy się jednak liczyć z tym, że jeśli formułujemy wskaźniki rezultatów w kategoriach „wzrostu” lub „spadku”, to stwierdzenie „wzrostu” lub „spadku” będzie od nas zazwyczaj wymagało przeprowadzenia dwóch pomiarów: przed rozpoczęciem działań projektowych oraz po ich zakończeniu (nie zawsze określenie „wzrostu” lub „spadku” będzie możliwe w jednym pomiarze).

Niezależnie od podejścia, projekty nie powinny być rozliczane wyłącznie na podstawie osiągnięcia lub nieosiągnięcia wartości docelowych wskaźników rezultatów miękkich, bo ich zadaniem jest osiąganie założonych celów, a nie konkretnych wartości wskaźników. W przypadku rezultatów twardych wywiązanie się z docelowych wartości wskaźników będzie jednak miało dla rozliczenia projektu istotne znaczenie.

2.3. Planowanie monitoringu i ewaluacji

Monitoring a ewaluacja – uwagi ogólne

Monitoring i ewaluacja to dwa odrębne narzędzia zarządzania projektem poprzez zbieranie i analizę informacji o przebiegu jego realizacji oraz uzyskiwanych efektach. Narzędzia te różnią się przede wszystkim zakresem pozyskiwanych informacji oraz sposobem ich zbierania, choć może się zdarzyć, że podobne kwestie będą przedmiotem naszej uwagi zarówno w monitoringu, jak i ewaluacji. Mimo pewnych odmienności są to jednak narzędzia wzajemnie uzupełniające się. Monitoring dostarcza danych, które powinny być brane pod uwagę w ewaluacji projektu, a ewaluacja wzbogaca dane monitoringowe o ich interpretację, wyjaśnienie.

Monitoring to regularne zbieranie i analiza danych na temat realizacji projektu w trakcie jego przebiegu. Dzięki monitoringowi sprawdzamy zgodność przebiegu realizacji projektu z naszymi wcześniejszymi planami i założeniami, zarówno w aspekcie rzeczowym (postępów prac, alokacji zasobów), jak i finansowym. Jeśli projekt w jakichś obszarach „idzie” źle, to działania monitoringowe pozwalają to zauważyć i wprowadzić odpowiednie korekty do bieżącej realizacji.

Ewaluacja to systematyczna i obiektywna ocena wartości trwającego lub zakończonego projektu, uwzględniająca nie tylko sposób jego realizacji, ale także jego koncepcję (teorię) oraz – przede wszystkim – osiągnięte rezultaty. Celem ewaluacji jest sprawdzenie, czy projekt odpowiada na zdiagnozowane potrzeby, czy osiąga zaplanowane cele (wywołuje zaplanowane rezultaty) oraz czy zmiany wywołane jego realizacją można uznać za trwałe. Dobrze przeprowadzona ewaluacja powinna dostarczyć wniosków, które realizator projektu i grantodawca mogą wykorzystać w podejmowaniu decyzji dotyczących przyszłych działań (kolejnych edycji projektu, innych podobnych projektów).

Na ogół – ze względów praktycznych – monitoringowi podlegają przede wszystkim rezultaty twarde (choć nie jest to jedyny możliwy przedmiot monitoringu), gdyż w trakcie realizacji projektu są one najłatwiej dostępne, uchwytne empirycznie, bazują na prostych danych zbieranych w toku codziennych czynności projektowych.

Trudniej jest natomiast pozyskać dane o rezultatach miękkich projektu. Zazwyczaj wymaga to podjęcia dodatkowych działań badawczych, np. ankietowania uczestników i innych interesariuszy. Działania te są realizowane jako dodatkowy proces, nazywany procesem badań ewaluacyjnych, uruchamiany – w zależności od specyfiki projektu – na różnych etapach jego realizacji (w trakcie prowadzenia określonych działań albo po ich zakończeniu). Pomiar rezultatów miękkich oraz kompleksowa analiza wartości projektu są domeną ewaluacji.

Różnice między monitoringiem a ewaluacją przedstawia tabela 5 poniżej.

Tabela 5. Różnice między monitoringiem a ewaluacją

Aspekt	Monitoring	Ewaluacja
Częstość	Systematyczny, regularny	Epizodyczna, doraźna
Główne działania	Śledzenie postępu, nadzór	Ocena ewaluacyjna - szacowanie wartości, formułowanie rekomendacji dotyczących podnoszenia jakości projektu
Główny cel	Poprawa efektywności wdrażania działań, korekta planu ich wdrażania	Poprawa skuteczności projektu w osiągnięciu zaplanowanych celów, usprawnienie programowania kolejnych projektów
Główny przedmiot uwagi	Nakłady, rezultaty twarde	Rezultaty miękkie
Główne źródła informacji	Systemy wskaźników, obserwacja terenowa (wizyty monitoringowe), raporty z postępu realizacji projektu	Podobne jak w przypadku monitoringu oraz dodatkowo – badania terenowe (wśród beneficjentów, osób zaangażowanych w realizację projektu itp.)
Podmioty realizujące	Zarządzający projektem, grantodawca	Zarządzający projektem, grantodawca, zewnętrzni ewaluatorzy

Źródło: Opracowanie własne autora na podstawie: A UNICEF Guide for Monitoring and Evaluation, dostępne pod adresem: <https://www.corecommitments.unicef.org/kp/a-unicef-guide-for-monitoring-and-evaluation-making-a-difference>.

Analiza tych różnic pokazuje, że monitoring i ewaluacja to działania komplementarne, realizujące ten sam cel, którym jest stała refleksja nad realizacją projektu: gdzie jesteśmy i czy zmierzamy tam, dokąd mamy zmierzać, oraz wyciąganie wniosków z poczynionych obserwacji. Wnioski te pozwalają usprawniać bieżące zarządzanie projektem, optymalizować wykorzystanie zasobów, dostosowywać działania do potrzeb beneficjentów, co zwiększa szansę na to, że projekt wywoła zaplanowane zmiany.

Rysunek 3 pokazuje realizację projektu jako splot trzech rodzajów działań: merytorycznych/projektowych, monitoringowych oraz ewaluacyjnych. Prowadzeniu czynności projektowych towarzyszy nieustanna refleksja płynąca z działań monitoringowych, a w końcowej fazie realizacji projektu – również z działań ewaluacyjnych. Wnioski z ewaluacji – wsparte

ustaleniami z monitoringu – powinny dostarczać wskazówek usprawniających planowanie kolejnych projektów.

Rysunek 3. Rola monitoringu i ewaluacji w zarządzaniu projektem



Źródło: J. Shapiro, *Monitoring and Evaluation*, Civicus, 2011, dostępne pod adresem: <http://civicus.org/view/media/Monitoring%20and%20Evaluation.pdf>.

Skuteczne zaplanowanie działań z zakresu monitoringu i ewaluacji (jeśli zdecydujemy się na jej prowadzenie) wymaga – oprócz identyfikacji wskaźników, które należy poddać pomiarowi – ustalenia następujących kwestii:

- Jakie źródła danych wykorzystamy?
- Kogo poddamy pomiarowi?
- Jakie narzędzia pomiaru należy zastosować?
- Kto będzie zbierał dane?
- Kiedy dane będą zbierane?

Monitoring

Monitoring to przede wszystkim analiza postępu rzeczowego realizacji projektu – sprawdzanie, czy wszystkie zadania są realizowane zgodnie z planem, to znaczy zgodnie z harmonogramem działań oraz w zaplanowanej skali opisanej przez wartości docelowe wskaźników rezultatów twardych.

W celu pomiaru rezultatów twardych ustalonych dla hipotetycznego projektu podnoszenia kompetencji finansowych seniorów wykorzystane zostaną następujące źródła informacji:

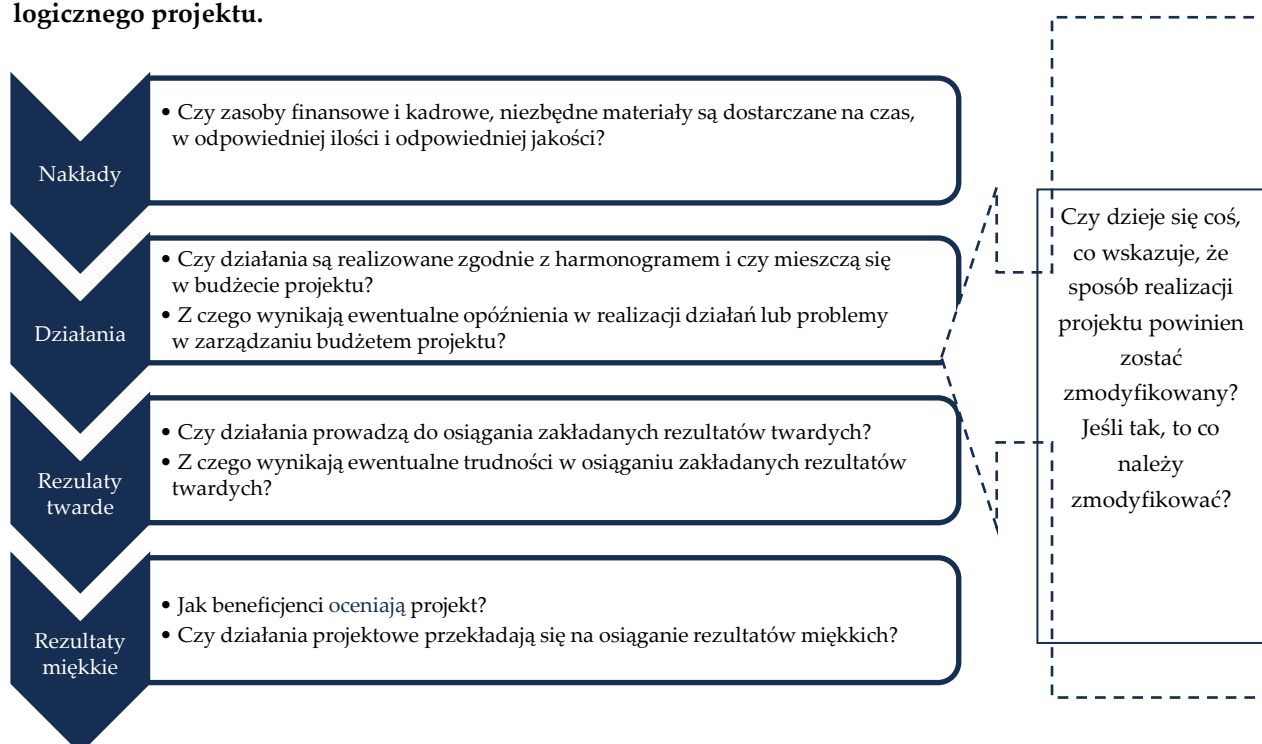
- Wewnętrzne rejestry odbytych wykładów i warsztatów, udzielonych godzin konsultacji.
- Listy obecności: uczestników wykładów i warsztatów.
- Lista osób, które skorzystały z indywidualnych konsultacji.

Dane te będą gromadzone w trakcie realizacji poszczególnych wydarzeń w projekcie przez osoby je prowadzące. Monitoring rezultatów twardych może być źródłem wskazówek usprawniających proces wdrażania projektu, np. poprzez analizę frekwencji uczestnictwa w różnych wydarzeniach projektowych w zależności od dnia, pory roku, podmiotu/ośrodka uczestniczącego w projekcie (np. szkoły, biblioteki, innej organizacji).

Rezultaty twarde nie są jednak jedynym możliwym przedmiotem monitoringu. Działania monitoringowe mogą i – w miarę możliwości – powinny dotyczyć także innych elementów modelu logicznego projektu, np. nakładów, działań lub – przy większym wysiłku – rezultatów miękkich.

Przykłady pytań monitoringowych dotyczących różnych składowych modelu logicznego projektu przedstawia rysunek 4. Warto zauważyć, że pytania te nie ograniczają się tylko do opisu zastanego stanu rzeczy, ale także – gdy nie daje on powodów do pełnego zadowolenia – poszukują jego możliwych przyczyn oraz skłaniają do refleksji nad sposobami rozwiązania stwierdzonych problemów.

Rysunek 4. Pytania monitoringowe w odniesieniu do poszczególnych elementów modelu logicznego projektu.



Źródło: Opracowanie własne autora.

W systemie monitoringu gromadzić i analizować możemy zatem bardzo różne dane, w zależności od specyfiki projektu, potrzeb informacyjnych i możliwości organizacyjnych. Kolejne przydatne ujęcie rodzajów monitoringu ze względu na jego obszar tematyczny przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Rodzaje monitoringu ze względu na jego przedmiot.

Rodzaj monitoringu	Opis
Monitoring rezultatów miękkich	Jest powiązany z ewaluacją i dotyczy oceny postępu projektu w realizacji zakładanych rezultatów miękkich, ewentualnie stwierdzenia, czy projekt wywołuje inne, nieplanowane rezultaty (pozytywne lub negatywne). Jeśli np. ewaluację rezultatów miękkich projektu prowadzimy za pomocą testu wiedzy, wypełnianego przez uczestników projektu przed i po ich udziale w określonym działaniu projektowym, to analiza częściowych danych, np. wyników testu przeprowadzonego w kilku ośrodkach, które realizują projekt jako pierwsze, może być uznana za monitoring rezultatów miękkich.
Monitoring procesów	Analizuje wykorzystanie nakładów/zasobów, postęp w realizacji działań i osiąganiu rezultatów twardych. Sprawdza, w jaki sposób działania są realizowane – pod względem ich terminowości (zgodności z harmonogramem projektu), efektywności wykorzystania zasobów, osiągania rezultatów twardych. Monitoring ten może się łączyć z monitoringiem jakości.
Monitoring zgodności	Sprawdza zgodność działań projektowych z wymogami grantodawcy, zapisami umowy na realizację projektu, innymi regulacjami, standardami etycznymi lub innymi standardami. Przykładem takiego monitoringu jest monitoring jakości, obligatoryjny w projektach edukacyjnych NBP – polegający na ocenie przez grantodawcę czy wyznaczonych przez niego recenzentów materiałów edukacyjnych udostępnianych w ramach projektu.
Monitoring kontekstu (sytuacji)	Analizuje otoczenie oraz warunki realizacji projektu, zwłaszcza pod względem czynników ryzyka lub innych czynników potencjalnie wpływających na realizację celów projektu, np. „konkurencję” ze strony innych projektów, niespodziewane wydarzenia na rynku finansowym mogące zaburzyć odbiór projektu itp.
Monitoring beneficjentów (odbiorców końcowych)	Śledzi percepcję projektu przez jego beneficjentów, uwzględniając intensywność ich uczestnictwa w projekcie, zadowolenie z udziału w projekcie, zgłaszane skargi/zastrzeżenia itp. Opinie beneficjentów mogą być zbierane w sposób częściowo nieformalny, np. w nieformalnych rozmowach, podczas sesji podsumowujących określone działania projektowe, kiedy uczestnicy dzielą się swoimi wrażeniami z uczestnictwa lub w inny sposób przekazują informację zwrotną.
Monitoring finansowy	Analizuje koszty projektu w różnych przekrojach i według różnych kategorii wydatków, sprawdza ich zgodność z założonym planem finansowym, z uwzględnieniem harmonogramu projektu. Często łączy się z monitoringiem procesów.

Źródło: Opracowanie własne autora. Rodzaje monitoringu wyróżniono na podstawie: International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, Project/programme monitoring and evaluation (M&E) guide, Genewa 2011, dostępne pod adresem: <https://www.ifrc.org/document/projectprogramme-monitoring-and-evaluation-guide>.

Mając większą świadomość szerokiego zakresu tematycznego monitoringu, warto poszerzyć przedmiot monitoringu w omawianym hipotetycznym projekcie podnoszącym kompetencje finansowe seniorów. Oprócz systematycznego pomiaru rezultatów twardej, będących podstawą rozliczenia projektu przed grantodawcą, monitoring może uwzględniać następujące dodatkowe źródła informacji:

- Ocenę prezentacji stanowiących podstawę wykładów i warsztatów przez zewnętrznych recenzentów wyznaczonych przez grantodawcę (zgodnie z wymogiem grantodawcy);
- Raporty z pracy trenerów prowadzących wykłady i warsztaty;
- Ocenę wykładów i warsztatów przez ich uczestników za pomocą metody tarczy strzelniczej (po zakończeniu wykładów/warsztatów uczestnicy na arkuszu z rysunkiem tarczy strzelniczej zaznaczają, np. pinezkami, swoje strzały, symbolizujące ich opinię o wykładach/warsztatach);
- Raporty z pracy doradców udzielających konsultacji;
- Analizę finansową – przepływów finansowych (wpływów i wydatków, kwalifikowalności kosztów) w kolejnych fazach realizacji projektu.

Ramka 2.3. O czym warto pamiętać, opracowując system monitoringu i zbierając dane monitoringowe?

- Zaplanuj takie sposoby zbierania informacji, które wpisują się w bieżącą działalność projektową i realizowane są niejako „przy okazji”, bez większego wysiłku organizacyjnego i finansowego.
- Precyzyjnie określ kto, kiedy i w jaki sposób będzie zbierał poszczególne rodzaje informacji.
- Opisz swój system monitoringu jako element obowiązujących procedur realizacji projektu.
- Monitoring powinien dostarczać bieżących informacji o ewentualnej potrzebie korekt w sposobie realizacji projektu.

Ewaluacja

W zależności od rodzaju uzgodnionych rezultatów oraz ich wskaźników w ewaluacji stosować można różne metody i techniki badawcze, wywodzące się z szerokiego zestawu metod badań społecznych. Przegląd tych metod oraz wskazówki związane z ich zastosowaniem przedstawiono w rozdziale 4.

W przypadku hipotetycznego projektu podnoszenia kompetencji finansowych seniorów zasadne będzie przeprowadzenie wśród uczestników wykładów testu wiedzy oraz wywiadów telefonicznych z uczestnikami warsztatu.

Test będzie zawierał pytania sprawdzające wiedzę uczestników z tematyki wykładowej. Będzie on przeprowadzany dwukrotnie – przed i po uczestnictwie w wykładach, co pozwoli stwierdzić, czy w drugim pomiarze (po wykładach) średni odsetek poprawnych odpowiedzi w teście był wyższy niż w pierwszym pomiarze (przed wykładami). Ponadto w formularzu testu zostanie umieszczone pytanie o samoocenę wiedzy uczestników na temat produktów i usług finansowych. Porównanie odsetka wskazań na dobry lub bardzo dobry poziom tej wiedzy pozwoli stwierdzić, czy odsetek uczestników oceniających swoją wiedzę jako dobrą lub bardzo dobrą wzrósł na przestrzeni obydwu pomiarów.

Wywiady telefoniczne z uczestnikami warsztatów będą prowadzone po ich zakończeniu. W wywiadach uczestnicy zostaną zapytani m.in. o to, czy posiadali internetowe konto bankowe przed udziałem w warsztatach i czy posiadają je obecnie (w momencie realizacji badania) oraz czy dokonywali przelewów przez internetowe konto bankowe przed udziałem w warsztatach i czy robią to po tym udziale. Będzie wówczas możliwe określenie odsetka uczestników, którzy w wyniku udziału w projekcie założyli internetowe konto bankowe oraz odsetka tych, którzy zaczęli dokonywać przelewów bankowych przez Internet. Chociaż wskaźniki te są sformułowane w kategoriach „wzrostu”, to dla ich stwierdzenia wystarczające będzie jednorazowe badanie.

Należy zwrócić uwagę, że prowadzenie wszelkich działań badawczych z udziałem odbiorców końcowych projektu w roli respondentów wymaga gromadzenia ich danych, niezbędnych do nawiązania z nimi kontaktu (np. numer telefonu albo adres e-mail). Należy stosować się w tym zakresie do zaleceń grantodawcy dotyczących tworzenia baz danych uczestników projektów.

Tabela 7. Źródła danych i techniki badawcze służące do pomiaru rezultatów miękkich – przykład

Wskaźniki rezultatów miękkich	Źródło danych	Technika badawcza
Wzrost średniego odsetka poprawnych odpowiedzi w teście wiedzy	Uczestnicy wykładów	Test wiedzy – przed i po realizacji wykładów
Wzrost odsetka uczestników oceniających swoją wiedzę na temat produktów i usług finansowych jako dobrą lub bardzo dobrą	Uczestnicy wykładów	Samoocena wiedzy na temat produktów i usług finansowych dokonywana w teście wiedzy – przed i po realizacji wykładów

Wzrost odsetka uczestników, którzy posiadają internetowe konto bankowe	Uczestnicy warsztatów	Wywiady telefoniczne po realizacji projektu
Wzrost odsetka uczestników, którzy dokonują przelewów przez internetowe konto bankowe	Uczestnicy warsztatów	Wywiady telefoniczne po realizacji projektu
Odsetek uczestników deklarujących korzystanie z udostępnionych im narzędzi służących do zarządzania budżetem domowym	Uczestnicy warsztatów	Wywiady telefoniczne po realizacji projektu

Źródło: Opracowanie własne autora.

2.4. Ewaluacja w cyklu życia projektu

Zarysowane w poprzednich podrozdziałach kroki postępowania powinny nas doprowadzić do opracowania podstawowych założeń planu monitoringu i – jeśli zdecydujemy się na jej prowadzenie – planu ewaluacji. Powinniśmy więc na tym etapie mieć wstępne wyobrażenie tego, jak będzie wyglądać nasze badanie ewaluacyjne – kogo będziemy badać, jakimi metodami, jakie dane musimy zebrać, aby móc wypowiedzieć się co najmniej o tym, czy projekt zrealizował zakładane cele.

Ten wstępny plan ewaluacji będzie wymagał uszczegółowienia, kiedy projekt uzyska dofinansowanie i kiedy będziemy przystępować do realizacji badań ewaluacyjnych. Szczegółowe etapy planowania ewaluacji opisane są w rozdziale 3. Aby jednak umieścić ewaluację w cyklu życia projektu, przyjmijmy, że mamy je już za sobą.

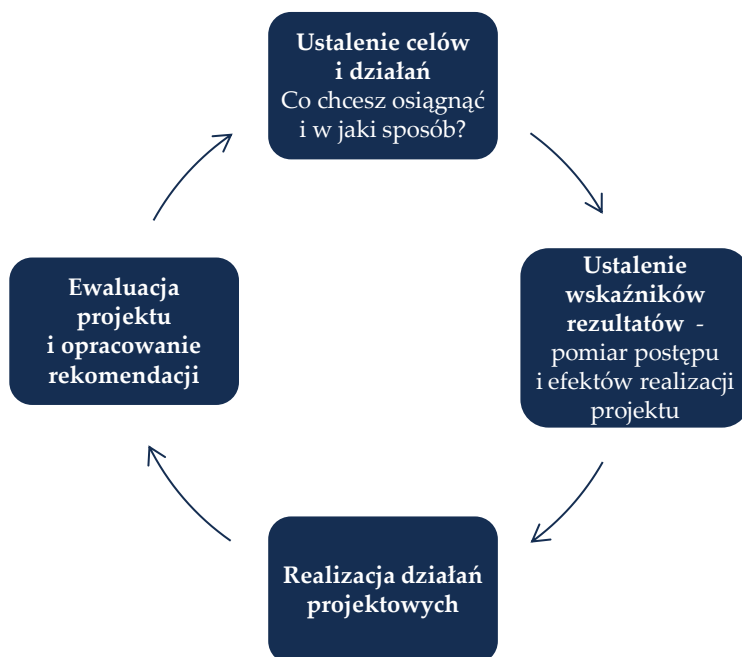
Chcąc proces ewaluacji doprowadzić do końca, pozostaje nam jeszcze dokonanie oceny projektu.

Ocena ta będzie wymagała odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy projekt zrealizował swoje cele? Czy wprowadził oczekiwaną zmianę?
- Jeśli projekt nie zrealizował swoich celów, to dlaczego?
- Czy zrealizowano zakładane działania? Czy były one prowadzone zgodnie z planem? Co w projekcie działało dobrze, a co niezbyt dobrze? Dlaczego?
- Gdyby miała być realizowana kolejna edycja projektu, to co należałoby w niej zmodyfikować?
- Jakie inne wnioski przyniosła ewaluacja? Czego można było się z niej dowiedzieć na temat mechanizmu działania projektu, zarządzania projektem, personelem i innymi zasobami?

Należy się także zastanowić, jak działał system monitoringu oraz ewaluacji i w jaki sposób powinien on być usprawniony w kolejnych projektach.

Rysunek 5. Ewaluacja w cyklu realizacji projektu



Źródło: Opracowanie własne autora.

Proces ewaluacji nie może się kończyć opracowaniem raportu czy wniosków z ewaluacji. Wnioski i rekomendacje z ewaluacji powinny być zastosowane w procesie rozwoju kolejnych edycji projektu czy kolejnych projektów z zakresu edukacji ekonomicznej. Mogą się także okazać przydatne w innych sferach działalności projektodawcy.

3. Planowanie ewaluacji krok po kroku

3.1. Ewaluacja w jako proces badawczy

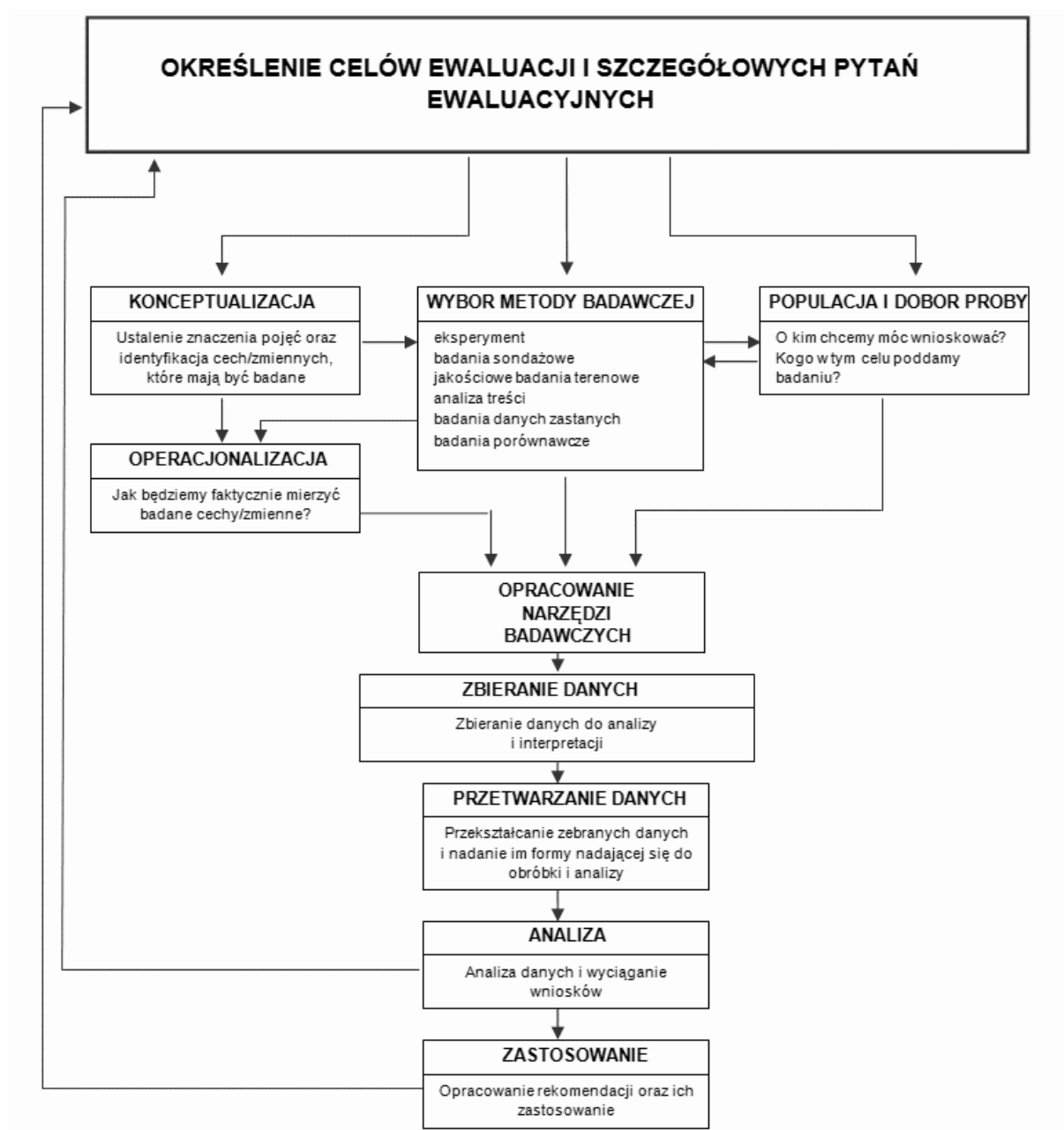
Refleksja nad rezultatami projektu i wskaźnikami, dokonywana na etapie budowania koncepcji projektu, jest jedynie wstępem do planowania procesu ewaluacji.

Ewaluacje zazwyczaj mają większe ambicje niż „tylko” stwierdzenie poziomu osiągnięcia celów projektu (choć niewątpliwie jest to w ewaluacji bardzo istotny przedmiot uwagi). Realizator projektu zainteresowany stałym jego doskonaleniem chce wiedzieć więcej: jaka była skuteczność poszczególnych działań rekrutacyjnych, czy zrekrutowano uczestników odpowiadających kryteriom grupy docelowej, czy przeprowadzono szkolenia na odpowiednim poziomie, jak przyjęto prowadzących je trenerów, czy materiały szkoleniowe były dla uczestników interesujące i przydatne itp., czy projekt wywołał jakieś niezamierzone efekty pozytywne?

Gdyby nawet jednak nasze potrzeby informacyjne ograniczały się do pomiaru stopnia realizacji celów projektu (osiągania rezultatów), to do wykonania pozostałby nam i tak szereg innych czynności, składających się na pełen proces badania ewaluacyjnego.

W procesie tym, tak jak w każdym procesie badawczym wyróżnić można trzy fazy: koncepcji, realizacji (zbierania danych) i analizy danych. Szczegółowe etapy procesu badawczego przedstawia rysunek 6. Kluczową rolę odgrywają etapy składające się na tworzenie koncepcji badania ewaluacyjnego: określenie celu badania, zdefiniowanie pytań badawczych, konceptualizacja i operacjonalizacja, wybór metody badawczej, zdefiniowanie populacji i dobór próby badawczej. Etapy te zostaną scharakteryzowane w dalszej części rozdziału.

Rysunek 6. Schemat ewaluacji jako procesu badawczego



Źródło: Opracowanie własne autora na podstawie: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

3.2. Określenie przedmiotu i celu ewaluacji

Projekty – w odróżnieniu od programów (na które może się składać wiele różnych projektów) czy strategii (składających się z wielu programów) – uznawane są za obiekty relatywnie proste do ewaluowania. Zwykle dotyczą bowiem jednego rodzaju aktywności skierowanej do jednej grupy docelowej, ukierunkowanej na wywołanie jednego lub niewielkiej liczby rezultatów.

Jednak w odniesieniu do wielu projektów edukacyjnych dofinansowanych przez NBP stwierdzenie to jest zbyt dużym uproszczeniem. Projekty edukacyjne to często złożone przedsięwzięcia: składające się z różnych działań, skierowane do więcej niż jednej grupy docelowej (np. odbiorców projektu w ścisłym sensie oraz „pośredników” w przekazywaniu wiedzy, np. nauczycieli, trenerów itp.). Oczekuje się, że wywołają one określone rezultaty w każdej z tych grup – przede wszystkim w obszarze edukacji ekonomicznej (w poziomie wiedzy, zachowaniach, postawach odbiorców), a niekiedy także w innych obszarach (np. kształcenie kluczowych kompetencji – umiejętności społecznych czy sprawności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych).

Autoewaluacja nie musi jednak obejmować całego, często złożonego projektu. Tego typu kompleksowe badanie projektu przekracza możliwości wielu realizatorów. Dlatego też rozsądnym podejściem jest ukierunkowanie ewaluacji na ściśle określone zagadnienia. Ich wybór powinien być podyktowany przede wszystkim przydatnością informacji (tym, jaka informacja jest najbardziej potrzebna i jak będzie ona wykorzystana) oraz wykonalnością ewaluacji (posiadaniem odpowiednich zasobów).

Ewaluacja może dotyczyć wielu różnych pytań, w zależności od tego, na jakim etapie realizacji projekt się znajduje. Ogólnie rzecz biorąc, pytania mogą być związane z wdrażaniem projektu (realizacją zaplanowanych procesów, działań) lub z jego rezultatami.

Ewaluacja przebiegu projektu. Ten rodzaj ewaluacji odpowiada ewaluacji formatywnej. Ewaluacja formatywna ma miejsce w trakcie realizacji projektu i ma istotne znaczenie dla zrozumienia, dlaczego projekt działa lub nie działa, jakie czynniki – wewnętrzne czy zewnętrzne – wpływają na jego realizację i jak można go usprawnić, póki jeszcze pozostaje w trakcie realizacji. W tego typu studiach ewaluacyjnych przedmiotem badania są np. kwestie: do kogo dociera informacja o projekcie, kto uczestniczy w działaniach, czy zapewniono zasoby niezbędne do realizacji tych działań na odpowiednim poziomie itp. Badania tego typu powinny zidentyfikować przyczyny niezadowolającej realizacji projektu.

Ewaluacja rezultatów projektu. Odpowiada ewaluacji podsumowującej, koncentrującej się na tym, czy projekt realizuje zakładane cele – przynosi oczekiwane rezultaty. Ewaluacja rezultatów projektu powinna mieć miejsce na koniec realizacji projektu, dlatego nazywana jest często ewaluacją *ex post*. W projektach składających się z ciągu powtarzanych (np. w różnych lokalizacjach) wydarzeń edukacyjnych „koniec projektu” należy definiować z perspektywy jego uczestnika, jako koniec wydarzeń projektowych, w których uczestnik brał udział. Niekoniecznie musi się on być tożsamy z formalnym zakończeniem projektu (w projekcie mogą mieć miejsce kolejne wydarzenia skierowane do kolejnych grup odbiorców). Należy liczyć się z tym, że

rezultaty projektów edukacyjnych, oddziaływujących na świadomość, wiedzę, zachowania, postawy, mogą ujawniać się w różnym horyzoncie czasowym, niektóre – w dość odległym czasie od zakończenia realizacji projektu. Ich pomiar w autoewaluacji może być więc niewykonalny. Możliwe jest jednak zebranie danych, które pozwolą wnioskować o prawdopodobieństwie wystąpienia takich rezultatów.

Wyróżnione wyżej rodzaje ewaluacji odnoszą się do którejś z części modelu logicznego projektu: ewaluacja przebiegu projektu obejmuje swoim zakresem nakłady, działania oraz rezultaty twarde (produkty), ewaluacja rezultatów odnosi się zaś do skuteczności projektu w osiągnięciu celów. W praktyce autoewaluacji może okazać się, że istotne i względnie łatwe do pozyskania będą informacje wchodzące w zakres obydwu tych rodzajów ewaluacji.

Wyniki autoewaluacji powinny służyć w pierwszej kolejności realizatorom projektu, mającym bezpośredni wpływ na doskonalenie działań projektowych. Podmiotem zainteresowanym wnioskami z ewaluacji jest także grantodawca, Narodowy Bank Polski. Wnioski te mają bowiem wspierać prowadzoną przez niego działalność edukacyjną, dostarczając odpowiedzi na następujące pytania:

- W jakim stopniu projekt realizuje swoje cele z obszaru edukacji ekonomicznej?
- Jakie są mocne i słabe strony projektu?
- Jak można projekt udoskonalić?
- Jakie rozwiązania zastosowane w projekcie są warte przenoszenia na grunt innych podobnych projektów, a jakich lepiej unikać?
- Czy projekt realizuje inne cele niż niezamierzone, a jeśli tak, to jakie?

Jeśli autoewaluacja ma być przedsięwzięciem możliwym do wykonania, projektując jej kształt należy uwzględnić posiadane zasoby: kadrowe, techniczne i finansowe. Pewne kwestie mogą dawać się mierzyć szybko, łatwo i niewielkim kosztem, inne z trudem mogą poddawać się pomiarowi. Jeszcze inne mogą być możliwe do zmierzenia, generując jednak nieracjonalnie wysokie koszty czy wymagając zaangażowania personelu w stopniu zagrażającym wykonywaniu podstawowych obowiązków projektowych. Ostateczny kształt autoewaluacji będzie zatem kompromisem między potrzebami informacyjnymi a możliwościami ich zaspokojenia w ramach posiadanych przez projektodawcę zasobów.

3.3. Formułowanie pytań i kryteriów ewaluacyjnych

Po ustaleniu, które elementy modelu projektu zostaną poddane analizie, należy opracować listę szczegółowych pytań ewaluacyjnych. Pytania ewaluacyjne to pytania, na które poszukujemy odpowiedzi, które skłaniają nas do podjęcia wysiłku ewaluacji. Nie należy ich mylić z pytaniami zadawanymi respondentom w wywiadach.

Generalnie w autoewaluacji najczęściej będziemy mieć do czynienia z dwoma rodzajami pytań:

- Pytaniami o **charakterze opisowym** – służącymi do obserwacji, opisu i pomiaru zmian, które nastąpiły w wyniku realizacji projektu (co się wydarzyło i jakie były tego efekty?);
- Pytaniami o **charakterze normatywnym, oceniającym** – pozwalającymi na ocenę projektu według wybranych kryteriów i standardów.

a) Pytania opisowe

Pytania opisowe mogą dotyczyć każdego elementu modelu projektu: nakładów, podejmowanych działań, rezultatów. Poniżej przedstawiono schemat analizy projektu edukacyjnego, zasadniczo odpowiadający logice budowania jego modelu logicznego.

Rysunek 7. Ewaluacja projektu edukacyjnego – poziomy pomiaru



Źródło: Opracowanie własne autora.

U podstawy schematu znajdują się **nakłady** – różnego rodzaju zasoby, które pozostają do dyspozycji realizatorów projektu (finansowe, czasowe, kadrowe, techniczno-organizacyjne). Mogą one stanowić istotny aspekt oceny projektu (np. jakość kadry, atrakcyjność materiałów edukacyjnych, odpowiednie warunki lokalowe itp.).

Kolejny komponent to podejmowane w projekcie **działania**: merytoryczne (często o różnorodnym charakterze) oraz wspierające realizację projektu (np. rekrutacyjne). Działania to bardzo często ważny obszar analizy w ewaluacji (np. analizy porównawczej, dotyczącej skuteczności poszczególnych działań).

Uczestnictwo, reakcje, uczenie się, zachowania to w istocie różne poziomy rezultatów projektu o charakterze edukacyjnym:

- Pierwszym oczekiwanym rezultatem jest **uczestnictwo** w projekcie przedstawicieli grupy docelowej, kształtujące się na zakładanym poziomie frekwencji.
- Po zapewnieniu zakładanej frekwencji i uruchomieniu działań projektowych istotne jest sprawdzenie **reakcji** uczestników na działania – czy są one uznawane za atrakcyjne, angażujące, warte polecenia.
- Satysfakcja z uczestnictwa w projekcie jest koniecznym warunkiem zmian w obszarze **uczenia się** – poszerzania przez uczestników **wiedzy**, zmiany **przekonań/postaw**, nabywania nowych **umiejętności**, kształtowania **aspiracji**. Są to typowe cele oddziaływań edukacyjnych.

- Efektywna zmiana wymaga jednak nie tylko zdobycia wiedzy i umiejętności, ale także ich zastosowania w praktyce. Dlatego też najwyższy poziom rezultatów projektu to **zachowania**, świadczące o zastosowaniu efektów uczenia się w praktyce: korzystanie z wiedzy, dawanie wyrazu nowym przekonaniom, wykorzystywanie i rozwijanie umiejętności, podejmowanie określonych działań.

Tabela 8. Przykłady pytań ewaluacyjnych dotyczących poszczególnych obszarów projektu

Obszar	Zakres	Szczegółowe pytanie
Nakłady	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kadra projektu, wolontariusze ▪ Materiały edukacyjne ▪ Infrastruktura – lokalowa, technologiczna 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Czy ilość i jakość zasobów przeznaczonych do realizacji projektu była odpowiednia?
Działania	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promocja i rekrutacja ▪ Strategie edukacyjne, informacyjne, perswazyjne ▪ Działania projektowe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Czy strategie promocji i rekrutacji okazały się skuteczne? ▪ Czy poszczególne działania projektowe okazały się skuteczne?
Uczestnictwo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liczba uczestników ▪ Charakterystyka uczestników ▪ Frekwencja, regularność uczestnictwa w działaniach projektowych 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ilu uczestników wzięło udział w działaniach projektowych? ▪ Czy zrekrutowano osoby zgodnie z charakterystyką grupy docelowej? ▪ Z jaką intensywnością uczestnicy brali udział w działaniach projektowych?
Reakcje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stopień zainteresowania ▪ Satysfakcja z udziału w projekcie, działaniach projektowych ▪ Akceptacja metod edukacyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Czy uczestnicy zareagowali na działania promocyjne projektu zgodnie z oczekiwaniami? ▪ Czy pozytywnie zareagowali na działania projektowe? Czy uznali je za ciekawe i dostosowane do ich potrzeb? ▪ Jakie korzyści z udziału w działaniach dostrzegli? ▪ Jakich długofalowych korzyści oczekiwali?
Uczenie się	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wiedza ▪ Umiejętności ▪ Przekonania/postawy ▪ Aspiracje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Czy uczestnictwo w projekcie zwiększyło świadomość, rozumienie, zdolność rozwiązywania problemów, których dotyczył projekt? ▪ Czy uczestnicy zmienili poglądy, przekonania, perspektywy patrzenia na te problemy? ▪ Czy uczestnicy udoskonaliли swoje umiejętności lub nabyli nowe? W jakich obszarach? ▪ Czy uczestnicy zmienili swoje ambicje, aspiracje, plany? W jaki sposób?

Zachowania	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zmiana zachowań ▪ Stosowanie wiedzy i umiejętności w praktyce 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Czy uczestnicy zmienili wzory zachowań pod wpływem zmiany wiedzy, umiejętności, postaw, aspiracji? W jaki sposób? W jakim stopniu?
------------	--	--

Źródło: Opracowanie własne autora na podstawie: K. Rockwell, C. Bennet, Targeting Outcomes of Programs: A Hierarchy for Targeting Outcomes and Evaluating Their Achievement, dostępne pod: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1047&context=aglecfacp> [ub](#).

a) Pytania oceniające

Do najczęściej stosowanych w ewaluacji należą kryteria oceny ukształtowane w praktyce ewaluacji programów finansowanych ze środków Unii Europejskiej: trafność, skuteczność, efektywność, użyteczność i trwałość. Kryteria te mają znaczenie uniwersalne i dają się stosować również w ewaluacji mniejszych przedsięwzięć, takich jak projekty. Ogólny sens poszczególnych kryteriów wyrażają następujące pytania:

- **Trafność** – W jakim stopniu cele projektu odpowiadają na istniejące potrzeby i problemy?
- **Skuteczność** – Czy i w jakim stopniu osiągnięto cele projektu? Czy zastosowane działania przyniosły zaplanowane rezultaty?
- **Efektywność** – Jaka jest relacja między nakładami (finansowymi, ludzkimi, czasowymi) a osiągniętymi rezultatami projektu? Jak mają się koszty do korzyści?
- **Użyteczność** – Jakie są rzeczywiste efekty projektu (planowane i nieplanowane) notowane wśród beneficjentów? Jakie korzyści projekt przyniósł beneficjentom (niezależnie od tego, jakie cele miał realizować)?
- **Trwałość** – Czy pozytywne efekty projektu utrzymują się po jego zakończeniu?

Te ogólne pytania stojące za poszczególnymi kryteriami wymagają uszczegółowienia i dostosowania do specyfiki danego projektu – jego celów, grup docelowych, zastosowanych działań, czynników sprzyjających i niesprzyjających, możliwych trudności, nakładów i wykorzystanych zasobów, potencjalnych korzyści wykraczających poza cele projektu.

Tabela 9. Przykłady pytań ewaluacyjnych dotyczących poszczególnych kryteriów

Kryterium ewaluacyjne	Pytanie ewaluacyjne
Trafność	Czy cele projektu odpowiadają zidentyfikowanym potrzebom? Czy logika projektu jest poprawna? Czy obrana na wstępie strategia pozostaje aktualna w trakcie realizacji projektu?

Skuteczność	<p>Czy cele projektu są (zostały) osiągnięte?</p> <p>Jak silny jest (był) wpływ czynników zewnętrznych?</p> <p>Jakie są (były) sukcesy projektu?</p> <p>Jakie problemy napotyka projekt?</p> <p>Czy wybrane instrumenty i rozwiązania okazały się odpowiednie do zidentyfikowanych problemów?</p> <p>Czy sposób zarządzania projektem okazał się skuteczny?</p> <p>Czy poszczególne instytucje/osoby zaangażowane w realizację projektu poprawnie wypełniają/wypełniały przypisane im funkcje?</p>
Efektywność	<p>Czy podobne efekty można (można było) osiągnąć przy wykorzystaniu innych instrumentów?</p> <p>Czy podobne efekty można (można było) osiągnąć przy wykorzystaniu niższych nakładów finansowych, kadrowych, czasowych?</p>
Użyteczność	<p>Czy projekt spełnia (spełnił) oczekiwania odbiorców?</p> <p>Jakie korzyści z udziału w projekcie wynieśli odbiorcy?</p> <p>Czy projekt przyczynił się do rozwiązania, zminimalizowania problemów, na które miał odpowiedzieć (z punktu widzenia odbiorców)?</p> <p>Czy pojawiły się dodatkowe efekty, niepowiązane z celami projektu?</p>
Trwałość	<p>Czy efekty projektu są odczuwalne są po zakończeniu jego realizacji?</p> <p>Czy efekty projektu okazały się trwałe w dłuższym okresie czasu?</p>

Źródło: Opracowanie własne autora na podstawie: S. Bienias i inni, Ewaluacja. Poradnik dla pracowników administracji publicznej, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.

Przedstawione wyżej kryteria oceny projektu nie stanowią zamkniętej, wyczerpującej listy. Lista ta może być poszerzana lub modyfikowana w zależności od potrzeb realizatora badania. Należy podkreślić, że prowadzący autoewaluację nie ma obowiązku uwzględniania wszystkich kryteriów ewaluacyjnych i odpowiadania na wszystkie możliwe pytania. Zbyt duże ambicje poznawcze będą wymagać wielokrotnego ankietowania beneficjentów czy przedstawicieli innych grup interesariuszy, z wykorzystaniem obszernych narzędzi badawczych. Aby uniknąć przeciążenia zarówno respondentów, jak i ewaluatorów, zalecane jest podejście selektywne, nakazujące rozsądnie projektować swoje potrzeby informacyjne i prowadzić badanie ewaluacyjne w sposób „ekonomiczny”.

Ramka 3.1. Jak sformułować dobre pytania ewaluacyjne?

Dobre pytanie ewaluacyjne powinno:

- Wynikać z rzeczywistej potrzeby pozyskania informacji, zrozumienia, znalezienia nowego rozwiązania.

- Być zadawane z zamiarem włączenia pozyskanej wiedzy w proces podejmowania decyzji.
- Dotyczyć potrzeb, reakcji, rezultatów, tj. aspektów wykraczających poza kwestie związane z zarządzaniem projektem, które będą przedmiotem monitoringu.
- Dotyczyć tylko jednego kryterium oceny projektu (nie można zadawać pytań odnoszących się do więcej niż jednego kryterium jednocześnie).
- Być możliwe do rozstrzygnięcia w ramach posiadanych zasobów.

Realizując badanie ewaluacyjne pamiętajmy o tym, aby uwzględniać także te efekty projektu, które nie mieszczą się w jego zakładanych celach (nie bez powodu w ramach kryterium użyteczności zwraca się uwagę zarówno na efekty planowane, jak i nieplanowane). Poszukując takich efektów, należy dążyć do poznania doświadczeń beneficjentów związanych z udziałem w projekcie, zwracać uwagę na stosowane przez nich kryteria oceny projektu. Kryteria te nie muszą być tożsame z tymi zapisanymi w „oficjalnych” celach projektu. Aby dotrzeć do odkrycia rzeczywistej „teorii projektu”, musimy więc – na okoliczność prowadzenia ewaluacji – starać się o nim myśleć tak jego odbiorcy.

3.4. Wybór metody badawczej

Ewaluacja nie jest specjalną metodą badawczą, ale pewnym rodzajem zastosowania badań społecznych. Korzysta zatem z obszernego katalogu metod i technik właściwych dla tych badań.

Przydatne w autoewaluacji metody i techniki badawcze zostaną przedstawione w rozdziale 4. Przed dokonaniem wyboru metod należy jednak rozstrzygnąć kilka bardziej podstawowych dylematów.

a) Z jakich źródeł danych będziemy korzystać?

Zasadniczo mamy do wyboru trzy rodzaje źródeł informacji:

Ludzie – uczestnicy projektu i inni interesariusze. Stanowią podstawowe źródło informacji w większości badań społecznych, najczęściej kojarzonych z sondażami, wywiadami, ankietami. W przypadku wszystkich tych metod informatorami są osoby posiadające wiedzę istotną z punktu widzenia celów badania.

Badania tego typu nazywa się badaniami w terenie. Przebiegają one według określonej procedury, z wykorzystaniem specjalnie zaprojektowanych narzędzi badawczych. Badania te są oparte na wzajemnym komunikowaniu się badacza i badanego, w sposób bezpośredni (wywiad kwestionariuszowy, indywidualny wywiad pogłębiony, zogniskowane wywiady grupowe) lub pośredni (np. wywiad telefoniczny, ankietę pocztową, ankietę internetową).

Jednym z podejść w ewaluacji jest tzw. podejście partycypacyjne (uczestniczące), które zakłada włączanie w proces ewaluacji interesariuszy projektu, w szczególności przedstawicieli grupy docelowej, uczestniczących w działaniach projektowych. Ewaluacja partycypacyjna wykorzystuje zatem wiedzę odbiorców projektu i innych interesariuszy jako istotną perspektywę oceny projektu. Co więcej, interesariusze mogą również uczestniczyć w procesie refleksji nad zebranymi wynikami i formułowania rekomendacji pod adresem projektu. Ewaluacja partycypacyjna jest wartościowym sposobem poznania procesu zmiany zachodzącego pod wpływem projektu, w oparciu o relacje i doświadczenia uczestników. Uwzględnienie w ewaluacji perspektywy odbiorców projektu zwiększa jej wartość także z tego powodu, że efektywniej zaspokaja ona nie tylko potrzeby informacyjne realizatora projektu i grantodawcy, ale także potrzeby samych uczestników – poprzez formułowanie zaleceń wynikających bezpośrednio z ich doświadczenia.

Ramka 3.2. Z kim można rozmawiać w trakcie badania ewaluacyjnego?

- Uczestnicy projektu – odbiorcy bezpośredni
- Odbiorcy pośredni
- Osoby, które zrezygnowały z uczestnictwa w projekcie
- Przedstawiciele zespołu projektowego
- Przedstawiciele lokalnej społeczności
- Przedstawiciele samorządu lokalnego
- Przedstawiciele instytucji partnerskich

Wydarzenia. Obserwacja wydarzeń mających miejsce w projekcie to okazja do przyjrzenia się „z bliska” jego przebiegowi, postawom i zachowaniom jego uczestników w naturalnym kontekście, w odróżnieniu od nieco „sztucznych”, zaaranżowanych sytuacji prowadzenia wywiadów. Zadaniem ewaluatora-observatora jest więc udanie się w teren, gdzie prowadzone są działania projektowe i jak najbardziej szczegółowe rejestrowanie tego wszystkiego, co zaobserwował.

Ramka 3.3. Jakie wydarzenia można obserwować?

- Szkolenia, warsztaty
- Zajęcia edukacyjne
- Działania uczestników projektu (uczestnicy projektu w działaniu)

Dokumenty. Analizie można także poddać treść dokumentów, najczęściej pisemnych, takich jak listy uczestników, raporty z pracy trenerskiej, raporty z wizyt monitoringowych, pisemne efekty pracy wykonywanej w ramach projektu przez uczestników.

Ramka 3.5. Jakie dokumenty można analizować?

- Listy rejestracyjne, listy obecności
- Bazy danych, rejestry
- Notatki ze spotkań
- Materiały edukacyjne
- Publikacje prasowe
- Strony internetowe
- Raporty z pracy trenerskiej
- Raporty z wizyt monitoringowych
- Wytwory pracy projektowej uczestników

Analiza dokumentów, nazywana też analizą treści, może mieć charakter jakościowy lub ilościowy (więcej na temat analizy danych jakościowych i ilościowych znajduje się w rozdziale 5). Rodzaj analizy zależy przede wszystkim od charakteru danych zawartych w analizowanych dokumentach. Warto jednak wiedzieć, że dane o charakterze jakościowym, opisowe, zawarte np. w raportach z pracy trenerskiej czy wizyt monitoringowych, można poddać analizie ilościowej. Celem takiej analizy jest zredukowanie zawartości tekstu do jego najważniejszych znaczeń: najczęściej pojawiających się słów, kluczowych wątków, ale także do komunikowanych w tekście ocen (pozytywne, negatywne, neutralne) oraz ich powodów. Efektem analizy jest zestawienie pokazujące częstość występowania w analizowanych tekstach określonych wątków/kategorii tematycznych.

Dostępne dane statystyczne. Istniejące statystyki powinny zawsze być brane pod uwagę w ewaluacji projektu w ramach tzw. analizy danych zastanych. Do dyspozycji pozostają w pierwszej kolejności dane statystyczne zebrane na potrzeby monitoringu (np. liczba uczestników poszczególnych wydarzeń, profil uczestników). Mogą również istnieć inne istotne dla projektu źródła danych, np. statystyki publiczne, publikowane przez urzędy pracy, dotyczące kondycji rynku pracy czy edukacji w danej jednostce terytorialnej. W przypadku projektów prowadzonych z wykorzystaniem stron www ważne będą także statystyki informujące o ruchu na stronie, monitorowane za pomocą dostępnych, czasem bezpłatnych narzędzi analitycznych, np. liczba odsłon, liczba wizyt, liczba użytkowników, liczba odtworzeń/pobrań plików, dane demograficzne osób odwiedzających stronę, słowa kluczowe używane przez odwiedzających itd. Cennym źródłem informacji porównawczej mogą być też dane pochodzące z innych badań społecznych, np. na reprezentatywnych próbach Polaków, dotyczące analogicznych obszarów wiedzy, zachowań czy postaw jak w przypadku badanego projektu. W projektach medialnych nieocenionym źródłem informacji o zasięgu prowadzonych przez nas działań będą wyniki badań medialnych (widowni telewizyjnej, czytelnictwa prasy, słuchalności radia).

Ramka 3.6. Jakie dostępne dane można analizować?

- Dane monitoringowe
- Statystyki publiczne

- Wyniki badań medialnych: widowni telewizyjnej, słuchalności radia, czytelnictwa prasy
- Wyniki innych badań, np. ewaluacyjnych
- Wyniki innych badań na reprezentatywnych próbach Polaków
- Statystyki ruchu na stronach internetowych

b) Dane (metody) jakościowe czy ilościowe?

Najbardziej powszechny podział badań to podział na badania ilościowe i jakościowe. Jest on wyznaczony przede wszystkim przez rodzaj problemu badawczego oraz naturę zbieranych danych: liczbowych lub nieliczbowych. Najogólniej mówiąc, badania ilościowe odpowiadają na pytanie „ile?”, badania jakościowe – na pytania „jak?” i „dlaczego?”.

Dane liczbowe służą do liczbowego opisu rzeczywistości, zazwyczaj częstości występowania różnych zjawisk. Przykładem takich danych jest: liczba uczestników projektu, odsetek uczestników projektu z wykształceniem wyższym, odsetek uczestników, którzy uznali szkolenie za przydatne, średnia ocen, które szkoleniu wystawili jego uczestnicy.

Badania, w wyniku których zbierane są dane liczbowe, to **badania ilościowe**. Zwykle są one realizowane na dużych próbach respondentów, często dobieranych losowo. Badania ilościowe pozwalają na stosowanie analiz statystycznych i przedstawianie danych w postaci odsetków, średnich czy złożonych modeli matematycznych. Umożliwiają również przenoszenie wniosków z przebadanej próby respondentów (np. 1000 dorosłych Polaków) na populację (czyli ogół dorosłych Polaków), z której ta próba została pobrana. Jeśli np. wyniki sondażu przeprowadzonego na losowej ogólnopolskiej próbie 1000 czytelników pewnego tygodnika, w którym ukazywał się cykl publikacji edukacyjnych, pokażą, że 59% badanych przeczytało choć jedną publikację z cyklu, to z określonym błędem statystycznym będzie można powiedzieć, że wśród ogółu czytelników tygodnika (stanowiących liczbę znacznie większą niż 1000) odsetek takich osób jest podobny.

Badania jakościowe służą pogłębionemu zrozumieniu nowych lub niedostatecznie zbadanych zjawisk. Zrozumienie nie jest możliwe bez uwzględnienia indywidualnej perspektywy uczestników, bez poznania języka, w jakim zjawiska te są opisywane, oraz znaczeń, jakie są im przypisywane. Jakościowe pytania badawcze mają – w odróżnieniu od pytań rozstrzygających stosowanych w metodach ilościowych – charakter eksploracyjny, np. dlaczego ludzie podejmują udział w projekcie, jakie korzyści z niego wynoszą, jakie zmiany udział w projekcie wprowadza w ich życiu?

W badaniach jakościowych mamy do czynienia z niewielką liczbą osób badanych, dobieranych celowo (pod kątem z góry zdefiniowanych kryteriów), których opinie, odczucia, sposób myślenia poddawane są dogłębnej analizie. Badania jakościowe umożliwiają, choć w mniej zobiektywizowany sposób, uogólnianie wyników na populację. Nie jest ono jednak oparte na metodach statystycznych, a w dużym stopniu zależy od doświadczenia i umiejętności analitycznych badaczy. Dlatego osoba badacza/ewaluatora ma bardzo istotne znaczenie w procesie zbierania danych jakościowych.

c) Metody bezpośrednie czy pośrednie?

Efekty uczestnictwa w projekcie edukacyjnym mogą ujawnić się, jak wspomiano, na kilku poziomach: wiedzy, przekonań, umiejętności, aspiracji, zachowań. Zjawiska te można badać na dwa sposoby: metodami bezpośrednimi i pośrednimi.

W **metodach bezpośrednich** uczestnicy projektu są informowani o tym, że ich postawy są mierzone lub też wynika to wprost z samej techniki pomiaru. Wykorzystuje się w nich zwykle kwestionariusze wywiadu lub ankiety, zawierające listę pytań dotyczących przedmiotu badania (wiedzy, umiejętności, zachowań).

Metody bezpośrednie bazują zatem na autodeklaracjach - źródłem informacji o efektach projektu są jego uczestnicy, a wskaźnikami zmian są wyrażane przez nich wypowiedzi, stwierdzenia, opinie. Ze względu na swoje osadzenie w samoocenie uczestników projektu metody te mogą zostać nazwane subiektywnymi.

Można też stosować bardziej wymagające **metody pośrednie**. Respondenci są wówczas nieświadomi faktu, że są obserwowani lub ich postawy są mierzone, a nawet jeśli są tego świadomi, nie wiedzą, jaki jest cel obserwacji/pomiaru. Metody pośrednie najczęściej polegają na obserwacji przez zewnętrznego obserwatora zachowań ludzi w określonych sytuacjach. W przypadku projektów edukacyjnych takim obserwatorem może być np. trener obserwujący uczestników warsztatu w trakcie jego trwania, nauczyciel obserwujący poziom przyswojenia określonych treści przez uczniów uczestniczących w zajęciach projektowych czy rodzic mający możliwość zaobserwowania, czy pod wpływem udziału w tych zajęciach jego dziecko regularnie oszczędza i stało się bardziej pewne siebie. Zakładając, że zewnętrzny charakter obserwacji nadaje jej walor obiektywizmu, metody tego rodzaju można określić jako „obiektywne”. Do tej grupy metod zaliczymy też wszelkie inne sposoby pomiaru, w których ocena wystąpienia danej zmiany nie ma charakteru samooceniającego, np. testy/sprawdziany wiedzy, testy umiejętności w postaci zadań do wykonania, konkursy będące elementem działań ewaluacyjnych.

W tabeli 8 prezentujemy przykłady wskaźników obiektywnych i subiektywnych dla poszczególnych poziomów rezultatów projektu.

Tabela 10. Przykłady metod bezpośrednich (subiektywnych) i pośrednich (obiektywnych) służących do pomiaru rezultatów projektu

	Metody pośrednie (obiektywne)	Metody bezpośrednie (subiektywne)
Uczestnictwo	Zewnętrzna obserwacja uczestnictwa w działaniach projektowych	Relacje uczestników na temat intensywności własnego uczestnictwa
Reakcje	Zewnętrzna obserwacja zainteresowania, z jakim uczestnicy przyjmują treści projektu	Ocena przez uczestników własnego zainteresowania zagadnieniami projektu
Uczenie się (wiedza, umiejętności, postawy, aspiracje)	Testy wiedzy, testy praktycznych umiejętności, testy psychometryczne	Samoocena wiedzy, postaw, umiejętności, deklarowane aspiracje
Zachowania	Zewnętrzna obserwacja recepcji treści projektu przez jego uczestników, stosowania przez nich rekomendowanych w trakcie projektu praktyk i zaleceń	Opinie uczestników projektu na temat podejmowanych przez nich zachowań

Źródło: Opracowanie własne autora.

3.5. Podejście badawcze

W opinii wielu badaczy głównym celem ewaluacji, zwłaszcza w przypadku programów szeroko zakrojonych, wysokobudżetowych, jest pomiar rezultatów i ocena, czy stwierdzone zmiany można przypisać programowi. W realizacji tego celu najbardziej użyteczne są ilościowe metody eksperymentalne. Polegają one na dwukrotnym pomiarze – przed i po zakończeniu programu – grupy poddanej jego oddziaływaniu (tzw. eksperymentalnej) oraz losowo dobranej grupy nieuczestniczącej w programie (tzw. grupy kontrolnej). Stwierdzenie zmian w grupie poddanej oddziaływaniu programu i brak zmian w grupie w nim nieuczestniczącej pozwala sądzić, że: a) zachodzą zakładane zmiany w grupie beneficjentów programu; b) zmiany te można przypisać wpływowi programu (skoro wystąpiły one tylko w grupie beneficjentów).

Tak rygorystyczne postępowanie metodologiczne jest jednak trudne do przeprowadzenia, nawet gdy posiadamy wystarczające zasoby finansowe i organizacyjne oraz odpowiednie kwalifikacje badawcze.

Do dyspozycji pozostaje nam kilka prostszych schematów badawczych, pozwalających na uproszczony pomiar rezultatów projektu:

- pomiar „przed” i „po”,
- pomiar „po” z retrospektywną oceną stanu „przed”,
- pomiar „po wydarzeniu”,
- pomiar po zakończonym cyklu wydarzeń edukacyjnych.

a) Schematy badawcze – uwagi ogólne

Wszystkie wymienione wyżej podejścia mają charakter przede wszystkim ilościowy, choć w przypadku dwóch ostatnich, tj. pomiaru „po wydarzeniu” lub po zakończonym cyklu wydarzeń edukacyjnych, można stosować metody mieszane lub, jeśli istnieje ku temu uzasadnienie, wyłącznie jakościowe.

W ramach jednego badania ewaluacyjnego do analizy odrębnych zagadnień można wykorzystać więcej niż jeden schemat.

Trzy pierwsze podejścia będą często wymagały ankietowania uczestników w trakcie trwania wydarzeń edukacyjnych. Liczba zadawanych pytań nie powinna więc być zbyt duża, gdyż będzie to miało wpływ na rzetelność zebranych informacji. Należy się skoncentrować na pytaniach mających kluczowe znaczenie dla ewaluacji.

Ograniczeniem wszystkich schematów jest ich zawężenie tylko do tych osób, które dotrwały do końca projektu. Ewaluacje koncentrujące się wyłącznie na pomiarach dokonywanych po zakończeniu projektów mogą więc przeszacowywać ich sukces. Warto zdawać sobie sprawę, że oceny i propozycje usprawnień projektu będą wówczas pochodzić wyłącznie od osób, które uznały projekt za wartościowy (skoro dotrwały do jego końca). Ograniczenie to nie dotyczy, rzecz jasna, projektów wymagających jednorazowego uczestnictwa.

b) Pomiar „przed” i „po”

Najczęściej stosowane jest podejście „przed” i „po”. Uczestnicy projektu są proszeni o wypełnienie ankiety na określony temat przed rozpoczęciem działań projektowych (pre-test), a następnie po ich zakończeniu (post-test). Taki schemat badania pozwala – poprzez porównanie wyników osiąganych w dwóch momentach czasowych – zmierzyć zmiany w obszarach, na które projekt miał oddziaływać: w poziomie wiedzy i umiejętności uczestników, w ich postawach oraz zachowaniach.

Pre-test i post-test to najczęstsza forma oceny projektu pod względem jego wpływu na poziom wiedzy uczestników. Pomiar może dotyczyć subiektywnych wskaźników postępu w uczeniu się – samooceny wiedzy. Częściej jednak w pomiarach tego postępu stosuje się wskaźniki obiektywne – pytania o charakterze testowym, w jednoznaczny sposób wskazujące na posiadanie wiedzy bądź jej brak (poprzez ocenę poprawności odpowiedzi). Testy wiedzy to ważna metoda sprawdzania rezultatów projektów edukacyjnych.

Opracowując kwestionariusz do testu wiedzy, w pierwszej kolejności należy ustalić, jaki obszar wiedzy (zagadnień przekazywanych w trakcie projektu) należy poddać pomiarowi. Powinien to być obszar powiązany z zakładanymi rezultatami projektu, bo na ich pomiarze najbardziej nam przecież zależy. Następnie układamy pytania (nie więcej niż 10) odnoszące się do wyznaczonego obszaru. Mogą one mieć różną postać: pytań typu „prawda” – „fałsz”, pytań z możliwością wyboru właściwej odpowiedzi spośród kilku podanych oraz pytań otwartych. Niezależnie od postaci pytania powinny być krótkie i precyzyjnie sformułowane.

Kwestionariusz warto przetestować na grupie uczestników projektu. Generalnie uwaga ta dotyczy wszystkich narzędzi badawczych, ale w przypadku testów wiedzy wydaje się szczególnie ważna. Warto bowiem sprawdzić, czy uczestnicy rozumieją nasze pytania i podane możliwości odpowiedzi oraz czy pytania nie są dla nich zbyt trudne.

c) Pomiar „po” z retrospektywną oceną stanu „przed”

Schemat ten również pozwala na zmierzenie zmiany wiedzy, świadomości, umiejętności, postaw i zachowań. Jest to jednak zmiana opisywana (deklarowana) przez uczestników projektu.

Pomiar wykonywany jest tylko jeden raz (po zakończeniu projektu), zabiera więc mniej czasu, zarówno realizatorom projektu, jak i jego uczestnikom.

Informacja o stanie „przed” zbierana jest w pomiarze „po”. Uczestnicy wypowiadają się wówczas na temat: obecnego (czyli „poprojektowego”) stanu swojej wiedzy, umiejętności, postaw, zachowań oraz stanu w momencie rozpoczynania udziału w projekcie.

Mierzona zmiana ma więc charakter subiektywny – jest to percepcja zmiany, a nie realna zmiana.

Schemat jest „odporny” na ewentualne przypadkowe „wahnięcia” ocen, które mogą się zdarzyć w schemacie „przed” i „po”, między kolejnymi pomiarami. Eliminuje również ryzyko zmiany odpowiedzi w związku z innym rozumieniem pytań przed i po zakończeniu projektu. Nie ma bowiem możliwości, że stan „przed” i „po” oceniany jest z innego punktu widzenia, z innej perspektywy, przez pryzmat nowej wiedzy i nowych doświadczeń.

Schemat może być stosowany także wtedy, gdy zebranie danych na temat wyjściowego stanu wiedzy, postaw czy umiejętności jest niemożliwe przez rozpoczęciem projektu.

d) Pomiar „po wydarzeniu”

Pomiar „po wydarzeniu” dotyczy szczegółowej oceny konkretnego wydarzenia edukacyjnego mającego miejsce w projekcie, np. szkolenia, warsztatu, spotkania, zajęć dydaktycznych, konferencji. Organizatorzy wydarzeń zwykle chcą wiedzieć, jak przyjęto ich wysiłki i przede wszystkim – jakie korzyści z nich wyniesiono, czego się nauczono. Ponieważ uczestnicy wydarzeń stacjonarnych przebywają w jednym miejscu, można taką informację zebrać łatwo i szybko.

Pomiar polega na zadaniu uczestnikom kilku pytań, mających na celu ocenę kilku szczegółowych wymiarów wydarzenia. Wymiary te reprezentują przede wszystkim efekty z poziomu „reakcji” na projekt, chociaż – w przypadku gdy wydarzenie stanowi zamkniętą całość tematyczną – mogą także dotyczyć efektów z obszaru uczenia się.

Kwestionariusz zazwyczaj składa się z niewielkiej liczby pytań. Pytania powinny wynikać ze specyfiki wydarzenia i sformułowanych wcześniej pytań ewaluacyjnych. Wykraczanie poza ich zakres jest stratą czasu i zbędnym wysiłkiem. Może też obniżyć zaangażowanie respondentów, jeśli będą oni postrzegać kwestionariusz jako zbyt długi. Przyjmuje się, że wypełnienie takiego kwestionariusza nie powinno zajmować więcej niż 10 minut.

Pytania kwestionariusza mają w większości charakter zamknięty (wybór odpowiedzi, ocena na skalach). Dla wzbogacenia analizy można uwzględnić również w niewielkiej liczbie pytania otwarte.

e) Pomiar po zakończonym cyklu wydarzeń

Pomiar jest dokonywany po zakończonym cyklu wydarzeń edukacyjnych i ma charakter podsumowujący. Jest ukierunkowany na ocenę projektu jako całości oraz jego wpływu na uczestników. Może dotyczyć różnych obszarów projektu, w tym samooceny zmian, które dokonały się w życiu uczestników pod wpływem udziału w projekcie. Umożliwia on zwłaszcza uchwycenie tych rezultatów projektu, których wystąpienie – ze względu na ich naturę – może być odroczone w czasie (np. zmiana postaw, korzystanie z wiedzy i umiejętności).

3.6. Określenie populacji badanej i próby

3.6.1. Określenie populacji

Kolejna decyzja do podjęcia w ramach ewaluacji dotyczy określenia badanej populacji. Populacja w znaczeniu statystycznym to nie liczba mieszkańców określonego miasta, obszaru czy kraju, ale grupa (zazwyczaj ludzi, choć jak wspomniano, przedmiotem analizy mogą być także wydarzenia, dokumenty), którą będziemy badać, o której będziemy formułować wnioski.

Może się zdarzyć, że w badaniu autoewaluacyjnym skupimy swoją uwagę na reprezentantach kilku populacji, np. odbiorców bezpośrednich projektu (uczniów uczestniczących w zajęciach projektowych), jak i odbiorców pośrednich (nauczycieli prowadzących zajęcia). Ważnym źródłem informacji mogą być także osoby zaangażowane w realizację poszczególnych działań w projekcie, np. osoby odpowiadające za rekrutację uczestników, organizację szkoleń, opracowanie materiałów dydaktycznych. Populację mogą także stanowić wydarzenia mające miejsce w projekcie (szkolenia, warsztaty, wykłady itp.) – jeśli na przykład zechcemy je poddać obserwacji.

Określenie populacji, które zamierzamy zbadać, nie powinno nastroczać większych problemów. Powinny się one bowiem „kryć” za dobrze postawionymi pytaniami ewaluacyjnymi oraz zdefiniowanymi celami badania. Dylematy mogą dotyczyć ustalania priorytetów w sytuacji, gdy potencjalnych populacji do zbadania jest kilka. Wówczas o naszych wyborach przesądzą zapewne posiadane zasoby. Grupą o najwyższym priorytecie zawsze powinni być jednak uczestnicy projektu. Wszelkie procesy doskonalące projekt nie powinny być bowiem prowadzone w oderwaniu od ich opinii.

Może się zdarzyć, że zdefiniowana populacja jest mało liczna, np. słuchacze lokalnej radiostacji, czytelnicy niszowego czasopisma. Jeśli wysiłek identyfikacji przedstawicieli takich grup dla potrzeb realizacji badania miałby być niewspółmierny do skali projektu czy potencjału jego realizatora, należy przyjąć, że populacje te są niemożliwe do zbadania.

3.6.2. Dobór próby

Pozytywną okolicznością w przypadku części projektów edukacyjnych jest fakt, że są one skierowane do ściśle określonej, identyfikowalnej, niezbyt licznej grupy osób, co daje możliwość względnie łatwego przebadania wszystkich jej członków. Badania prowadzone na wszystkich członkach danej populacji to tzw. badania pełne (wyczerpujące, całkowite).

Jednak niektóre projekty, np. te realizowane z wykorzystaniem środków masowego przekazu, adresowane są do grup odbiorców liczonych w setkach tysięcy czy milionach. W tej sytuacji konieczny jest wybór próby badawczej z populacji. Próba to dobrana w ściśle określony sposób część populacji badanej. Badania realizowane na próbach badawczych to zaś badania niepełne (częściowe).

Ograniczenie badania do próby jest zasadne także wtedy, gdy projekt jest skierowany do określonej liczby odbiorców, np. 1000, ale możliwości realizatora są zbyt małe, aby objąć ich wszystkich badaniem. Ze statystycznego punktu widzenia wysiłek ten jest zresztą zbędny. Jeśli bowiem dopełnimy zasad mających na celu wyłonienie próby, która w jak największym stopniu będzie odwzorowywać badaną populację, wystarczające będzie przeprowadzenie badania na próbie badawczej.

Dobór próby wymaga dokładnego określenia badanej zbiorowości (populacji), zdefiniowania jednostek analizy (zazwyczaj będą nimi ludzie, ale mogą to być także np. dokumenty czy wydarzenia edukacyjne), zakresu przestrzennego, czasu i miejsca, w którym jednostki próby zostaną poddane badaniu.

a) Rodzaje doboru próby

Wśród schematów doboru próby wyróżnić można metody losowe i nielosowe.

Metody losowe umożliwiają wnioskowanie statystyczne, czyli uprawnione statystycznie przenoszenie wyników uzyskanych w próbie na populację. Służą one do doboru dużych prób reprezentatywnych w badaniach sondażowych.

Odpowiednio dobrana próba losowa spełnia wymóg reprezentatywności – jej struktura ze względu na istotne cechy (np. płeć, wiek, wykształcenie respondentów) powinna odpowiadać strukturze populacji, z której próba została pobrana. Dzięki doborowi losowemu z określonym, niewielkim prawdopodobieństwem błędu możemy wnioskować na przykład o tym, co o różnych sprawach sądzą Polacy, nie badając ich wszystkich, ale ich niewielką, 1000-osobową, losowo dobraną reprezentację.

Dobór losowy wymaga dysponowania listą zawierającą wszystkich członków danej zbiorowości. Każda jednostka populacji musi mieć bowiem jednakowe szanse dostania się do próby. Wymóg ten w przypadku większości projektów edukacyjnych będzie spełniony. Jeśli zatem celem ewaluacji jest zebranie wyników, które można przenosić na całą interesującą nas populację (np. uczestników projektu), to dobór losowy będzie rekomendowaną opcją.

Jeśli natomiast zastosowanie doboru losowego nie jest możliwe, możemy dobrać próbę w sposób **celowy (arbitralny)**. Dobór celowy to subiektywny dobór do badania takich jednostek, które spełniają określone, ustalone przez badacza kryteria istotne z punktu widzenia przedmiotu i celów badania.

Z pewnym uproszczeniem można przyjąć, że w praktyce autoewaluacji najczęściej będziemy mieć do czynienia:

- w przypadku **badania ilościowych** – z badaniami pełnymi (obejmującymi populację badaną) lub realizowanymi na losowo dobranej próbie badawczej;
- w **badaniach jakościowych** – z badaniami na próbach dobranych celowo.

b) Jak wylosować próbę losową i jak ustalić jej wielkość?

Istnieje kilka sposobów losowania próby do badania ilościowego. Najbardziej skomplikowany jest dobór prób losowanych z bardzo licznych populacji: np. spośród dorosłych Polaków, czytelników określonego tytułu prasowego, słuchaczy określonej stacji radiowej, widzów określonego kanału telewizyjnego. Prawidłowe losowanie prób z takich populacji wymaga nie tylko odpowiedniej wiedzy i umiejętności statystycznych, ale także środków finansowych na zakup operatu losowania (np. operatu PESEL stanowiącego „listę” wszystkich dorosłych Polaków). Ponieważ próby badawcze są dosyć duże, to konieczne jest wtedy również korzystanie z usług ankieterów, którzy dotrą do wszystkich wylosowanych respondentów i przeprowadzą z nimi wywiady. Należy przyjąć, że takie badania pozostają poza zakresem możliwości większości realizatorów projektów.

W przypadku mniejszych populacji, jeśli dysponujemy listą ich członków, można podjąć wysiłek przygotowania prostszych prób losowych, wykorzystujących metodę tzw. **doboru losowego prostego lub doboru systematycznego**.

Dobór losowy prosty wymaga przygotowania listy wszystkich członków/jednostek badanej populacji, a następnie ich ponumerowania. Aby wybrać konkretne elementy do próby, używa się tablic losowych. W przypadku, gdy operat losowania istnieje w formie elektronicznej, próba losowa może zostać wybrana komputerowo. Program komputerowy sam numeruje elementy

operatu losowania, generuje własne serie liczb losowych, a następnie podaje listę wylosowanych elementów.

Bardziej przyjaznym sposobem losowania próby, zwłaszcza w przypadku niezbyt licznych populacji, jest tzw. **dobór systematyczny**. Polega on na doborze do próby co któregoś elementu listy. Gdyby np. lista zawierała 1000 elementów, a naszym celem byłoby dobranie próby o wielkości 100 elementów, wybieralibyśmy co dziesiąty element z listy. Aby dobór pierwszego elementu pozostawał całkowicie wolny od wpływu czynnika ludzkiego, dobrze jest pierwszy element próby wylosować, np. losując liczbę z zakresu 1 a 10. Do próby zostałyby włączony element o wylosowanym numerze oraz każdy co dziesiąty element znajdujący się po nim. W przypadku dotarcia do końca listy i niezyskania próby o zakładanej wielkości, wracamy do jej początku i kontynuujemy odliczanie do momentu uzyskania zakładanej wielkości próby. Ważne jest także, aby lista została przed losowaniem uporządkowana, np. według alfabetu¹.

Gdy celem badania jest uogólnianie wniosków z próby na populację, kluczową kwestią jest pytanie o **wielkość próby**. Ile osób/jednostek uwzględnić w próbie, aby była ona wiarygodną reprezentacją populacji naszego projektu?

W przypadku badań ilościowych wielkość próby wyznaczana jest przez reguły statystyki. Zależy ona od wielkości populacji oraz wielkości akceptowalnego błędu pomiaru. Wynik z próby informuje o analogicznym wyniku w populacji w sposób przybliżony, z pewnym błędem. Jest więc jego najlepszym oszacowaniem, a nie dokładnym pomiarem. Błąd oszacowania wskazuje, że w jak szerokim przedziale będzie się mieścił badany parametr populacji.

Wyobraźmy sobie, że planujemy przeprowadzić badanie na losowej próbie radiosłuchaczy jednej ze stacji radiowych, na antenie której emitowano audycje edukacyjne. Jeśli dopuszczamy błąd oszacowania na poziomie 5%, to tym samym akceptujemy, że wartość badanego parametru w populacji znajdzie się w przedziale +/- 5% od wartości tego parametru w badanej próbie. Na przykład, po ustaleniu, że w próbie radiosłuchaczy odsetek respondentów, którzy słuchali audycji edukacyjnych wynosi 50%, będziemy mogli stwierdzić, że w populacji radiosłuchaczy audycji słuchał odsetek mieszczący się w granicach od 45% do 55%. Jeśli z kolei dopuścimy błąd oszacowania na poziomie 10%, to akceptujemy, że odsetek ten mieści się w dużo szerszym przedziale od 40% do 60%. Musimy się jednak liczyć z tym, że za wzrost precyzji wnioskowania musimy „płacić” zwiększeniem wielkości próby badawczej - im mniejszy poziom błędu akceptujemy, tym większą próbę musimy zapewnić.

W tabeli 11 przedstawiono wielkości prób badawczych w zależności od wielkości populacji i w zależności od tego, jaki poziom błędu statystycznego dopuścimy – 5% czy 10%. Jeśli populacja liczy 100 lub mniej jednostek, należy przebadać wszystkie jednostki (problem losowania mamy więc rozwiązany). Małe populacje cechują się bowiem większym wewnętrznym zróżnicowaniem, w związku z czym do próby musi być dobrana większa ich część. Jeśli natomiast populacja liczy więcej niż 5000 jednostek, wystarczające będzie przeprowadzenie badania na próbie $n=400$. Próba tej wielkości będzie też wystarczająca dla bardzo licznych populacji, sprawiających wrażenie

¹ Więcej na temat doboru próby: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

„niepoliczalnych”, np. audytorów wybranych mediów, ogółu Polaków, Polaków w określonym wieku itp.

Tabela 8. Zalecane wielkości próby w zależności od wielkości populacji i akceptowalnego błędu pomiaru

Wielkość populacji	Wielkość próby dla akceptowalnego błędu pomiaru	
	5%	10%
<100	<i>zbadaj wszystkich członków populacji</i>	
150	110	61
200	134	67
250	154	72
300	172	76
350	187	78
400	201	81
450	212	82
500	222	83
1000	286	91
2000	333	95
3000	353	97
4000	364	98
5000	370	98
>5000	ok. 400	100

Źródło: Opracowanie własne autora na podstawie M.F. Smith, Considerations in Evaluating Cooperative Extension Programs, Florida Cooperative Extension Service, Gainesville, Florida 1983.

Należy założyć, że z różnych powodów pewna część próby nie weźmie udziału w badaniu. Problem ten w niewielkim stopniu będzie dotyczył badań realizowanych w trakcie trwania wydarzeń projektowych metodami audytoryjnymi, np. za pomocą ankiet wręczanych uczestnikom projektu na zakończenie szkolenia. Jeśli jednak badania będą realizowane w pewnym odstępie czasu od zakończenia projektu, kiedy organizator nie ma możliwości zebrania grupy w jednym miejscu, odczuwane przez odbiorców projektu zobowiązanie do udziału w badaniu będzie mniejsze. Dobrana próba powinna więc być większa, aby zrekompensować potencjalne braki odpowiedzi ze strony niektórych osób. Pewnym rozwiązaniem tego problemu może być założenie, że 30%-40% próby nie weźmie udziału w badaniu i stosowne do spodziewanej skali „ubytków” w próbie zwiększenie jej wielkości. Przyjmijmy na przykład, że grupa uczestników projektu liczy 300 osób. Jeśli dopuścimy błąd oszacowania 10%, to potrzebować będziemy próby o wielkości 76 osób. Musimy się jednak liczyć, że część z tych osób, np. 30%, odmówi udziału w badaniu. Aby się zabezpieczyć przed skutkami odmów, musimy zwiększyć próbę wylosowaną do 109 osób. Jeśli w badaniu weźmie udział 70% osób spośród wylosowanych 109, to osiągniemy zakładaną wielkość próby zrealizowanej (76 osób, według wytycznych z tabeli powyżej).

W wyniku naszych obliczeń możemy dojść do wniosku, że wygodniej będzie objąć badaniem wszystkich członków populacji, nawet dużych, niż dokonywać doboru próby. Jeśli będziemy

używać technik niegenerujących dużych kosztów, np. ankiety internetowej, może to być jak najbardziej zasadne.

c) Jak dobrać próbę celową i jak ustalić jej wielkość?

Pytanie o to, kogo dobrać do próby, nie traci swej ważności także w odniesieniu do badań jakościowych, realizowanych na znacznie mniejszą skalę niż ilościowe i nie mających ambicji do reprezentatywności.

Odpowiedź na pytanie o to, kogo badać, jest jednak w badaniach jakościowych trudna i zależy od tego, jak zdefiniowano cele i przedmiot badania. Obowiązuje tu jedna najważniejsza zasada – uczestnicy badań jakościowych powinni być dobrani w taki sposób, aby mogli udzielić informacji niezbędnych do sformułowania odpowiedzi na pytania badawcze. Najczęściej w autoewaluacji będziemy się koncentrować na badaniu uczestników projektu – metodą wywiadów indywidualnych czy grupowych. Możemy jednak mieć również potrzebę doboru określonych wydarzeń projektowych do obserwacji czy doboru przypadków (np. szkół uczestniczących w projekcie, ośrodków, w których projekt jest realizowany), którym zechcemy się bliżej przyjrzeć.

W literaturze podaje się wiele strategii doboru jednostek do badania. Na uwagę zasługuje kilka, które mogą być zastosowane w autoewaluacji. Przedstawiono je w tabeli poniżej. Strategie te opierają się na wyborze przypadków o dużej wartości informacyjnej z punktu widzenia celów badania.

Tabela 12. Strategie doboru celowego

Rodzaj strategii	Istota strategii
Dobór przypadków ekstremalnych	Koncentruje się na przypadkach nietypowych, np. znaczący sukces/duża porażka, bardzo wysokie wyniki/bardzo niskie wyniki.
Dobór przypadków o wysokim nasileniu obserwowanej cechy	Koncentruje się na przypadkach, które przejawiają daną cechę w stopniu wysokim, ale nieekstremalnym, np. dobrzy studenci/słabi studenci, powyżej średniej/poniżej średniej.
Strategia maksymalnego zróżnicowania	Koncentruje się na przypadkach o dużym zróżnicowaniu poziomu interesującej nas zmiennej.
Dobór próby jednorodnej (homogenicznej)	Gromadzi osoby/obiekty do siebie podobne ze względu na interesującą nas cechę. Stosowany w doborze uczestników grup fokusowych.
Dobór przypadków typowych	Koncentruje się na tym, co jest typowe, „normalne”, „przeciętne”.
Dobór celowy warstwowy	Koncentruje się na podgrupach wyróżnionych ze względu na określoną zmienną, ułatwia porównania.

Dobór według określonych kryteriów	Koncentruje się na przypadkach spełniających określone kryterium.
Dobór celowy losowy	Koncentruje się na przypadkach dobranych w sposób losowy spośród ogółu.

Źródło: Opracowanie własne autora na podstawie: M. Q. Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications, Newbury Park 2003.

Należy zauważyć, że w większości strategii dobór jednostek do badania jest dokonywany ze względu na jakąś cechę różnicującą te jednostki od innych. W badaniach ewaluacyjnych projektów edukacyjnych takich cech można poszukiwać w następujących obszarach:

- wśród cech opisujących odbiór projektu (np. zainteresowanie treściami projektu, intensywność uczestnictwa w projekcie),
- wśród cech opisujących skuteczność projektu – osiągnięte wyniki,
- wśród cech demograficzno-społecznych uczestników warunkujących odbiór projektu i osiąganie rezultatów (np. wykształcenie, poziom edukacji szkolnej),
- wśród innych cech niezwiązanych z osobą uczestnika, potencjalnie wpływających na skuteczność realizacji projektu (np. doświadczenie ośrodka uczestniczącego w realizacji projektu, np. szkoły, biblioteki, gminy itp., doświadczenie trenera itp.).

Dobór próby ze względu na którąś z tych cech wymaga wcześniejszej wiedzy o zróżnicowaniu cechy w badanej grupie, np. które przypadki można uznać za „typowe”, „ekstremalne”, „ponadprzeciętne”. Taką wiedzę może dysponować trener lub osoba prowadząca zajęcia z grupą uczestniczącą w projekcie edukacyjnym. Niekiedy jednak rozeznanie, co jest „typowe”, „ekstremalne”, „ponadprzeciętne” może nastęrczać trudności.

Kiedy realizujemy badanie ilościowe na próbie losowej, wielkość próby losowej jest ustalana jeszcze przed jego realizacją. W badaniach jakościowych, zwłaszcza tych o charakterze naukowym, założenia co do wielkości próby mogą się zmieniać w trakcie realizacji badania, na przykład pod wpływem identyfikacji nowych, interesujących przypadków wartych włączenia do badania lub jeśli uznamy, że od kolejnych respondentów nie zdobywamy już żadnych nowych informacji.

W praktyce jednak musimy uwzględnić nasze możliwości finansowe i organizacyjne, a wielkość próby to czynnik istotnie wpływający na koszty badania i czas jego realizacji. Dlatego też w naszym interesie jest określić wielkość próby, którą chcemy zbadać.

Pomocne mogą być ogólne zasady doboru próby przedstawione w tabeli 13 poniżej, chociaż nie należy ich traktować jako zawsze obowiązujących wskazówek.

Tabela 9. Orientacyjne zasady doboru próby w badaniach jakościowych

Technika badawcza	Praktyczne zasady
Indywidualne wywiady pogłębione	Przeprowadź wywiady z około 10 osobami.
Grupy fokusowe	Utwórz grupy liczące 6-8 osób. Rozważ taką liczbę grup, która reprezentuje zróżnicowanie populacji ze względu na interesującą nas cechę, np. kobiety – mężczyźni, osoby do 40. r.ż. – osoby powyżej 40. r.ż. itp.
Studia przypadku	Ustal, jakie typy przypadków znajdują się w centrum zainteresowania i wybierz po jednym przypadku reprezentującym dany typ.

Źródło: Opracowanie własne autora.

W trakcie realizacji badania autoewaluacyjnego może się okazać, że nasze wybory są bardziej ograniczone (a przez to czasem łatwiejsze), niż mogłoby się wydawać. Z dylematu wyboru będziemy na pewno zwolnieni wtedy, gdy zdecydujemy się badać jednostki unikalne, np. trenerów prowadzących szkolenie, autorów materiałów dydaktycznych, innych przedstawicieli kadry realizującej projekt. Sytuacje braku wyboru czy ograniczonego wyboru mogą się zdarzyć także w trakcie badania uczestników projektu, na przykład wtedy, gdy nasze badania będą ograniczone do węższych obszarów terytorialnych, konkretnych ośrodków uczestniczących w realizacji projektu (np. szkół, bibliotek, gmin) itp. Liczba uczestników projektu na określonym obszarze czy w konkretnym ośrodku może być zbyt mała, aby pozwalała na dokonywanie jakiegokolwiek wyboru. Na przykład, chcąc zrealizować grupę fokusową z uczestnikami projektu w danej lokalizacji będziemy musieli zgodzić się na udział w tej grupie wszystkich chętnych. Sam dobór tych obszarów czy ośrodków powinien jednak przebiegać w oparciu o ustalone zasady.

Niezależnie od tego, którą strategię doboru przyjmujemy i jaką wielkość próby ustalimy, powinniśmy być świadomi, jakie przesłanki stoją za naszymi wyborami, jakie są korzyści i ograniczenia tych wyborów.

4. Metody i techniki badawcze możliwe do zastosowania w ewaluacji

Nie ma jednej rekomendowanej metodologii realizacji badania ewaluacyjnego, gotowych rozwiązań czy jedynie słusznych sposobów postępowania. Wybór metod i technik badawczych powinien być podporządkowany celom ewaluacji oraz pytaniom, na które ewaluator chce odpowiedzieć.

Trzeba też podkreślić, że nie ma czegoś takiego, jak idealna metoda badawcza. Wyniki badań zawsze będą obciążone słabościami użytej metody, bo każda z nich je posiada. Dlatego też należy dążyć do wykorzystywania różnych metod, bo pozwala to na rekompensowanie słabości jednych metod zaletami innych.

Na przykład popularne w autoewaluacji kwestionariusze bazujące na samoocenie są techniką szczególnie podatną na wystąpienie dwóch negatywnych zjawisk. Pierwsze z nich to tzw. efekt społecznych oczekiwań. Polega on na skłonności respondentów do udzielania odpowiedzi zgodnych z wyobrażonymi przez nich oczekiwaniami ewaluatorów czy realizatorów projektu. Jeśli zatem ewaluator zapyta respondentów, czy projekt był dla nich użyteczny, to respondenci będą skłonni potwierdzać tę użyteczność, słusznie wyczuwając, że właśnie takich deklaracji ewaluator od nich oczekuje.

Drugim czynnikiem obniżającym wiarygodność danych zebranych w oparciu o samoocenę uczestników jest tendencja do uzasadniania swojego wysiłku edukacyjnego. Skoro uczestnicy wzięli udział w projekcie edukacyjnym i poświęcili swój czas, aby dotrzeć do jego końca, to będą skłonni uważać go za wartościowy, wywołujący zakładane efekty. Dlatego kwestionariusze samooceny warto łączyć z innymi metodami, np. obserwacją czy zbieraniem opinii o postępach uczestników także od innych informatorów niż oni sami.

Strategia polegająca na łączeniu kilku metod do badania tego samego zagadnienia nazywa się triangulacją i jest powszechnie wykorzystywana w ewaluacji. Zastosowanie kilku metod pozwala „obejrzeć” to samo zagadnienie z różnych perspektyw i ocenić spójność gromadzonych danych. Dlatego najskuteczniejsze badania ewaluacyjne to takie, które łączą metody jakościowe i ilościowe, dostarczając zarówno liczbowego opisu badanej rzeczywistości, jak i pogłębionych wyjaśnień procesów, które kryją się za liczbami i procentami.

Dokonując wyboru metod i technik badawczych, koncentrujemy się jednak przede wszystkim na pytaniach, na które mamy odpowiedzieć, a nie na jakości metod. Jakość tę można oceniać tylko przez pryzmat celu, któremu metoda ma służyć.

Należy także pamiętać o własnych umiejętnościach badawczych oraz ilości czasu, który możemy przeznaczyć na autoewaluację. Nie ma sensu planowanie ambitnych koncepcji metodologicznych, których nie da się w praktyce zrealizować.

W dalszej części rozdziału zostaną krótko opisane wybrane metody i techniki badawcze o najszerszych możliwościach zastosowania w autoewaluacji.

4.1. Badanie ilościowe

Dobrze zaprojektowane badanie ilościowe, prowadzone za pomocą przemyślanych i poprawnych technicznie narzędzi badawczych, może być w ewaluacji nieocenionym źródłem przydatnych informacji.

Narzędziem badawczym jest w badaniach ilościowych kwestionariusz, najczęściej o wysokim poziomie tzw. standaryzacji. Standaryzacja oznacza, że wszystkim respondentom zadawane są te same pytania w tej samej kolejności. Są to w zdecydowanej większości pytania zamknięte, to znaczy takie, w których prosi się respondenta o wybór odpowiedzi z listy opcji przygotowanych przez badacza. W przypadku pytań otwartych respondent sam udziela odpowiedzi, bez żadnych wskazówek ze strony badacza.

Ze względu na sposób wypełniania kwestionariusza wyróżnia się **dwie podstawowe techniki badań ilościowych**:

- ankietę, która jest wypełniana samodzielnie przez respondenta,
- wywiad kwestionariuszowy, w którym pytania są zadawane i zapisywane przez ankietera.

Zaletą **wywiadów kwestionariuszowych** jest przede wszystkim wyższy odsetek realizacji próby i mniejsza skłonność do udzielania przez respondentów odpowiedzi typu „nie wiem”, „trudno powiedzieć”. Obecność ankietera zabezpiecza także przed błędnym rozumieniem pytań, daje również możliwość rejestracji zachowań i reakcji respondenta (jeśli są one istotne dla celów badania).

Jednak projekty edukacyjne skierowane do identyfikowalnych grup odbiorców będą dawały możliwość szerokiego zastosowania **ankiety do samodzielnego wypełnienia** w warunkach minimalizujących wpływ typowych dla tej techniki ograniczeń (duża dostępność respondentów – uczestników projektu, poczucie zobowiązania do udziału w badaniu, w przypadku audytoryjnego wypełniania ankiety – element kontroli społecznej, obniżający ryzyko niewywiązania się z zadania).

4.1.1. Ankiety do samodzielnego wypełnienia

W zależności od sposobu zbierania danych, ankiety można podzielić na:

- pocztowe,
- audytoryjne,
- internetowe (CAWI – Computer Assisted Web Interviewing).

W przypadku badania realizowanego za pomocą respondenci otrzymują pocztą specjalnie przygotowany kwestionariusz ankiety wraz z towarzyszącym mu listem przewodnim, informującym o celach badania, jego wykonawcy, terminie realizacji badania, gwarancji anonimowości i poufności wyników badania. Ankieta pocztowa jest stosunkowo tanią techniką badawczą, ma jednak swoje ograniczenia: niski poziom realizacji próby (niski odsetek odesłanych ankiet) oraz związany z tym brak możliwości kontroli próby badawczej (brak możliwości przewidzenia, kto weźmie udział w badaniu). Obydwa te czynniki utrudniają uprawnione statystycznie przenoszenie wyników z próby na populację. Zakładamy, że w autoewaluacji projektów edukacyjnych technika ta będzie miała raczej wąskie zastosowanie ze względu na konieczność gromadzenia pełnych danych adresowych uczestników oraz wspomniany niski poziom realizacji próby. Przede wszystkim jednak najczęściej w tego typu projektach będziemy mieć bezpośredni (np. na szkoleniach, spotkaniach, zajęciach) lub pośredni (za pośrednictwem Internetu) „dostęp” do uczestników. Jeśli zaś nie będziemy mieć takiego dostępu, to najpewniej nie będziemy też znać danych adresowych odbiorców projektu.

Dlatego też dużo większe znaczenie w autoewaluacji będą miały ankieta audytoryjna oraz ankieta internetowa.

Ankieta audytoryjna rozdaje się do samodzielnego wypełnienia respondentom zebranych w jednym miejscu, np. w trakcie szkoleń, zajęć w szkole lub na uczelni. Taki sposób realizacji badania zapewnia wyższy poziom realizacji próby. W przypadku wielu projektów edukacyjnych o charakterze szkoleniowym lub dydaktycznym będzie to technika najbardziej efektywna.

Ankieta internetowa to elektroniczny formularz, przesyłany respondentom pocztą elektroniczną lub zamieszczany na ogólnodostępnych stronach internetowych. Ograniczeniem tej techniki jest to, że może ona być kierowana jedynie do osób posiadających elementarne kompetencje cyfrowe i dostęp do Internetu. Technika ta nie będzie zatem efektywna, jeśli mamy do czynienia z grupą odbiorców niekorzystających powszechnie z Internetu (np. seniorów).

Jeśli uczestnicy projektu mają dostęp do własnej poczty e-mail, to lepszym rozwiązaniem będzie przesłanie hiperłącza do ankiety na ich skrzynki pocztowe, niż zamieszczanie ankiety na stronie internetowej, np. projektu czy jego realizatora. Rozwiązanie to zabezpiecza przed dostępem do ankiety osób trzecich, niezwiązanych z projektem. Czasem jednak zamieszczenie ankiety na stronie internetowej może być akceptowalnym posunięciem – na przykład wtedy, gdy znajduje się ona na platformie projektu, do której dostęp jest zabezpieczony hasłem. Rozwiązanie to sprawdzi się także wtedy, gdy respondentami mają być dzieci czy nastolatki.

Mocną stroną ankiety internetowej są niskie koszty zbierania danych (brak jest kosztów wprowadzania danych, zbiór danych powstaje bowiem automatycznie). Istnieje wiele darmowych narzędzi służących do realizacji ankiety on-line, np. LimeSurvey, Ankieta.pl, GoogleForm. Z tego powodu ankieta może być wysyłana do wszystkich członków danej populacji, nawet wówczas, gdy uzasadniona byłaby – ze statystycznego punktu widzenia – realizacja badania na części populacji, czyli na próbie badawczej.

4.1.2. Wywiady kwestionariuszowe

Istnieją trzy rodzaje wywiadów kwestionariuszowych:

- bezpośrednio wywiady kwestionariuszowe (PAPI – Paper and Pen Personal Interview),
- bezpośrednio wywiady wspomagane komputerowo (CAPI – Computer Assisted Personal Interview),
- wywiady telefoniczne ze wspomaganie komputerowym (CATI – Computer Assisted Telephone Interview).

Bezpośrednie wywiady kwestionariuszowe (PAPI) polegają na osobistej rozmowie ankietera z respondentem, przeprowadzanej według wydrukowanego kwestionariusza zawierającego pytania dotyczące określonego problemu badawczego. Wywiady mogą być prowadzone w dowolnym miejscu: miejscu, w którym odbywają się szkolenia czy zajęcia projektowe, w mieszkaniu respondenta, miejscu jego pracy, na ulicy lub innych uczęszczanych miejscach. Odpowiedzi respondenta zapisywane są przez ankietera w kwestionariuszu wywiadu.

Bezpośrednie wywiady wspomagane komputerowo (CAPI) to wywiady prowadzone przy użyciu kwestionariusza w wersji elektronicznej (nazywanego skryptem). Ankieter prowadząc wywiad, odczytuje pytania kwestionariusza z ekranu komputera i uzyskane odpowiedzi wprowadza do pamięci komputera. Zastosowanie wspomaganie komputerowego umożliwia automatyczną kontrolę logiczną uzyskanych odpowiedzi, daje także większą niż papierowe wywiady kwestionariuszowe możliwość kontroli pracy ankieterów i pozwala na prezentowanie w trakcie wywiadu materiałów wizualnych (zdjęć, filmów).

Sposób realizacji **wywiadów telefonicznych wspomaganych komputerowo (CATI)** jest podobny do wywiadów CAPI, jednak wywiad nie jest przeprowadzany osobiście, ale za pomocą telefonu. Podobnie jak w wywiadach CAPI, ankieterzy przez telefon zadają respondentowi widoczne na ekranie komputera pytania kwestionariusza i wprowadzają odpowiedzi do pamięci komputera. Wywiady telefoniczne powinny być krótkie (maksymalnie 15 minut), a pytania nie powinny dotyczyć kwestii drażliwych i osobistych.

Dostępna dla większości realizatorów projektów opcją – spośród wyżej wymienionych – będą wywiady bezpośrednio PAPI. W grę wchodzi także uproszczona forma wywiadu telefonicznego, w której zebrane telefonicznie odpowiedzi respondentów zapisywane będą przez ankietera na papierze, w wydrukowanym kwestionariuszu.

Technika wywiadu kwestionariuszowego, podobnie jak przedstawione w dalszej części poradnika techniki jakościowe oparte na komunikowaniu się z respondentem, mogą nastręczać trudności realizacyjnych. Dla uzyskania maksymalnie szczerych, wiarygodnych relacji respondentów dobrze byłoby bowiem, aby wywiady prowadzone były przez osoby niezwiązane z projektem lub chociaż nieznane respondentom.

Pewnych umiejętności wymagać będzie również przygotowanie narzędzia badawczego – kwestionariusza wywiadu (jeśli będą to wywiady prowadzone przez ankietera) lub

kwestionariusza ankiety do samodzielnego wypełnienia. Realizatorzy, którzy zechcą zmierzyć się z tym zadaniem samodzielnie, przed przystąpieniem do pracy nad narzędziem badawczym powinni zapoznać się ze zbiorem zasad dotyczących sposobu formułowania pytań, ich kolejności, formatu kwestionariusza itp., opisywanych w podręcznikach metodologii badań.

4.2. Badanie jakościowe

4.2.1. Indywidualny wywiad pogłębiony

Indywidualny wywiad pogłębiony (nazywany też wywiadem jakościowym) to pod pewnym względem metoda zbliżona do wywiadu kwestionariuszowego. Obydwa te rodzaje wywiadów polegają bowiem na rozmowie z respondentem na określony temat.

Wywiady kwestionariuszowe mają jednak charakter ściśle ustrukturyzowany – polegają na zadawaniu wszystkim respondentom tych samych pytań w tym samym brzmieniu, a rolą respondenta jest wybór odpowiedzi spośród tych, które zostały przewidziane w pytaniach.

Wywiady pogłębione, ze względu na swój nieustrukturyzowany charakter i niski stopień standaryzacji, są natomiast bliższe rozmowie naturalnej, niezaplanowanej z góry. Rozmowa ta przebiega według planu (scenariusza wywiadu), zawierającego jedynie listę tematów, które powinny być podjęte (zamiast wyczerpującej listy pytań). Prowadzący rozmowę czuwa jednak nad jej przebiegiem, nadaje jej określony kierunek, eksploruje określone wątki, prosi o ich rozwinięcie. Jest to więc rozmowa znacznie bardziej elastyczna niż wywiad kwestionariuszowy. Jej przebieg zależy przede wszystkim od tego, co powie rozmówca – to jego odpowiedzi mają wpływ na kolejne zadawane pytania. Pytania te mogą pogłębiać, rozwijać wcześniejsze odpowiedzi albo – gdy odbiegają od ustalonych w planie wywiadu tematów – kierować uwagę rozmówcy ku tym zagadnieniom, które nas interesują. Ważna jest umiejętność prowadzenia takiej rozmowy – koncentrowania uwagi na tym, co osoba badana ma do powiedzenia, umiejętnego dopytywania, pogłębiania niektórych kwestii, „przekierowywania” badanego z tematów pobocznych na te będące przedmiotem badania, unikania pytań sugerujących.

Wywiady pogłębione pozwalają dotrzeć do perspektywy i doświadczeń uczestników projektu (lub innych interesariuszy) i przez pryzmat tych doświadczeń zrozumieć, w jaki sposób projekt „działa” i w jaki sposób można go udoskonalić. W wywiadzie mogą się również ujawnić istotne dla projektu kwestie, które nie były przedmiotem uwagi ewaluatora (np. nieplanowane efekty projektu).

Zadawane respondentom pytania powinny mieć charakter otwarty, skłaniający do refleksji i udzielania swobodnych, możliwie rozbudowanych wypowiedzi, np.: *Jak dowiedziałeś się o projekcie? Jakie jest twoje zaangażowanie w projekt? Jakie są mocne i słabe strony tego projektu? W jaki sposób wykorzystujesz pozyskaną wiedzę, umiejętności w swoim codziennym życiu? Jakiej pomocy byś potrzebował, aby częściej korzystać z tej wiedzy, umiejętności? Co utrudnia ci korzystanie z nowej wiedzy,*

umiejętności? Jakie korzyści wyniosły z projektu inne osoby? Jakich innych projektów byś oczekiwał, aby wzmacniać korzyści wyniesione z tego projektu?

Prowadząc wywiady pogłębione, należy pamiętać o konieczności rejestracji odpowiedzi respondenta. Najwygodniejszym rozwiązaniem jest nagrywanie wywiadu, a następnie opracowanie jego tekstowego zapisu (tzw. transkrypcji). Jednak nie wszyscy respondenci muszą się zgodzić na nagrywanie. Niektórych fakt nagrywania wywiadu może deprymować, ograniczając swobodę ich wypowiedzi. W takiej sytuacji badaczowi pozostaje robienie notatek z najważniejszych wypowiedzi respondenta.

4.2.2. Zogniskowane wywiady grupowe

Zogniskowany wywiad grupowy (tzw. fokus) to grupowa dyskusja około 10 osób, dobranych ze względu na pewne wspólne cechy. Grupa, w zależności od uwarunkowań realizacji projektu, może być jednak mniej liczna, np. 4-osobowa. Może reprezentować cały przekrój grupy docelowej lub określoną jej część – jeśli chcemy sprawdzić, w jaki sposób projekt jest oceniany w wybranej podgrupie uczestników (np. wśród uczestników z wykształceniem podstawowym itp.).

Dyskusja jest prowadzona przez moderatora na podstawie częściowo ustrukturyzowanego scenariusza rozmowy i trwa około 1,5-2 godzin.

Profesjonalne fokusy są przeprowadzane w specjalnych pomieszczeniach, tzw. salach fokusowych, wyposażonych w sprzęt audiowizualny, urządzenia rejestrujące i lustro weneckie. W warunkach realizacji wielu projektów zapewnienie takiego standardu technicznego nie będzie możliwe. Nie powinno to jednak rzutować na zebrane wyniki, bo nie warunki techniczne o nich przesądzą. Wystarczająca dla potrzeb autoewaluacji będzie estetyczna sala mogąca pomieścić zakładaną liczbę uczestników, ze stołem, wokół którego mogą oni wraz z moderatorem usiąść. Należy także zapewnić – po uzyskaniu zgody uczestników – możliwość nagrania wywiadu za pomocą dyktafonu lub kamery wideo.

Obydwie metody jakościowe: indywidualne wywiady pogłębione i zogniskowane wywiady grupowe, dają zasadniczo podobne wyniki. O wyborze którejś z nich decydują często względy praktyczne – łatwość zgromadzenia respondentów w jednym miejscu (dostępność respondentów), koszty i szybkość realizacji. Argumentem merytorycznym przemawiającym za wyborem grup fokusowych jest potrzeba konfrontacji opinii poszczególnych uczestników i korzyści związane z dynamiką grupową. Wzajemne interakcje stymulują wymianę poglądów i ujawnianie się różnic oraz informacji, które mogłyby się nie pojawić, gdyby respondenci udzielali wywiadów indywidualnie.

Warto korzystać z grup fokusowych, gdy chcemy zidentyfikować możliwe sposoby postrzegania, oceniania, wyjaśniania efektów projektu (bez potrzeby dochodzenia do konsensusu) lub gdy zależy nam na dogłębnym zbadaniu określonej kwestii.

4.2.3. Obserwacja

Obserwacja to bardzo wartościowe źródło informacji w ewaluacji. Wydaje się ona bliska codziennemu doświadczeniu – jej istotą jest patrzeć i słuchać. Dobrze prowadzona obserwacja wymaga jednak wcześniejszego planu i przygotowania, a także pewnego „treningu w patrzeniu i słuchaniu”. Zadaniem badacza nie jest tylko udanie się „w teren” i pobieżne obserwowanie tego, co się tam dzieje. Jego rola polega na czymś więcej - maksymalnie szczegółowym, precyzyjnym, ukierunkowanym na określone kwestie rejestrowaniu wszystkiego, co zaobserwował i doświadczył. Obserwacji mogą towarzyszyć nieformalne wywiady z uczestnikami projektu i osobami prowadzącymi działania projektowe.

W przypadku projektów edukacyjnych obserwacja zazwyczaj realizowana jest w formule obserwacji jawnej, nieuczestniczącej, dokonywanej z zewnętrznej perspektywy „widza”. Uczestnicy mają świadomość obecności badacza i tego, że są obserwowani. Jak trafnie zauważa M. Patton, „prawdziwym wyzwaniem dla ewaluatora jest połączenie uczestnictwa i obserwacji w taki sposób, aby zrozumieć to, czego jest świadkiem z perspektywy uczestnika, a opisać z perspektywy widza”.

Stosowanie obserwacji w ewaluacji daje szereg korzyści: lepsze zrozumienie kontekstu, w jakim podjęto realizację projektu, możliwość osobistego doświadczenia tego, jak projekt działa, zaobserwowania zjawisk i niuansów trudnych do zauważenia przez osoby uczestniczące w działaniach projektowych. Obserwacja pozwala także dostrzec zjawiska, do których dotarcie w inny sposób byłoby niemożliwe lub trudne. Może się bowiem zdarzyć, że w wywiadach uczestnicy niechętnie będą podejmować pewne tematy lub też ich spostrzeżenia dotyczące pewnych problemów będą wybiórcze lub powierzchowne. Dlatego informacja pozyskana w wyniku obserwacji może być wykorzystywana w połączeniu z innymi źródłami danych, np. kwestionariuszami oceny poszczególnych wydarzeń edukacyjnych czy wywiadami pogłębionymi z uczestnikami.

Dzięki obserwacji obraz analizowanego projektu jest bardziej szczegółowy, pełny, wszechstronny. Obserwacja wzbogaca całościową perspektywę badawczą i prowadzi do formułowania cennych, bo wynikających z bezpośrednich doświadczeń i bezpośredniego rozumienia realiów projektu, wniosków i rekomendacji. Może być istotnym wkładem w rozwój projektu również z tego powodu, że obejmuje szersze spektrum możliwych reakcji na projekt niż te, które wyłaniają się z odpowiedzi zaproszonych do badania, zwykle zadowolonych z projektu uczestników.

Obserwowane może być w zasadzie wszystko – ludzie, ich zachowania, reakcje, otoczenie fizyczne, wytwory materialne. Wszystkie te aspekty mogą służyć ocenie sposobu realizacji projektu i jego rezultatów. Szczegółowe określenie przedmiotu obserwacji powinno wynikać z pytań ewaluacyjnych.

Tabela 14. Możliwe do obserwacji aspekty projektu

Obszar obserwacji	Szczegółowe aspekty obserwacji
Charakterystyka uczestników (pojedynczo lub jako grupy)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Płeć, wiek, zawód, wykształcenie ▪ Postawy wobec przedmiotu projektu, innych, siebie ▪ Poziom wiedzy i umiejętności ▪ Deklaracje na temat motywów udziału w projekcie, działań planowanych pod wpływem projektu itp.
Interakcje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poziom uczestnictwa, zainteresowania ▪ Relacje władzy, podejmowanie decyzji ▪ Ogólny klimat do uczenia się, rozwiązywania problemów ▪ Poziom wsparcia, współpracy
Zachowania niewerbalne (uczestników, prowadzących)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wyrazy twarzy, gesty, postawy ▪ Wyrażanie zainteresowania, zaangażowania
Liderzy projektu, prowadzący zajęcia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jasność przekazu ▪ Umiejętność panowania nad grupą ▪ Elastyczność, adaptacyjność ▪ Znajomość przedmiotu projektu, używanie pomocy dydaktycznych, techniki dydaktyczne
Warunki fizyczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pomieszczenie – przestrzeń, komfort ▪ Udogodnienia – catering itp. ▪ Aranżacja pomieszczenia, ustawienia stołów itp.
Produkty projektu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Broszury, podręczniki, materiały dydaktyczne, newsletter ▪ Plansze demonstracyjne

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: D. Cloutier i inni, A Guide to Program Evaluation and Reporting. University of Maine Cooperative Extension Service, Orono, Maine 1987.

Wyznaczony przedmiot obserwacji nie powinien jednak determinować jej zakresu. Badacz powinien wykazywać się czujnością i otwartością na procesy, których obserwacji nie zaplanowano, ale które mają znaczenie dla zrozumienia i oceny projektu, np. nieplanowane działania, nieformalne procesy, nowe dane pojawiające się spontanicznie.

Wyniki obserwacji powinny być szczegółowo zapisywane – w formie notatek terenowych lub w opracowanym wcześniej formularzu obserwacji.

4.2.4. Studium przypadku

Celem studium przypadku jest szczegółowe opisanie jednego lub więcej przypadków reprezentujących pewne zjawisko społeczne, np. projektu, miasta, rodziny, instytucji, jako pewnej całości. Tym, co odróżnia studium przypadku od innych metod, jest ograniczenie uwagi do konkretnego przykładu badanego zjawiska.

Metoda może być wykorzystywana wówczas, gdy zależy nam na pogłębionej analizie jednego konkretnego przypadku lub wtedy, gdy badamy pewną liczbę przypadków w celu poznania pewnego ogólnego zjawiska.

Studia przypadku wyposażają nas w podobny rodzaj wiedzy jak obserwacja. Pozwalają „doświadczyć projektu” i zrozumieć go w całej jego złożoności, z uwzględnieniem perspektyw różnych uczestników. Dostarczają tego, co w badaniach jakościowych nazywa się „gęstymi opisami” – bogatymi w informacje analizami przebiegu określonych procesów oraz wywoływanych przez nie rezultatów.

Studia przypadku uważa się za techniki jakościowe, oparte przede wszystkim na wywiadach pogłębionych. Możliwe i zalecane jest jednak korzystanie w trakcie studiów przypadku z wielu metod: obserwacji, analizy dokumentów, danych ilościowych (np. wskaźniki frekwencji, wyniki testów wiedzy itp.). Można także włączyć do analizy materiały wizualne.

Najbardziej użyteczne w przypadku autoewaluacji mogą być tzw. ilustracyjne studia przypadku. Ich celem jest opis tego, co „się dzieje”, zaprezentowanie „jak wygląda sytuacja”. Mogą one wzbogacać analizę danych pochodzących z innych źródeł, np. z badań ankietowych, pomóc w ich interpretacji, uzupełnić je o żywą, pochodzącą z terenu informację. Przypadki dobrane do tego typu studiów powinny być typowe dla populacji, co może stanowić problem, gdy jest ona zróżnicowana.

Niekiedy przydatne może być także tzw. krytyczne studium przypadku. Przypadek dobrany do analizy przedstawia dla nas wtedy, jak nazwa wskazuje, znaczenie krytyczne, co oznacza, że istnieje mocne uzasadnienie dla jego zbadania (np. gdy jeden z ośrodków uczestniczących w realizacji projektu osiąga szczególnie słabe lub szczególnie wysokie efekty). Przedmiotem badania jest wówczas szczegółowa analiza konkretnego przypadku, szczególnie pod tymi względami, które nakazały go zgłębić.

Wyniki studiów przypadku opracowywane są w formie opisów poszczególnych przypadków lub zbiorczego raportu.

Zastosowaniu tej metody może sprzyjać model realizacji wielu projektów edukacyjnych za pośrednictwem sieci innych instytucji czy „pośredników edukacyjnych”, np. szkół, bibliotek, gmin itp. Każdy z takich ośrodków edukacyjnych to potencjalnie obiekt studium przypadku.

4.2.5. Warsztat podsumowujący wnioski z realizacji projektu

Warsztat podsumowujący wnioski z realizacji projektu jest odmianą grupy fokusowej. Warsztaty tego typu mogą być prowadzone w trakcie realizacji projektu. Wówczas ich celem jest stwierdzenie, czy projekt został dobrze zaprogramowany lub czy jest prawidłowo wdrażany. Do oceny można wykorzystać dane monitoringowe oraz sukcesywnie zbierane dane z ewaluacji projektu. Celem warsztatu jest wtedy odpowiedź na pytania: *Co w projekcie działa prawidłowo? Co wymaga poprawy? Co należy robić inaczej w trakcie dalszej realizacji projektu?* Warsztat powinien koncentrować się na wnioskach wynikających z dotychczasowych danych, obszarach pożądaných usprawnień i sposobach dokonywania usprawnień.

Warsztaty mogą być również prowadzone pod koniec realizacji projektu w ramach ewaluacji podsumowującej. Na podstawie całości zebranego materiału wypracowywane są wtedy wnioski z realizacji projektu i rekomendacje. Warsztaty podsumowujące realizację projektu odpowiadają m.in. na pytania: *Co zadziało w projekcie? Co powinno być usprawnione, zmodyfikowane? Co w przypadku kolejnej edycji projektu powinno być robione inaczej?*

Warto, aby warsztat był prowadzony przez kogoś innego niż koordynator projektu (np. przez zewnętrznego moderatora). Pomoże to uniknąć potencjalnych trudności w ocenie projektu przez osoby z jego „środka” i ułatwi pozyskiwanie konstruktywnej informacji zwrotnej.

Uczestnikami warsztatu powinny być osoby zaangażowane w planowanie koncepcji projektu oraz w jego wdrażanie. Będą to zatem, w zależności od specyfiki projektu, członkowie zespołu projektowego, realizatorzy poszczególnych działań w projekcie, eksperci merytoryczni.

Liczba uczestników warsztatu nie powinna być większa niż 15 osób.

5. Analiza i wykorzystanie wyników

Zebrane informacje muszą być odpowiednio przetworzone i opracowane, aby nadawały się do szerszego zaprezentowania.

W jaki sposób dane będą analizowane?

Przetwarzanie i analiza danych to czynności wymagające czasu i określonych umiejętności. Projektując ewaluację, warto więc zastanowić się nad tym, kto je wykona. Jeśli nasze zasoby są ograniczone, należy rozważyć zmniejszenie zakresu ewaluacji, tak aby zadanie było przez nas możliwe do przeprowadzenia.

Analiza danych to proces ich przetwarzania, wydobywania ukrytego w nich sensu, nadawania im znaczenia. Przebiega on w różny sposób w zależności od tego, z jakimi danymi mamy do czynienia.

a) Analiza danych ilościowych

Dane ilościowe wymagają statystycznej (ilościowej) analizy, która najczęściej jest wykonywana przy pomocy komputera i programów statystycznych. Dla celów autoewaluacji wystarczającym narzędziem będzie arkusz kalkulacyjny (np. Excel). Można w nim przechowywać duże ilości danych liczbowych w formie rekordów, które można następnie porządkować i analizować. Zanim jednak jakkolwiek operacja statystyczna będzie mogła być wykonana, konieczne jest przygotowanie tzw. zbioru danych w postaci elektronicznej. Zebrane dane (ankiety, wywiady) muszą zostać sprowadzone do ciągu liczbowych kodów, które odpowiadają udzielonym przez respondenta odpowiedziom, i w takiej postaci wprowadzone do arkusza kalkulacyjnego.

Niekiedy wymagane będzie kodowanie danych, na przykład gdy w kwestionariuszu z pytaniami otwartymi otrzymujemy odpowiedzi w formie słownej. W wyniku kodowania szczegółowe informacje pojawiające się w pytaniach otwartych zostaną zgrupowane w kategorie tematyczne, a te z kolei „przełożone” na zestaw kodów, tj. wartości liczbowych odpowiadających kategoriom.

Efektom analizy danych ilościowych będą rozkłady odpowiedzi na poszczególne pytania ankiet czy kwestionariuszy. W przypadku większości projektów dane ilościowe będą analizowane za pomocą prostych miar statystycznych, opisujących rozkłady: procentów, średnich, najczęściej wskazywanych odpowiedzi, zakresu odpowiedzi itp.

b) Analiza danych jakościowych

Analiza danych jakościowych nie wymaga znajomości statystyki, ale tylko pozornie wydaje się łatwiejsza niż analiza danych ilościowych. Nie ma bowiem jasnych wytycznych dotyczących sposobu prowadzenia takiej analizy. Jej efekty zależą od wyczucia badawczego i zmysłu analitycznego badacza.

Zwykle analizowane są materiały tekstowe o różnej postaci: wspomniane wyżej krótkie odpowiedzi respondentów na pytania otwarte kwestionariusza, transkrypcje z wywiadów pogłębionych lub grupowych, notatki terenowe czy obserwacje zapisane w formularzu obserwacji, dokumenty, raporty, opracowania.

Proces analizy danych jakościowych zaczyna się od zrozumienia danych, czyli dobrego zapoznania się z treścią analizowanych tekstów. Dopiero w kolejnym kroku zawężamy obszar naszej analizy – pod kątem poszczególnych pytań ewaluacyjnych. Istotą analizy danych jakościowych jest kategoryzacja odpowiedzi, nazywana też kodowaniem. Nie polega ona jednak na przypisywaniu kodów liczbowych poszczególnym kategoriom, jak w analizie danych ilościowych. Aby nadać znaczenie fragmentom tekstu, należy zidentyfikować pojawiające się wątki lub wzory odpowiedzi, a następnie zorganizować je w spójne kategorie. W trakcie kodowania danych zaczynamy dostrzegać powtarzające się wzory odpowiedzi, wskazujące na określone motywacje, reakcje, sposoby uzasadniania itp., oraz powiązania między nimi. Nasze obserwacje wykorzystujemy w interpretacji danych ilościowych i formułowaniu wniosków z ewaluacji.

Kto i jak będzie interpretował dane?

Osobom niemającym doświadczenia w prowadzeniu badań łatwo jest utknąć w gąszczu danych, tabel, odsetków albo jedynie prześlizgnąć się po ich powierzchni. Tymczasem kolejne bardzo ważne zadanie to interpretacja danych, nadawanie danym znaczenia, dokonywanie ich syntezy. Jest to proces stanowiący element wszystkich badań społecznych, niezbędny również w badaniach ewaluacyjnych. Patrząc na zagregowane dane, powinniśmy pytać: *Co te dane znaczą? Co z nich wynika? Co jest ważne?*

Wynikiem interpretacji powinny być wnioski z ewaluacji. Powinny one być formułowane w oparciu o różne dane szczegółowe, które mogą układać się w pewne wzory przyczynowo-skutkowe, budować obraz większej całości. Wnioski te stanowiąc będą podstawę wartościującej oceny projektu, która jest istotą ewaluacji. Dlatego należy pamiętać, że wynikiem naszej analizy mają być nie dane (liczby, procenty, średnie), ale wnioski, które z tych danych wynikają – w kontekście postawionych pytań ewaluacyjnych.

W ramach zespołu projektowego możemy jednak mieć różne punkty widzenia na dane. Lepsze zrozumienie projektu osiągniemy wtedy, kiedy w procesie interpretacji danych i formułowania wniosków nastąpi wymiana tych punktów widzenia. Może temu służyć opisany wcześniej warsztat podsumowujący wnioski z realizacji projektu.

Tabela 15. Różnica między danymi a wnioskami z ewaluacji

Dane	Wnioski z ewaluacji
W szkoleniach wzięło udział 115 osób.	Szkolenia nie przyciągnęły takiej liczby uczestników, jaka była planowana. Wzięło w nich udział 115 osób, podczas gdy zakładano, że liczba ta wyniesie minimum 200. Także profil demograficzny uczestników odbiegał od charakterystyki pożądanej grupy docelowej. Prawdopodobną przyczyną tego stanu było to, że w okresie poprzedzającym realizację projektu powiatowy urząd pracy przeprowadził cykl szkoleń o podobnej tematyce. Mogło to spowodować obniżenie zainteresowania szkoleniami w ramach projektu.
Średni odsetek poprawnych odpowiedzi w teście wiedzy wypełnianym po zakończeniu projektu wyniósł 85%.	Projekt był skuteczny w realizacji zakładanego celu, polegającego na wzroście wiedzy uczestników. Średni odsetek poprawnych odpowiedzi w teście wiedzy wypełnianym po zakończeniu projektu wyniósł 85% i był o 31% wyższy od analogicznego wyniku w teście wiedzy wypełnianym na początku realizacji projektu (średni odsetek poprawnych odpowiedzi wyniósł wtedy 65%). Narzędziem sprzyjającym nabywaniu wiedzy były konkursy – wzrost odsetka poprawnych odpowiedzi był w tej grupie wyższy niż wśród osób nieuczestniczących w konkursach.

Źródło: Opracowanie własne autora.

Jakie rekomendacje wynikają z autoewaluacji?

Etap formułowania rekomendacji to zwieńczenie procesu ewaluacji, to czas na zadawanie pytań: *Czego dowiedzieliśmy się o projekcie? Co powinniśmy robić inaczej? Jak powinniśmy to robić? Czego dowiedzieliśmy się o naszych kompetencjach do realizacji projektu? Co zamierzamy zrobić w wyniku tej wiedzy? Czego dowiedzieliśmy się o procesie ewaluacji i co powinniśmy robić inaczej w kolejnym badaniu tego typu?*

O czym warto pamiętać, formułując rekomendacje?

- Rekomendacje to nie tylko propozycje zmian, ale także zalecenia dotyczące utrzymania czy szerszej popularyzacji sprawdzonych w projekcie rozwiązań.
- Rekomendacje zasadniczo powinny być mocno „osadzone” w danych, formułowane w oparciu o wiedzę o projekcie uzyskaną w wyniku ewaluacji (wspieraną przez wnioski z monitoringu). Warto jednak sięgać także w do szerszej wiedzy i doświadczenia organizacji, zwłaszcza że niektóre wyniki autoewaluacji, projektowanych jako niewielkie przedsięwzięcia badawcze, samodzielnie nie muszą mieć wystarczającej mocy dowodowej.
- Rekomendacje powinny być realistyczne, możliwe do wdrożenia, uwzględniające uwarunkowania projektu. Przede wszystkim będą to więc rekomendacje operacyjne, dotyczące badanego projektu. Ponieważ jednak użytkownikiem wyników autoewaluacji jest także grantodawca, Narodowy Bank Polski, niektóre zalecenia mogą mieć charakter bardziej

strategiczny, dotyczący zdiagnozowanych potrzeb w obszarze edukacji ekonomicznej i pożądaných sposobów ich zaspokajania.

Formułowanie rekomendacji powinno być wynikiem wspólnej pracy zespołu projektowego. Do tego etapu prac warto zaprosić również kluczowych ekspertów projektu. Jeśli w czynnościach merytorycznych autoewaluacji (zbieranie danych, analiza, formułowanie wniosków) uczestniczyli zewnętrzni badacze, również ich warto w ten proces włączyć. Rekomendacje będą wówczas bazowały na dogłębnej wiedzy o projekcie jego realizatorów, jak również na zewnętrznym spojrzeniu na projekt.

Proces autoewaluacji w przypadku większości projektów edukacyjnych będzie sprzężony z działaniami projektowymi. Będzie tak na przykład w przypadku sukcesywnego zbierania danych po wydarzeniach edukacyjnych. Zatem w posiadaniu pewnych wniosków będziemy często jeszcze w trakcie realizacji projektu, przed realizacją kolejnych wydarzeń edukacyjnych z zaplanowanego cyklu. Jeśli sugestie zmian nie dotyczą kwestii zasadniczych, będących elementem umowy z grantodawcą, ale drobnych modyfikacji sposobu wdrażania i realizacji projektu, to mamy wówczas możliwość bieżącego reagowania na potrzeby, np. modyfikowania sposobów prowadzenia działań (promocji, rekrutacji), dostosowania szczegółowych treści projektu czy sposobu prowadzenia zajęć do potrzeb i oczekiwań uczestników. Należy z tej możliwości korzystać.

Opracowanie raportu z ewaluacji

Podsumowaniem procesu autoewaluacji powinien być pisemny raport prezentujący wnioski z ewaluacji oraz rekomendacje.

Raport powinien mieć następującą strukturę:

- streszczenie,
- wprowadzenie: charakterystyka projektu i jego celów, grupa docelowa, logika projektu,
- schemat ewaluacji – cel, kluczowe pytania, metody (i ich ograniczenia), zespół ewaluacyjny,
- wyniki ewaluacji,
- wnioski i rekomendacje,
- załączniki – kwestionariusze, tabele statystyczne itp.

Warto zadbać o odpowiednią stronę graficzną przekazu – zamieszczenie wykresów i diagramów pomagających zwizualizować dane. Jeśli prowadzono badania jakościowe, to warto włączyć do raportu wypowiedzi uczestników, pozwalające przybliżyć czytelnikowi obraz projektu wyłaniający się z doświadczeń beneficjentów.

Można rozważyć opracowanie materiału prezentującego projekt oraz wyniki ewaluacji w skróconej formie, który będzie można upowszechniać w gronie interesariuszy projektu, jego uczestników i innych potencjalnych odbiorców. Metody dzielenia się wynikami ewaluacji będą zależały od audytorium. Mogą to być: krótkie streszczenie wyników, film, relacja zdjęciowa, prezentacja multimedialna, ulotka prasowa, komunikat internetowy.

Na zakończenie warto przypomnieć, że jednym z kryteriów dobrej ewaluacji jest jej przydatność. Jeśli nie wykorzystamy wyników ewaluacji, to nasze działania okażą się bezcelowe i zbędne, choćby były prowadzone w zgodzie z najwyższymi standardami metodologicznymi. W ostatecznym rozrachunku sprawdzianem skuteczności naszego działania będzie pomysł na wykorzystanie wyników autoewaluacji – w kolejnych edycjach projektu, w innych projektach edukacji ekonomicznej, na innych polach działania organizacji.

Proces autoewaluacji zweryfikuje nasze kompetencje merytoryczne i organizacyjne w zakresie prowadzenia badań. Sprawdzi również nasze umiejętności planowania projektów. Dobrze zaprogramowane projekty, posiadające choćby zarys koncepcji ewaluacji już na etapie programowania, będą poddawać się badaniom ewaluacyjnym łatwiej niż projekty o mniej spójnej logice, dla których plan ewaluacji tworzony jest na krótko przed ich zakończeniem.

Czy zatem warto podejmować wysiłek autoewaluacji i narażać się na tego rodzaju sprawdziany? Zrozumiała obawa przed niewykazaniem się wystarczającym poziomem doskonałości w obszarze metodologii badań i analizy ich wyników nie wydaje się być dobrym doradcą (jak mówił A. Einstein, kto nigdy nie popełnił błędu, nigdy nie spróbował niczego nowego). Warto potraktować autoewaluację jako rodzaj kolejnego „projektu”. Te, jak wiadomo, prawie nigdy nie są jednoznacznie słabe ani całkowicie perfekcyjne i niemal zawsze wymagają doskonalenia.

6. Bibliografia

1. A UNICEF Guide for Monitoring and Evaluation, dostępne pod adresem: <https://www.corecommitments.unicef.org/kp/a-unicef-guide-for-monitoring-and-evaluation-making-a-difference>.
2. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
3. Bienias S. i inni, *Ewaluacja. Poradnik dla pracowników administracji publicznej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
4. Bishop L., *First steps in monitoring and evaluation*, Charities Evaluation Services, Londyn 2002.
5. Cloutier D. i inni, *A Guide to Program Evaluation and Reporting*. University of Maine Cooperative Extension Service, Orono, Maine 1987.
6. EVALSED: The resource for the evaluation of Socio-Economic Development, 2013, dostępne pod adresem: https://ec.europa.eu/regional_policy/en/information/publications/evaluations-guidance-documents/2013/evalsed-the-resource-for-the-evaluation-of-socio-economic-development-evaluation-guide.
7. *Ewaluacja w PARP. Wytyczne do systematycznej oceny programów realizowanych przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości*, Warszawa 2004.
8. Haber A., red., *Ewaluacja ex-post Teoria i praktyka badawcza*, PARP, Warszawa 2007.
9. Haber A., Szałaj M., red., *Ewaluacja wobec wyzwań stojących przed sektorem finansów publicznych*, PARP, Warszawa 2009.
10. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, *Project/programme monitoring and evaluation (M&E) guide*, Genewa 2011, dostępne pod adresem: <https://www.ifrc.org/document/projectprogramme-monitoring-and-evaluation-guide>.
11. Korporowicz L., *Interakcyjna misja ewaluacji*, w: G. Mazurkiewicz, red., *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, UJ, Kraków 2010.
12. Korporowicz L., red., *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
13. Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
14. Maison D., *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
15. Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.
16. Olejniczak K., Kozak M., Ledzion B., *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
17. Oppenheim A. N., *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Zys i S-ka, Warszawa 2004.
18. Ostrowski Ł., Wiśnicka M., *Ewaluacja. Jak to się robi? Poradnik dla programów PAFW*, Stocznia, Warszawa 2013.
19. Patton M.Q., *Obserwacja – metoda badań terenowych*, w: L. Korporowicz, red., *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
20. Patton M.Q., *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications, Newbury Park 2003.
21. Pokorski J., *Zastosowanie techniki CAWI w badaniach ewaluacyjnych*, w: A. Haber, M. Szałaj, red., *Ewaluacja wobec wyzwań stojących przed sektorem finansów publicznych*, PARP, Warszawa 2009

22. Rockwell K., Bennet C., Targeting Outcomes of Programs, dostępne pod adresem: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1047&context=aglecfacpub>.
23. Shapiro J., Monitoring and Evaluation, Civicus, 2011, dostępne pod adresem: <http://civicus.org/view/media/Monitoring%20and%20Evaluation.pdf>.
24. Silverman D., Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
25. Smith M.F., Considerations in Evaluating Cooperative Extension Programs, Florida Cooperative Extension Service, Gainesville, Florida 1983.
26. Stake R.E., Studium przypadku, w: L. Korporowicz, red., Ewaluacja w edukacji, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
27. Szarfenberg R., Zagadnienia terminologiczne, w: B. Szatur-Jaworska, red. Ewaluacja w służbach społecznych, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2010.
28. Szatur-Jaworska B., Ewaluacja w służbach społecznych, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2010.
29. Widła Ł., Zastosowanie metod ilościowych w ewaluacji, w: K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion, red., Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

www.nbp.pl