

# SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

---

## SZKOLENIA PODSTAWOWE II ZJAZD SZKOLENIOWY



### REDAKCJA

Agnieszka Arkusińska, Bogusława Bębnik, Joanna Kołodziejczyk, Grzegorz Mazurkiewicz, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Janina Stojak

### AUTORZY

Monika Antoniuk-Guła, Agnieszka Arkusińska, Joanna Berdzik, Bogusława Bębnik, Stanisław Bobula, Agnieszka Borek, Joanna Borowska-Reutt, Beata Ciężka, Bernadetta Czerkawska, Beata Domerecka, Roman Dorczak, Ewa Drozd, Ewa Dudek, Jarosław Durszewicz, Justyna Franczak, Hanna Gemza, Anna Goćłowska, Tomasz Kasprzak, Jakub Kołodziejczyk, Joanna Kołodziejczyk, Anna Kostrubała-Brak, Joanna Kotlarz, Emilia Kowalczyk-Rumak, Wojciech Kowalik, Dorota Kulesza, Indira Lachowicz, Agata Ligęza, Grzegorz Mazurkiewicz, Henryk Mizerek, Małgorzata Osińska, Aleksander Pawlicki, Jarosław Pietrzak, Laura Piotrowska, Laura Rabiej, Marzena Siejewicz, Paweł Simka, Aleksander Smołowik, Ewa Stoecker, Janina Stojak, Magdalena Swat-Pawlicka, Maciej Śliwa, Piotr Tańan, Michał Trojecki, Bartłomiej Walczak, Stefan Wlazło

„Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Projekt zrealizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

SEKRETARZ REDAKCJI

Anna Kostrubała-Brak

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

OPRACOWANIE GRAFICZNE

CUTberry Maja Chojnacka



© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-4055-3



[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

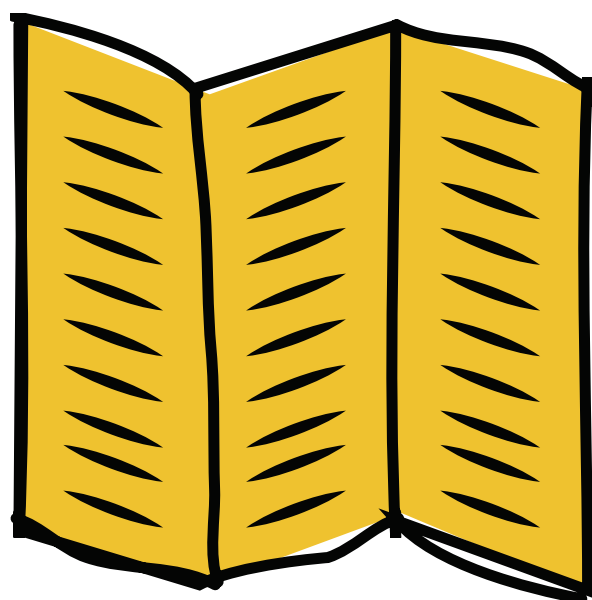
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325



## **SPIS TREŚCI**

---

SESJA. <b>Analiza wymagań</b> .....	7
SESJA. <b>Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych</b> .....	10
SESJA. <b>Zanim wyruszysz w drogę</b> .....	12
SESJA. <b>Przygotowanie do realizacji wywiadu indywidualnego i grupowego</b> .....	14
SESJA. <b>Przygotowanie do realizacji wywiadu grupowego – symulacje wywiadów</b> ....	19
SESJA. <b>Obserwacja i wywiady uzupełniające (dwie części)</b> .....	22
SESJA. <b>Analiza danych zastanych i raport z poprzedniej ewaluacji</b> .....	25
SESJA. <b>Zarządzanie procesem ewaluacji</b> .....	28
SESJA. <b>Doświadczenia z pracy w terenie po badaniach w szkole i ankietowaniu nauczycieli</b> .....	30
SESJA. <b>Wprowadzenie do analizy</b> .....	32
SESJA. <b>Analiza danych a prowadzone badania (praktyczne przygotowanie do analizy ilościowej) + Przygotowanie do realizacji wywiadów (uwzględnienie w wywiadach informacji z badań ankietowych)</b> .....	34
SESJA. <b>Refleksja</b> .....	36
MATERIAŁY .....	37





## ZJAZD SZKOLENIOWY NR II

# PRZYGOTOWANIE DO PRZEPROWADZENIA BADANIA W SZKOLE LUB PLACÓWCE OŚWIATOWEJ

## Cele szczegółowe spotkania:

- Refleksja nad znaczeniem poszczególnych wymagań dla funkcjonowania placówek.
- Poznanie narzędzi badawczych używanych w procesie ewaluacji.
- Analiza sposobów wykorzystania narzędzi badawczych.
- Przygotowanie do praktycznego korzystania z narzędzi badawczych.
- Analiza i interpretacja danych.
- Zaplanowanie procesu ewaluacji w szkole.
- Budowanie współpracy w zespole ewaluatorów.

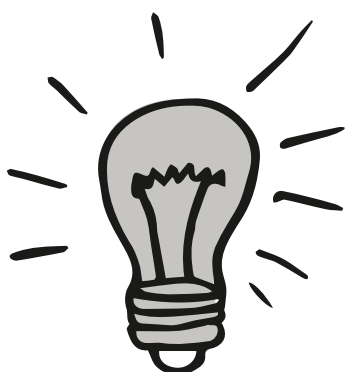
## Zadania w terenie (po spotkaniu):

- Przeprowadzenie badania z zastosowaniem procedury badawczej w praktyce.
- Zgromadzenie danych do przygotowania raportu z badań.
- Komunikacja z nauczycielami w szkole lub placówce oświatowej.

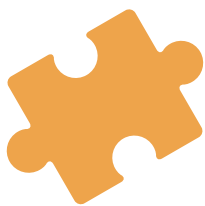


## Realizowane na spotkaniu moduły tematyczne:

- Moduł II. Wymagania modelujące dobrą szkołę.
- Moduł III. Wprowadzenie – podstawowe problemy ewaluacji.
- Moduł IV. Organizacja i metodologia ewaluacji szkół i placówek.
- Moduł V. Analiza i interpretacja danych.
- Moduł VIII. Komunikacja i refleksja nad uczeniem się.



**Najnowsza wersja rozporządzenia  
wraz z załącznikiem  
znajduje się na stronie MEN!**



## SESJA

## ANALIZA WYMAGAŃ

## Cel szczegółowy sesji:

- Pogłębienie wiedzy na temat wymagań: „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki”; „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”; „Respektowane są normy społeczne”.

## Kryteria sukcesu:

OU:

- znają i rozumieją, interpretują wymagania.

## Aktywności

2 minuty

**Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.**

OP przedstawia cel sesji:

- pogłębienie wiedzy na temat wymagań: „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki”; „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”; „Respektowane są normy społeczne”;

oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali. Podczas sesji poszczególne zadania powinny być realizowane w sześciu grupach – po dwie na jedno wymagania. Grupy powinny być różnorodne, ich skład powinien zmieniać się na każdej sesji poświęconej wymaganiom. Podczas jednej sesji nie ma znaczenia, czy skład grup jest stały, czy się zmienia.

103 minuty

**Analiza wymagań szczegółowych – OP przedstawia cel sesji.**

Analiza wymagań szczegółowych.

W trakcie tej sesji uczestnicy pracują w sześciu mieszanych grupach nad trzema wymaganiami (po jednym wymaganiu na dwie grupy). Każda grupa analizuje wskazane wymagania i jego dwie charakterystyki.

Zadaniem poszczególnych grup jest znalezienie odpowiedzi na następujące pytanie:

- *Jakie działania mogą być realizowane w szkołach w obszarze danego kryterium ewaluacyjnego?*

W tym zadaniu nie chodzi o to, by uczestnicy stworzyli zamkniętą listę, ale o uświadomienie spektrum działań, jakie w szkole mogą być prowadzone. Prosimy OU o konkrety (nie: *Lekcje w plenerze*, a raczej: *We wrześniu każdego roku uczniowie klas II mają lekcje w ogrodzie zoologicznym*).

Każda grupa przygotowuje na pojedynczych kartkach przykłady działań, które przykleja na plakat z nazwą wymagania, nad którym pracuje. W grupach zastanawiają się też nad pytaniem:

- *Kiedy te działania są wysokiej jakości?*

– a pod kartkami grupy zapisują te cechy.

**Uwaga!** W zależności od dynamiki grupy można zacząć od tego, że rozdajemy poradnik dotyczący wymagań. Uczestnicy czytają opisy dotyczące tych wymagań i dyskutują o tym: *Co w tym wymaganiu jest najważniejsze?*

Warto pamiętać, że w tym ćwiczeniu ważniejsze jest określenie jakości działania, niż skupienie się na języku kryteriów ewaluacyjnych (aksjologicznych).

Rozdajemy materiał: „Konceptualizacje” (do wymagań wskazanych na potrzeby tej sesji).

OP prosi OU, by po lekturze ocenili, na ile wykonane przez nich zadania są spójne z tym, co zrobili na początku, dopasowali kryteria ewaluacyjne do poszczególnych działań i zapisali je na plakatach.

Następnie łączymy ze sobą grupy, które pracowały nad tymi samymi wymaganiami i prosimy je o dyskusję/porównanie swoich plakatów: w czym jesteście jednomyślni, w czym się różnicie itp.

Prosimy o prezentację głównych wątków z tych rozmów na forum grupy (trzy osoby). Podsumujemy wypowiedzi OU.

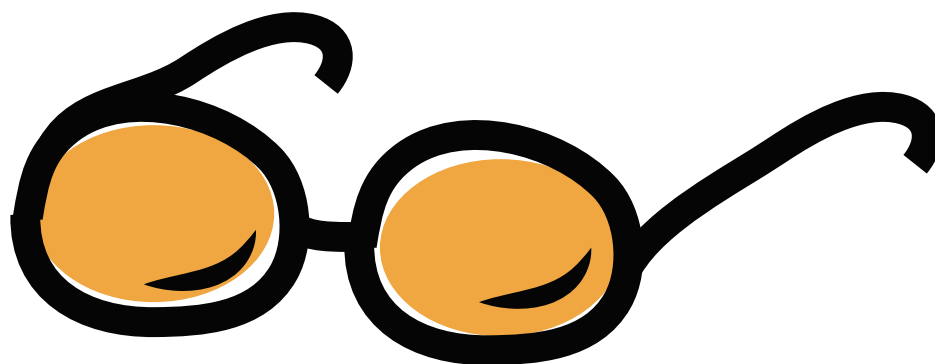


### Metody i pomoce dydaktyczne:

- flipcharty;
- flamastry;
- kartki typu post-it.

### Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Przewodnik po wymaganiach” (materiał „Przewodnik po wymaganiach” był się już na 1. spotkaniu);
- materiał „Wymagania: Rodzice są partnerami szkoły lub placówki; Procesy edukacyjne są zorganizowane; Respektowane są normy społeczne”;
- materiał: „Konceptualizacje” (najnowsze wersje konceptualizacji znajdują się na platformie SEO);





## SESJA

# EWALUACJA JAKO RODZAJ STOSOWANYCH BADAŃ SPOŁECZNYCH

### Cel szczegółowy sesji:

- Przedstawienie podstawowych informacji na temat istoty ewaluacji edukacyjnej.

### Kryteria sukcesu:

#### OU:

- będą znali podstawowe informacje na temat genezy, istoty i rodzajów ewaluacji, podejść metodologicznych w badaniach ewaluacyjnych, specyfiki ewaluacji edukacyjnej oraz jej zastosowań;
- będą rozumieli różnice między ewaluacją, ocenianiem, inspekcją, kontrolą a monitoringiem;
- poznają istotę ewaluacji demokratycznej oraz rolę ewaluacji w procesie wprowadzania zmiany;
- będą potrafili posługiwać się językiem teorii ewaluacji i metodologii nauk społecznych;
- będą potrafili odróżniać ewaluację formatywną od konkluzywnej, demokratyczną od biurokratycznej, autoewaluację od ewaluacji zewnętrznej.

## Aktywności

60 minut

### Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych – wykład.

Wykład powinien uwzględniać następujące treści:

- narodziny i ewolucja badań i studiów ewaluacyjnych w edukacji, generacje ewaluacji;
- kontrowersje wokół pojmowania istoty ewaluacji;
- podejścia metodologiczne w badaniach ewaluacyjnych (ontologia, epistemologia, strategie badawcze);
- istota ewaluacji „czwartej generacji”;
- przykłady zastosowań ewaluacji w edukacji.

### Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacja;
- miniwykład;
- rzutnik.

### Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych”.



## SESJA

# ZANIM WYRUSZYSZ W DROGĘ

### Cel szczegółowy sesji:

- Pogłębienie zrozumienia istoty ewaluacji oraz możliwości jej wykorzystania jako instrumentu sprawowania nowej formuły nadzoru pedagogicznego.
- Identyfikacja typowych nieporozumień wokół rozumienia istoty ewaluacji oraz wskazanie ich źródeł i konsekwencji.
- Określenie specyfiki roli ewaluatora w systemie nadzoru pedagogicznego.

### Kryteria sukcesu:

#### OU:

- znają istotę ewaluacji w edukacji, rozumieją specyficzną rolę edukacji;
- rozumieją specyficzną rolę ewaluatora.

## Aktywności

5 minut

### Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

35 minut

### Jak nie słuchać „chóru bzdur” – typowe nieporozumienia wokół istoty ewaluacji.

Zajęcia w tej części mogą być przeprowadzone w klasycznej formule „burzy mózgow”.

W pierwszej części zbieramy podawane przez OU przykłady wypowiedzi mylnie interpretujących istotę ewaluacji. Każdy przykład zostanie zapisany na flipcharcie.

W drugiej części sesji powołana „grupa ekspertów” będzie miała za zadanie określić źródła nieporozumień oraz wskazać na niebezpieczeństwa, jakie niesie ich upowszechnianie w praktyce.

15 minut

### Ewaluacja biurokratyczna versus demokratyczna.

Prowadzący, w formie miniwykładu przedstawia i komentuje dwa typy ewaluacji – biurokratyczną i demokratyczną.

25 minut

**Accountability jako „impuls dla ewaluacji”.**

Moderator kieruje dyskusję na rozwiązanie następujących problemów:

- *Jaki rodzaj odpowiedzialności/rozliczalności generują w praktyce poszczególne zapisy zawarte w wymaganiach?*
- *Jaki sens ma odpowiedzialność/rozliczalność w pracy ewaluatora?*

Celem dyskusji jest zdefiniowanie roli „zewnętrznego” ewaluatora.

20 minut

**Przykłady badań ewaluacyjnych w edukacji.**

Prowadzący prezentuje główne formy badań ewaluacyjnych w edukacji, tj. ewaluację działalności instytucji (ewaluacja „całościowa”), ewaluację programów, autoewaluację i ewaluację skierowaną „na proces” i na „efekt końcowy”.

5 minut

**Podsumowanie sesji.**

Prowadzący formułuje konkluzje z całości sesji. Tworzy rejestr kwestii do prze-myślenia i dalszych lektur.

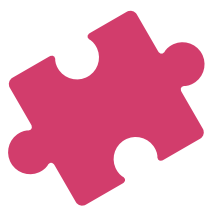
**Metody i pomoce dydaktyczne:**

- „burza mózgów”;
- flipchart;
- tablica;
- dyskusja kierowana;
- miniwykład;
- dyskusja;
- miniwykład, prezentacja multimedialna;
- rzutnik multimedialny.

**Materiały z pakietu szkoleniowego:**

- materiał: „Zanim wyruszysz w drogę” (fragment o rozliczalności);
- materiał: prezentacja „Ewaluacja na-stawiona na rozwój”.





SESJA

# PRZYGOTOWANIE DO REALIZACJI WYWIADU INDYWIDUALNEGO I GRUPOWEGO

## Cel szczegółowy sesji:

- Poznanie metodologii prowadzenia wywiadów indywidualnych i grupowych.
- Zapoznanie z przebiegiem wywiadu, procesami grupowymi i moderacją.
- Przygotowanie do poprawnej rejestracji danych.

## Kryteria sukcesu:

OU:

- znają metodologię prowadzenia wywiadów indywidualnych i grupowych oraz ich przebieg;
- potrafią poprawnie zarejestrować dane.

## Aktywności

5 minut

### Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

20 minut

### Realizacja wywiadów grupowych.

OP proponuje OU ćwiczenie z podziałem na OU wywiadu (czyli OU szkolenia) oraz osobę prowadzącą wywiad (zwykle robi to OP). Biorą oni udział w symulacji wywiadu grupowego według metody „akwarium”. Wyjaśnia, że w warunkach naturalnych przy organizacji takiego akwarium maksymalna liczebność grupy to 10–12 osób, a minimalna – 6.

Realizatorem wywiadu jest OP, ochotnicy z grupy OU (6 osób) będą mówili o swoich doświadczeniach, jako OU szkolenia.

Czas symulacji nie powinien przekroczyć 15 minut.

Zadaniem pozostałych OU jest: obserwacja przebiegu symulacji, wynotowanie rekomendacji, spostrzeżeń, błędów popełnionych przez moderatora. Jeden z OP odgrywa rolę „notującego wizytatora”.

15 minut

**Proponowany przebieg symulacji:**

- I. Przedstawienie prowadzącego/ej oraz przekazanie OU symulacji informacji o celu badania.
- II. Przedstawienie się OU symulacji (ról, jakie odgrywają).
- III. Przeprowadzenie wywiadu wg poniższych wskazówek:

Osoba prowadząca wywiad zadaje OU pytania: *Jak oceniają Państwo hotel jako uczestnicy szkolenia? Co Państwa zdaniem jest jego mocną stroną? Czy jest coś, co warto byłoby zmienić? Jeśli tak, to co?*

**Uwaga!** Podczas scenki OP notuje przebieg wywiadu na laptopie. Powinien zapisywać – słowo w słowo – wszystkie wypowiedzi, także prowadzącego i zaznaczać kolejno poszczególnych respondentów (np. numerując wypowiedzi).

- IV. Zebranie przez OP refleksji od OU wywiadu: *Co im pomagało angażować się w dyskusję? Co przeszkadzało?*
- V. Zebranie przez OP refleksji od obserwatorów wywiadu: *Co z tego doświadczenia można wykorzystać przy prowadzeniu wywiadów podczas ewaluacji zewnętrznej?*

W podsumowaniu OP może posłużyć się prezentacją.

Na podstawie zebranych informacji **OP** zbiera na plakacie zasady prowadzenia wywiadu grupowego. W podsumowaniu OP powinien zwrócić uwagę OU na partnerską relację pomiędzy ewaluatorem a OU np. wywiadu.

10 minut

**Zasady notowania wywiadów grupowych.**

W tej części sesji należy zwrócić uwagę na znaczenie dobrego notowania wywiadu. OP podkreśla, że notatki powinny być dosłowne, i że nie należy analizować materiału w trakcie badania. Ważne jest też wprowadzenie przejrzystego systemu umożliwiającego odróżnianie respondentów.

OP pokazuje przykładowe notatki na rzutniku.

5 minut

**Korzystanie z dyspozycji.**

OP odczytuje pytania przygotowane do wywiadu – prosi o porównanie ich z zapisanymi przez opiekunów wypowiedziami.

Podkreśla, że wywiad to rozmowa, a nie przesłuchanie czy odpytywanie; że dyspozycje są ważne (scenariusz), ale trzeba dostosować pytania do sytuacji, do tego, co mówią/odpowiadają respondenci.

5 minut

### **Dobór respondentów.**

OP w dialogu z grupą przypomina, z kim prowadzone są wywiady grupowe w ewaluacji zewnętrznej oświaty. Są to: nauczyciele, nauczyciele pracujący w jednym oddziale, uczniowie, uczniowie klas I–III szkoły podstawowej, rodzice, pracownicy niepedagogiczni, partnerzy społeczni.

OP zbiera pytania OU i na nie odpowiada. Na koniec rozdaje materiał na temat wywiadów grupowych.

5 minut

### **Analiza danych jakościowych – „metoda czterech kroków”.**

Prowadzący przedstawia sugerowany schemat analizy:

1 krok: podział danych na adekwatne i nieadekwatne;

2 krok: podział adekwatnych danych na potwierdzające spełnianie kryterium i przeczące spełnianiu kryterium;

3 krok: porządkowanie, tworzenie typologii, uogólnień;

4 krok: rozstrzygnięcie, czy **zgodnie z tym źródłem** kryterium jest spełnione.

Zaznacza, że wraz z nabywaniem wprawy ewaluatorzy będą to robili intuicyjnie.

10 minut

### **Krok pierwszy: podział danych na adekwatne i nieadekwatne.**

Prowadzący pokazuje przykładowe porządkowanie transkrypcji z FGI – rodzice.

Uczestnicy w materiale wykreślają treści nieadekwatne do kryterium, jednocześnie zastanawiając się, czy nie pasują one do innych.

Prowadzący dodaje, że nieadekwatne dane należy zapisać w notatniku, najlepiej przypisując do odpowiednich kryteriów.

5 minut

### **Krok drugi: podział adekwatnych danych na potwierdzające spełnianie kryterium i przeczące spełnianiu kryterium.**

Podobnie jak przy kroku 1. prowadzący prosi o zaznaczenie treści potwierdzających/niepotwierdzających spełnianie kryterium, a następnie pokazuje na slajdzie logikę podziału na dane potwierdzające spełnianie kryterium i przeczące spełnianiu kryterium.

5 minut

### **Krok trzeci: porządkowanie, tworzenie typologii, uogólnień.**

Ćwiczeniu towarzyszy prezentacja: prowadzący pyta, czy widać jakieś wyraźne kategorie w wypowiedziach badanych, które wskazują na spełnianie kryterium.



10 minut

**Krok czwarty: rozstrzygnięcie czy zgodnie z tym źródłem kryterium jest spełnione.**

Prowadzący – pokazując kolejne slajdy – zwraca uwagę, że w tym przypadku nie rozstrzyga kryterium ilościowe, tylko czy są podejmowane jakieś działania.

Prowadzący prosi OU o odniesienie się do argumentów na rzecz niespełniania kryterium (testowanie przypadków negatywnych). Pyta, czy są podstawy do odrzucenia argumentów? Uczestnicy powinni odpowiedzieć twierdząco, ponieważ obydwie wypowiedzi są dość mało wiarygodne i nie wskazują na bezpośrednie i konkretne doświadczenia badanych; ponadto R7 wspiera także przeciwne stanowisko, więc trudno jednoznacznie zinterpretować wypowiedź.

5 minut

**Symulacja wywiadu grupowego.**

OP proponuje symulację wywiadu grupowego. Wybiera (spośród ochotników) trzy osoby do prowadzenia wywiadu. Jeśli nikt się nie zgłosi na ochotnika, OP wybiera tych OU, którzy wydają się mieć największy potencjał w prowadzeniu wywiadu grupowego. Nie zaleca się losowania albo wybierania na chybił trafił.

Osoby prowadzące wywiady dostają scenariusze i mają do końca zajęć czas na przygotowanie się.

Pozostałe osoby dzielimy na trzy grupy: nauczycieli, rodziców i przedstawicieli lokalnego środowiska. One także dostają fragmenty wywiadu dla swojej grupy i mają czas na wcielenie się w rolę.

5 minut

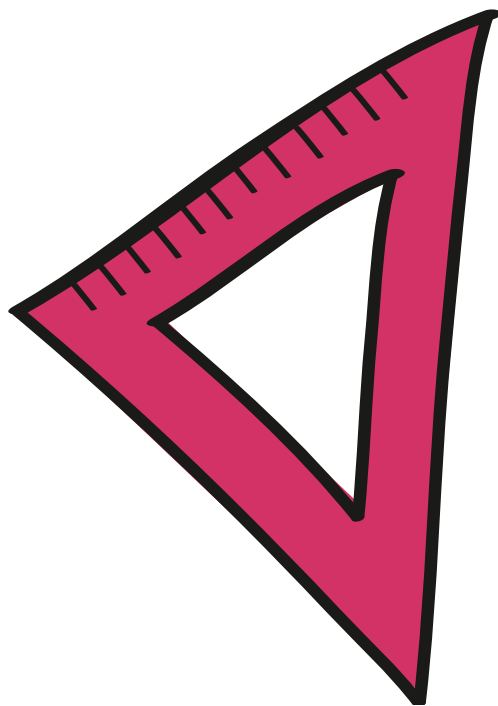
**Podsumowanie sesji.**

## Metody i pomoce dydaktyczne:

- akwarium, symulacja;
- miniwykład, prezentacja;
- rozmowa nauczająca;
- prezentacja multimedialna;
- rzutnik;
- przygotowane wydruki narzędzi z wywiadów grupowych dla szkół (wywiad z nauczycielami, z rodzicami, z lokalnym środowiskiem) – po jednym egzemplarzu na grupę.

## Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: „Jak przeprowadzać wywiad?”;
- materiał: prezentacja „Symulacja wywiadów”;
- materiał: „Zogniskowane wywiady grupowe. Specyfika metody, zasady prowadzenia 1” w „Jak przeprowadzać wywiad?”;
- materiał: „prezentacja „Przygotowanie do wywiadów”;
- materiał: prezentacja „Analiza ilościowa i jakościowa”;
- materiały: „Wywiady z nauczycielami”, „Wywiady z rodzicami”, „Wywiady z partnerami”.





SESJA:

## PRZYGOTOWANIE DO REALIZACJI WYWIADU GRUPOWEGO – SYMULACJE WYWIADÓW

### Cel szczegółowy sesji:

- Przygotowanie do prowadzenia wywiadów grupowych i rejestracji danych.

### Kryteria sukcesu:

OU:

- znają najważniejsze elementy moderacji grupy.

## Aktywności

5 minut

### Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cel sesji, którym jest przygotowanie do prowadzenia wywiadów grupowych. Wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

35 minut

### Wywiady grupowe – scenka 1.

W tej sesji uczestnicy ćwiczą wywiady grupowe, odgrywając scenkę 1: *fokus z nauczycielami z wykorzystaniem metody „akwarium”*. Realizatorem wywiadu jest OU-ochotnik; kilku OU-ochotników odgrywa rolę nauczycieli; pozostali obserwują przebieg wywiadu.

Scenka nie powinna trwać dłużej niż 10 minut.

Po odegraniu scenki OP zadaje pytania osobie odgrywającej rolę „realizatora wywiadu”:

- *Jak czuł/-a się jako osoba prowadząca wywiad?*
- *Z czego jest zadowolony/-a?*
- *Co by poprawił/-a?*

Następnie OP odsłuchuje OU występujących w roli nauczycieli:

- *Co im pomagało angażować się w dyskusję?*
- *Co przeszkadzało?*

Na koniec OP odsłuchuje wszystkich:

- *Co z tego doświadczenia można wykorzystać przy prowadzeniu wywiadów podczas ewaluacji zewnętrznej?*

W podsumowaniu OP uzupełnia wskazówki i podsumowuje przebieg scenki.

### Wywiady grupowe – scenka 2.

W tej sesji uczestnicy ćwiczą wywiady grupowe, odgrywając scenkę 2: *fokus z rodzicami z wykorzystaniem metody „akwarium”*. Realizatorem wywiadu jest OU-ochotnik; kilku OU-ochotników odgrywa rolę rodziców; pozostali OU obserwują przebieg wywiadu; co najmniej dwie osoby spośród obserwatorów mają za zadanie notowanie wywiadu.

Scenka nie powinna trwać dłużej niż 10 minut.

Po odegraniu scenki OP zadaje pytania osobie odgrywającej rolę „realizatora wywiadu”:

- *Jak czuł/-a się jako osoba prowadząca wywiad?*
- *Z czego jest zadowolony/-a?*
- *Co by poprawił/-a?*

Następnie OP odsłuchuje notujących:

- *Co się udało, co się nie udało?*
- *Co ułatwiało pracę?*
- *Jakie mają wskazówki dotyczące ich współpracy z prowadzącym wywiad/moderatorem?*

Na koniec OP „odpytuje” OU wcielających się w rolę nauczycieli:

- *Co im pomagało angażować się w dyskusję? Co przeszkadzało?*

Zadaje też pytanie wszystkim OU scenki:

- *Co z tego doświadczenia można wykorzystać przy prowadzeniu wywiadów podczas ewaluacji zewnętrznej?*

Uzupełnia wskazówki i podsumowuje przebieg scenki.

35 minut

**Wywiady grupowe – scenka 3.**

W tej sesji uczestnicy ćwiczą wywiady grupowe odgrywając scenkę 3: *fokus z przedstawicielami lokalnego środowiska i samorządem z wykorzystaniem metody „akwarium”*. Realizatorem wywiadu jest OU-ochotnik; kilku OU-ochotników odgrywa rolę przedstawicieli lokalnego środowiska i samorządu; pozostali uczestnicy obserwują przebieg wywiadu; co najmniej dwie osoby spośród obserwatorów mają za zadanie notowanie wywiadu.

Scenka nie powinna trwać dłużej niż 10 minut.

Po odegraniu scenki OP zadaje pytania osobie odgrywającej rolę „realizatora wywiadu”:

- *Jak czuł/-a się jako osoba prowadząca wywiad?*
- *Z czego jest zadowolony/-a?*
- *Co by poprawił/-a?*

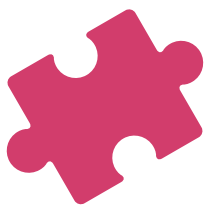
Następnie OP odsłuchuje osoby odgrywające rolę OU wywiadu:

- *Co im pomagało angażować się w dyskusję? Co przeszkadzało?*

Wszystkim zadaje pytanie:

- *Co z tego doświadczenia można wykorzystać przy prowadzeniu wywiadów podczas ewaluacji zewnętrznej?*

OP uzupełnia wskazówki i podsumowuje przebieg scenki.



## SESJA

# OBSERWACJA I WYWIADY UZUPEŁNIAJĄCE (DWIE CZĘŚCI)

### Cel szczegółowy sesji

- Poznanie podstawowych warunków koniecznych do uruchomienia procesu uczenia się uczniów.
- Opis aktywności, jakie powinni przejawiać uczący się uczniowie.
- Wykorzystanie zdobytej wiedzy do uszczegółowienia dyspozycji zawartych w arkuszu obserwacji (SEO) o zachowaniach uczniów, świadczące o uruchomionym na lekcji procesie uczenia się.
- Wykonanie ćwiczenia obserwacji zachowań uczniów na lekcji pod kątem procesu uczenia się.
- Przygotowanie się do prowadzenia obserwacji z wykorzystaniem arkusza.
- Przygotowanie się do zaplanowania wywiadu po obserwacji.

### Kryteria sukcesu

OU:

- znają warunki procesu uczenia się uczniów;
- wiedzą jak przeprowadzić obserwacje lekcji;
- potrafią zaplanować wywiad po obserwacji lekcji.

## Aktywności

5 minut

**Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.**

OP przedstawia cele sesji oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

20 minut

### Arkusze obserwacji.

Prowadzący proponuje OU pracę z arkuszem obserwacji lekcji. Rozdaje im materiał „Arkusze obserwacji zajęć w SEO”, i wyjaśnia, że na zajęciach zajmą się tylko jego fragmentem, czyli pytaniami, które dotyczą procesu uczenia się.

Zadaniem OU podzielonych na cztery grupy jest wyszukanie w arkuszu pytań dotyczących procesu uczenia się, a następnie ich analiza. OP zapisuje na flipcharcie numery pytań.

W kolejnym kroku OP przydziela grupom odpowiednią liczbę pytań z arkusza, a uczestnicy do każdego pytania dopisują na kartkach typu post-it **aktywności/zachowania uczniów, które będą dowodami, że działania nauczyciela są skuteczne i zachodzi proces uczenia się.**

Na koniec uczestnicy prezentują efekty swojej pracy.

75 minut

### Obserwacja lekcji.

OP zaprasza OU do obejrzenia filmu z lekcji.

Po obejrzeniu filmu OU (w dotychczasowych grupach) rozmawiają o tym, które zachowania/aktywności uczniów zapisane na kartkach typu post-it widzieli podczas lekcji.

Uczestnicy zapisują swoje obserwacje/notatki w odpowiednim miejscu w arkuszu obserwacji.

Następnie OP omawia z OU obejrzaną lekcję, zadając na początku pytanie:

- *Co świadczyło o tym, że zachodził proces uczenia się?*

Wskazuje OU związek między dyspozycjami do wywiadu po obserwacji.

Proponuje OU burzę mózgow – zadaje pytanie początkowe:

- *O co chciał(a)bym dopytać nauczyciela/uczniów po obejrzeniu takiej lekcji?*

Uczestnicy analizują kwestionariusz wywiadu z nauczycielem/uczniami po obserwacji, zaznaczają interesujące ich obserwacje i ewentualnie dopisują swoje pytania.

OP podkreśla, że analiza danych z obserwacji prowadzonych w szkołach podczas ewaluacji czasami wskazuje, że wizytatorzy częściej skupiają się na działaniach nauczyciela niż ucznia. A to zachowania ucznia w czasie lekcji są ważne i to one świadczą o skuteczności procesu uczenia.

5 minut

### Podsumowanie sesji.

### Metody i pomoce dydaktyczne:

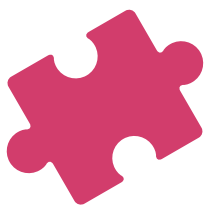
- praca z tekstem źródłowym;
- dyskusja moderowana, projekcja filmu;
- rzutnik.

### Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Obserwacja”;
- materiał: „Arkusze obserwacji zajęć”;
- materiał: „Wywiady z nauczycielem po obserwacji”, „Wywiady z uczniami po obserwacji”.







## SESJA

# ANALIZA DANYCH ZASTANYCH I RAPORT Z POPRZEDNIEJ EWALUACJI

## Cel szczegółowy sesji:

- Przygotowanie do prowadzenia analizy danych zastanych.
- Umiejętność połączenia danych zastanych ze źródłami reaktywnymi.
- Wykorzystanie raportu z poprzedniej ewaluacji.

## Kryteria sukcesu:

- znają zasady analizy danych zastanych;
- wiedzą, w jaki sposób wykorzystać raport z poprzedniej ewaluacji.

## Aktywności

5 minut

### Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

10 minut

### Analiza danych zastanych – zakres.

Prowadzący pyta grupę o przedmiot analizy danych zastanych. Odpowiedzi zbiera na plakacie (przykładowe odpowiedzi: strona internetowa; prace uczniów: plakaty, gazetki; kultura materialna szkoły: nagrody, puchary, plakaty, fotogalerie, dokumentacja itd., **raport z poprzedniej ewaluacji**).

Prowadzący przypomina o zasadzie nietworzenia dokumentów na potrzeby ewaluacji.

20 minut

### Analiza danych zastanych.

Uczestnicy siadają w zespołach badawczych. Otrzymują wydruk dyspozycji do analizy danych zastanych. Porównują je z kwestionariuszem wywiadu dla dyrektora. Zaznaczają na wydruku, w którym momencie dane zastane mogą być użyteczne i w jaki sposób.

Prowadzący przypomina, że zadaniem ewaluatora jest jak najlepsze przygotowanie się do wywiadu.

65 minut

### Wykorzystanie raportu z poprzedniej ewaluacji.

Uczestnicy podzieleni na zespoły badawcze logują się na platformę i (np. poprzez zakładkę szkoły) odnajdują raport z poprzedniej ewaluacji.

Przeglądają go wg opisanej poniżej kolejności, szukając odpowiedzi na pytanie: Jak mogę wykorzystać informacje z raportu w bieżącej ewaluacji?

#### Proponowana kolejność:

- **Wnioski:** co jest mocną, a co słabą stroną? jakie elementy funkcjonowania szkoły będą wymagały szczególnej uwagi zespołu ewaluatorów?
- **Tabela** z podsumowaniem spełniania/niespełniania obszarów: które obszary nie były spełniane? czy jakoś logicznie wiążą się ze sobą, wskazują na jakiś ogólny proces zachodzący (albo niezachodzący) w szkole?

W miarę potrzeb uczestnicy poszukują uzasadnień dla spełniania/niespełniania obszarów w głównej części raportu.

**Produktem** z sesji powinno być zapisanie proponowanych dyspozycji do wywiadów, obserwacji. Prowadzący pracują z zespołami.

Przez cały czas uczestnicy pracują w zespołach – pod koniec sesji każdy zespół prezentuje na forum najbardziej uczący fragment z tej sesji (może to być wniosek inspirujący do dołożenia dyspozycji, zaobserwowana w danych prawidłowość charakterystyczna dla tej szkoły, błąd zespołu realizującego poprzednią ewaluację).

Prowadzący zbiera refleksje na plakacie.

Ukrytym celem tego ćwiczenia jest wyłapanie złych praktyk w pisaniu raportu. Mogą się ujawniać w różnych momentach tego ćwiczenia. Warto stworzyć plakat ze spisanyymi złymi praktykami – można się będzie do nich odwoływać podczas kolejnych sesji/zjazdów poświęconych analizie danych i pisania raportu.

Można też wyciągnąć na forum wybrane przykłady, zwłaszcza jeśli raporty będą zróżnicowane.

**Podsumowanie sesji.**

Na potrzeby podsumowania można wykorzystać plakat z termometrem, na którym zaznaczone są na skali dwa stwierdzenia:

- Raport z poprzedniej ewaluacji okazał się przydatny.
- Raport z poprzedniej ewaluacji okazał się nieprzydatny.

Uczestnicy zaznaczają swoje odczucia na termometrze.

Następnie prowadzący prosi OU, aby zastanowili się, z czego wynika ich ocena i jak mogą zdobytą wiedzę na temat raportu wykorzystać w swojej pracy. Prosimy o trzyminutowe rozmowy w parach oraz kończymy sesję krótkimi wypowiedziami na forum.

**Metody i pomoce dydaktyczne:**

- flipchart, flamastry;
- dywan pomysłów;
- praca z tekstem;
- praca w grupach;
- laptopy z dostępem do platformy;
- „termometr”;
- rozmowa w parach.

**Materiały z pakietu szkoleniowego:**

- materiał: „Dyspozycje do analizy danych”;
- materiał: „Scenariusz wywiadu z dyrektorem”.





## SESJA

# ZARZĄDZANIE PROCESEM EWALUACJI

### Cel szczegółowy sesji:

- Przygotowanie OU do organizacji własnej pracy jako wizytatora ds. ewaluacji.
- Współdziałanie w procesie ewaluacji (od konceptualizacji do wykorzystania wyników).
- Analiza potencjalnych trudności w realizacji na wszystkich etapach.

### Kryteria sukcesu:

OU:

- wiedzą, z kim i jak nawiązać kontakt przed badaniem oraz jak zaplanować pracę w terenie;
- opracowują indywidualny plan pracy całego procesu ewaluacji jednej placówki;
- są świadomi trudności w realizacji;
- poznają sposoby i strategie radzenia sobie z trudnościami w realizacji badania;
- poddają refleksji kwestie etyczne badania.

## Aktywności

5 minut

### Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji:

- przygotowanie OU do organizacji własnej pracy jako wizytatora ds. ewaluacji;
- współdziałanie w procesie ewaluacji (od konceptualizacji do wykorzystania wyników);
- analiza potencjalnych trudności w realizacji na wszystkich etapach.

Nawiązuje także do zasad wypracowanych w zespołach podczas sesji „Komunikacja i partnerstwo”.

40 minut

**Schemat procedury badawczej.**

Prowadzący pokazuje i krótko objaśnia schemat procedury badawczej. Następnie dzieli OU na zespoły badawcze. Ich zadaniem będzie zaplanowanie własnej pracy. Zespoły szukają odpowiedzi na następujące pytania:

- *Ile czasu należy przewidzieć na realizację poszczególnych zadań?*
- *Z kim w szkole i jak powinni się kontaktować, organizując ewaluację?*
- *Jak powinien wyglądać podział zadań?*

Prowadzący prosi jeden z zespołów o zaprezentowanie swojego planu. Pozostałe osoby go uzupełniają.

Na zakończenie prowadzący wyjaśnia szczegółowo schemat procedury badawczej, korzystając z prezentacji.

50 minut

**Harmonogram ewaluacji.**

W trakcie tej sesji każdy zespół badawczy opracowuje szczegółowy plan całego procesu ewaluacji jednej placówki (od wyboru placówki przez realizację, opracowanie wyników, prezentację wyników) z uwzględnieniem:

- nakładu czasu przeprowadzenia poszczególnych działań,
- czasu potrzebnego na zrealizowanie tych prac, liczby i rodzaju kontaktów.

10 minut

**Podsumowanie sesji.**

Prowadzący zadaje pytanie OU: *O czym należy pamiętać idąc na badanie do szkoły?*

**Metody i pomoce dydaktyczne:**

- prezentacja, rzutnik;
- praca w zespołach.

**Materiały z pakietu szkoleniowego:**

- materiał: prezentacja „Zarządzanie procesem ewaluacji”.



## SESJA

# DOŚWIADCZENIA Z PRACY W TERENIE – PO BADANIACH W SZKOLE I ANKIETOWANIU NAUCZYCIELI

### Cel szczegółowy sesji:

- Omówienie przebiegu spotkania informacyjnego.
- Omówienie przebiegu ankietowania nauczycieli.
- Pokazanie różnic w perspektywie badacz/badany.
- Zebranie uwag do ankiety dla nauczycieli – wypracowanie rekomendacji dla zespołu ds. narzędzi.

### Kryteria sukcesu:

OU:

- poddają refleksji i uwspólniają swoje doświadczenia z terenu;
- uświadamiają sobie swoją rolę w procesie badawczym.

## Aktywności

5 minut

### Wprowadzenie, podanie celów i zarysowanie struktury sesji.

OP przedstawia cele sesji:

- omówienie przebiegu spotkania informacyjnego;
- omówienie przebiegu ankietowania nauczycieli;
- pokazanie różnic w perspektywie badacz/badany.

45 minut

### Różnica perspektyw.

Na początek OP prosi OU, by – w rundzie – dokończyli zdanie: *W trakcie badania czułem się jak...*

OP dzieli OU na dwie grupy. Każdą grupę moderuje jeden OP/osoba, która jednocześnie zapisuje na plakacie wypowiedzi.

Grupa dyrektorów odpowiada na pytanie, jak czuli się w roli „obiektu” badania; grupa wizytatorów ds. ewaluacji – jak czuli się w roli ewaluatorów?

**Plusy i minusy – podsumowanie badań i wypracowanie rekomendacji.**

Uczestnicy siadają w zespołach badawczych (ewaluatorzy i dyrektor).

Każdy z zespołów wybiera cztery pozytywne doświadczenia związane ze spotkaniem informacyjnym i realizacją badania – ankietowania nauczycieli i zapisuje je na kartkach typu post-it (jedno doświadczenie na jednej kartce). OP zbiera wszystkie kartki i przykleja je na jednym flipcharcie.

Następnie każdy z zespołów wybiera cztery najważniejsze **problemy**, które wyniknęły w trakcie realizacji spotkania i badania, i zapisuje na kartce typu post-it. OP zbiera wszystkie kartki i przykleja je na jednym flipcharcie.

**Uwaga!** OP prosi o myślenie o wszystkich składowych badania.

W czasie gdy uczestnicy pracują nad problemami, OP porządkuje pozytywne doświadczenia, dzieląc je na te, które dotyczą: narzędzi, procedury, badacza, badanych/placówki lub innych logicznych kategorii.

Prowadzący podsumowuje pozytywne doświadczenia (plusy), wskazując na dominujące kategorie. Podobną analizę przeprowadzamy dla problemów (minusów).

Podsumowując trudności występujące podczas realizacji spotkania informacyjnego i badania, prowadzący zbiera najważniejsze rekomendacje dotyczące poszczególnych kategorii, tj.: procedury, narzędzia oraz platforma. Jeśli pojawią się inne kategorie, należy je także uwzględnić.

Prowadzący zadaje pytanie: *Czy wskazane zostały wszystkie problemy i trudności, na jakie natrafiliście?*

Następnie prowadzący dzieli OU na czteroosobowe grupy (nie zespoły badawcze), tak by w każdej z nich były po dwie osoby z dwóch różnych zespołów. Grupy otrzymują (losowo) wybrany/e problem/y z plakatu i wypracowują rekomendacje do niego/nich.

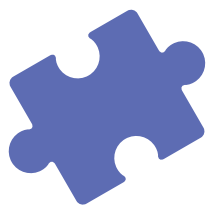
W podsumowaniu na forum OP prosi o przedstawienie rekomendacji, a następnie inicjuje **krótką dyskusję** nad rekomendacjami, zadając pytania dodatkowe np.: *czy pozostali uczestnicy mają inne pomysły?*

**Metody i pomoce dydaktyczne:**

- runda zdań niedokończonych.

**Materiały z pakietu szkoleniowego:**

- materiał: prezentacja „Zarządzanie procesem ewaluacji”.



## SESJA

## WPROWADZENIE DO ANALIZY

## Cel szczegółowy sesji:

- Zapoznanie OU z modelem analizy i wnioskowania.
- Wyjaśnienie logiki modułów: „Organizacja i metodologia ewaluacji szkół i placówek”;
- Analiza i interpretacja danych.

## Kryteria sukcesu:

OU:

- znają i rozumieją model analizy i wnioskowania;
- znają logikę kolejnych modułów.

## Aktywności

**Wprowadzenie do analizy – wykład.**

Sesja ta odbywa się przy udziale wszystkich grup szkoleniowych. Wykład dotyczy następujących zagadnień:

- zakres wykładu – dlaczego zaczynamy od analizy;
- ścieżki prowadzące do postawienia wniosku; rola pytań badawczych i kryteriów ewaluacji;
- ścieżka jakościowa w skrócie;
- ścieżka ilościowa w skrócie;
- metoda czterech kroków w analizie ilościowej (braki danych; dominanty i minima – typowe rozkłady; przekształcanie rozkładów – odniesienie do kryteriów ewaluacji; analiza różnic);
- jak pomagają platforma – wizualizacje i tabele, tło.

50 minut

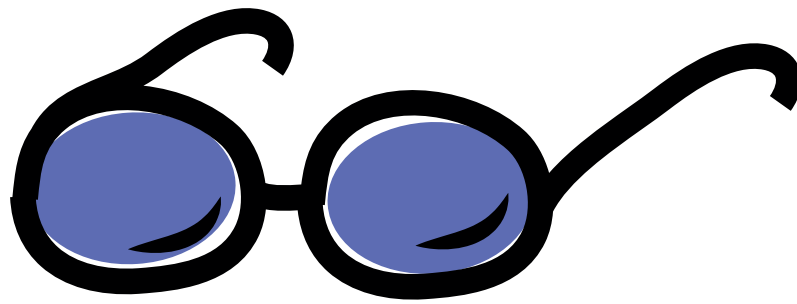


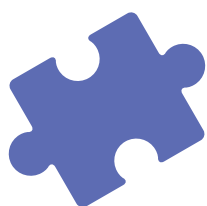
## Metody i pomoce dydaktyczne:

- prezentacja;
- wykład;
- rzutnik multimedialny;
- przy wejściu wieszamy flipcharty, na których uczestnicy wynotowują wątpliwości i pytania, do których można będzie wrócić podczas sesji w grupach.

## Materiały z pakietu szkoleniowego:

- materiał: prezentacja „Analiza ilościowa, analiza jakościowa”;
- materiał: „Skrypt do analizy”.





## SESJA

## ANALIZA DANYCH A PROWADZONE BADANIA (PRAKTYCZNE PRZYGOTOWANIE DO ANALIZY ILOŚCIOWEJ) + PRZYGOTOWANIE DO REALIZACJI WYWIADÓW (UWZGLĘDNIENIE W WYWIADACH INFORMACJI Z BADAŃ ANKIETOWYCH) – TAKŻE ANALIZA ILOŚCIOWA (KODOWANIE I ANALIZA DANYCH ZASTANYCH)

### Cel szczegółowy sesji:

- Praktyczne przygotowanie do analizy ilościowej.
- Pokazanie roli kryteriów ewaluacyjnych w analizie.
- Nabycie umiejętności wykorzystywania wniosków z badania ilościowego w badaniu jakościowym.

### Kryteria sukcesu:

- OU:
- znają zasady analizy ilościowej;
- rozumieją rolę kryteriów ewaluacyjnych w analizie.

## Aktywności

5 minut

### Wprowadzenie, podanie celów i zarysowanie struktury sesji

OP przedstawia cele sesji oraz wyjaśnia OU, w jaki sposób będą pracowali.

40 minut

### Analiza ilościowa.

Prowadzący dzieli OU na trójki (nie według podziału na zespoły badawcze). Wyświetla kolejne slajdy z prezentacji, prosząc po każdym slajdzie o krótką dyskusję w trójkach wokół pytania: *co wynika z danego rozkładu dla spełnialności kryterium?* Po każdym slajdzie dwie lub trzy trójki prezentują swoje wnioski.

40 minut

**Przygotowanie do wywiadów grupowych.**

Uczestnicy powracają do zespołów badawczych, logują się na platformę i przeglądają wyniki zbiorcze dla zrealizowanych badań ankietowych z nauczycielami. Przeglądają, wyszukują interesujące obserwacje, robią notatki, zastanawiając się:

- *Jak wykorzystają tę informację w dalszych badaniach?*
- *Czego jeszcze na ten temat powinni się dowiedzieć?*

Notatka powinna zawierać konkretne wskazówki, np. *Musimy dopytać o... Analizując wyniki, zwróćmy uwagę na...*

10 minut

**Podsumowanie sesji.**

Prowadzący prosi OU, by na kartkach typu post-it zapisali odpowiedź na pytanie: *Co z tej sesji było dla mnie najważniejsze z punktu widzenia prowadzenia ewaluacji?*

**Metody i pomoce dydaktyczne:**

- praca w zespołach;
- prezentacja;
- plakaty z dyspozycjami do ćwiczeń;
- komputery z dostępem do internetu;
- kartki typu post-it.

**Materiały z pakietu szkoleniowego:**

- materiał: prezentacja „Analiza ilościowa, analiza jakościowa”.



## SESJA REFLEKSJA

### Cel szczegółowy sesji:

- Refleksja na temat korzyści z warsztatów z pozycji OU.
- Ewaluacja zajęć.

### Kryteria sukcesu:

OU:

- są świadomi tego, czego się nauczyli, co im pomogło;
- wskazują, czego zabrakło im na zajęciach.

## Aktywności

5 minut

### Wprowadzenie, podanie celów sesji i zarysowanie struktury sesji.

Spotkanie odbywa się w małych grupach. OP przedstawia cele:

- podsumowanie całości spotkania,
- refleksja na temat korzyści z warsztatów z pozycji OU,
- ewaluacja zajęć.

15 minut

### Refleksja – praca w parach.

Uczestnicy zostają podzieleni na pary. Każdej z par przydzielamy refleksję na temat jednej (dwóch) sesji. W parach uczestnicy zastanawiają się i zapisują, czego się nauczyli i czego im zabrakło podczas tej sesji.

- Na zakończenie pary prezentują na forum swoje wnioski. Przy omawianiu każdej sesji inni, którzy nie dokonywali refleksji na jej temat, mogą coś dopowiedzieć, dodać.
- Można też zaproponować OU rundę kończącą, zadając pytanie: *Z czym wycho-  
dzą?*

### Metody i pomoce dydaktyczne:

- praca w parach.

### Materiały z pakietu szkoleniowego:

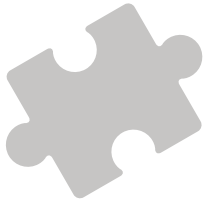
- materiał: formatka do refleksji.



# MATERIAŁY

---





## FORMATKA DO REFLEKSJI PO SPOTKANIU

MODUŁ/SESJA	Co pomogło mi się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
<b>II. WYMAGANIA MODELUJĄCE „DOBRA SZKOŁĘ”</b> Sesja: Analiza wymagań  Prowadzący:		
<b>III. WPROWADZENIE – PODSTAWOWE PROBLEMY EWALUACJI</b> Sesja: Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych – wykład  Prowadzący:		
<b>III. WPROWADZENIE – PODSTAWOWE PROBLEMY EWALUACJI</b> Sesja: Zanim wyruszysz w drogę  Prowadzący:		
<b>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI SZKÓŁ I PLACÓWEK</b> Sesja: Przygotowanie do realizacji wywiadu indywidualnego i grupowego  Prowadzący:		

MODUŁ/SESJA	Co pomagało mi się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
<p><b>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI SZKÓŁ I PLACÓWEK</b></p> <p>Sesja: Przygotowanie do realizacji wywiadu – symulacje wywiadów</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p><b>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI SZKÓŁ I PLACÓWEK</b></p> <p>Sesja: Obserwacja i wywiady uzupełniające</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p><b>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI</b></p> <p>Sesja: Analiza danych zastanych i raport z poprzednich ewaluacji</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p><b>IV. ORGANIZACJA I METODOLOGIA EWALUACJI</b></p> <p>Sesja: Zarządzanie procesem ewaluacji</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p><b>V. ANALIZA I INTERPRETACJA DANYCH</b></p> <p>Sesja: Doświadczenie z pracy w terenie – po spotkaniu w szkole i ankietowaniu nauczycieli</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		



MODUŁ/SESJA	Co pomogło mi się uczyć?	Co mi utrudniało uczenie się?
<p><b>V. ANALIZA I INTERPRETACJA DANYCH</b></p> <p>Sesja: Wprowadzenie do analizy</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		
<p><b>V. ANALIZA I INTERPRETACJA</b></p> <p>Sesja: Analiza danych a prowadzone badania (praktyczne przygotowanie do analizy ilościowej) + Przygotowanie do realizacji wywiadów (uwzględnienie w wywiadach informacji z badań ankietowych) – także analiza ilościowa (kodowanie i analiza danych zastanych)</p> <p><i>Prowadzący:</i></p>		

**Spis treści:**

1. Jak przeprowadzać wywiad – praktyczne wskazówki.
2. Przydatne podczas wywiadu techniki komunikacyjne i facylitacyjne.
3. Technika wywiadu odstrukturyzowanego w badaniach pedagogicznych.
4. Zogniskowane wywiady grupowe. Specyfika metody, zasady prowadzenia.

**Jak przeprowadzać wywiad – praktyczne wskazówki.**

Wywiad, o ile to możliwe, powinien zostać przeprowadzony **w nieformalnej i przyjemnej atmosferze**. Warto unikać wrażenia, że wywiad ma charakter przepytывania czy egzaminu. Słowem, postarajmy się wytworzyć atmosferę zaufania i dobrego kontaktu.

Rozpoczynając wywiad, **przedstawmy się respondentowi** (respondentom), jeśli nas nie zna. Opowiedzmy o tym, co robimy i jaki jest cel badania. Wyjaśnijmy respondentowi, dlaczego został poproszony o rozmowę.

Prowadząc wywiad, pamiętajmy, że **jego celem jest zebranie pogłębionych informacji**, których analiza ma posłużyć do odpowiedzi na pytania badawcze. Słuchajmy uważnie, tak, by rozmówca widział w nas wiernych słuchaczy i czuł, że to, co mówi, jest ważne. Stawiamy dodatkowe pytania (*Co to znaczy, że....?*). Podczas wywiadu warto stosować różnorodne **techniki komunikacyjne**.

Jeśli rozmówca poruszy zagadnienia, które nie są przewidziane w scenariuszu, a które mogą rzucić nowe światło na badany obszar, podążajmy ich śladem, zadawajmy dodatkowe pytania. Być może odejdziemy na moment od scenariusza, ale może też zdobędziemy nowe, cenne informacje. Pamiętajmy jednak, by nie oddawać respondentowi kontroli nad wywiadem. Jeśli rozmowa zbacza na tematy niezwiązane z ewaluacją, przerwijmy taktownie, lecz stanowczo (np. *To bardzo interesujące. Powróćmy jednak do głównego wątku badania...*).

**Wskazówki dla osób przeprowadzających wywiad<sup>1</sup>.**

<sup>1</sup> Materiał opracowała Agnieszka Borek.

## Przygotowanie się do wywiadu:

- Przygotuj pytania do rozmowy za pomocą asystenta ewaluacji. System sam proponuje pytania obowiązkowe, pytania fakultatywne dobierz samodzielnie, biorąc pod uwagę informacje, jakie udało ci się zebrać dotychczas na temat badanej szkoły/placówki.
- Wydrukuj pytania lub zapewnij sobie możliwość pracy z laptopem z dostępem do Internetu.
- Zapamiętaj najważniejsze punkty rozmowy.

## Początek wywiadu:

- Wyjaśnij rozmówcy/rozmówcom, kim jesteś, co robisz, w jakim celu przeprowadzany jest wywiad.
- Udziel rozmówcy/rozmówcom informacji na temat wywiadu, czasu trwania, zakresu omawianych tematów.
- Zapytaj rozmówcę/rozmówców, czy ma/mają jakieś pytania dotyczące badania.
- Na rozmowę wybierz miejsce ciche, w którym można swobodnie prowadzić wywiad, gdzie nikt nie będzie przeszkadzać w rozmowie lub nie będzie się jej przysłuchiwać.
- Zbuduj na początku dobrą atmosferę, bądź pogodny/a.

## Prowadzenie wywiadu:

- Dbaj o samopoczucie rozmówcy/rozmówców, okazuj jemu/im szacunek.
- Prowadź wywiad w sposób naturalny, jak najbardziej zbliżony do codziennej konwersacji.
- Pytania zadawaj spokojnie, w sposób zrozumiały dla rozmówcy, precyzyjny, w razie potrzeby powtórz pytanie.
- Możesz zadawać pytania z narzędzi własnymi słowami. Pamiętaj wtedy, by zachować sens pytania i unikać sugerowania odpowiedzi.
- Celem wywiadu jest zebranie potrzebnych informacji, a nie zadawanie wszystkich pytań z narzędzia. Możesz pomijać pytania, na które respondent udzielił ci odpowiedzi przy okazji odpowiadania na inne pytanie. Upewnij się jednak, czy respondent nie chce uzupełnić swojej poprzedniej wypowiedzi.
- Unikaj wypowiedzi oceniających (np. *To wspaniałe, co robicie!*, *Działania, które prowadzicie, są mało zróżnicowane*).
- Dopytuj się, jeśli czegoś nie rozumiesz.
- Słuchaj aktywnie. Bądź wrażliwy/a, skoncentrowany/a, empatyczny/a.
- Kontroluj swój przekaz niewerbalny. Pomyśl o odpowiednim stroju, pracuj nad sposobem bycia, odpowiednią postawą, intonacją.
- Podziękuj rozmówcy/rozmówcom za poświęcony czas.

## Przydatne podczas wywiadu techniki komunikacyjne i facylitacyjne<sup>2</sup>

Tabela 1. Techniki komunikacyjne i facylitacyjne w pracy badacza – cele

Cel	Technika
Zachęcenie do wypowiedzi, zaangażowanie.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ potwierdzanie</li> <li>■ lustrzane odbicie</li> <li>■ tworzenie przestrzeni</li> <li>■ równoważenie</li> <li>■ zachęcanie</li> </ul>
Uporządkowanie pracy grupy.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ podsumowywanie</li> <li>■ udzielanie głosu</li> <li>■ porządkowanie dyskusji</li> </ul>
Przywrócenie koncentracji na celu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ parking (zaakceptuj, zapisz i odłóż)</li> <li>■ przypominanie celu i tematu pracy grupy</li> </ul>

Tabela 2. Rodzaje pytań ze względu na ich funkcje

	Funkcja	Przykład
<b>Pytania otwarte</b>		
<b>wyjaśniające lub konkretyzujące</b>	pomagają skonkretyzować abstrakcyjne czy ogólne pojęcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Co masz na myśli, mówiąc „wszystko”?</li> <li>■ Jak byś zdefiniował sukces?</li> </ul>
<b>o uzasadnienie</b>	wydobywają powody i motywacje kryjące się za danym stanowiskiem	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dlaczego tak uważasz?</li> <li>■ Jakie jest uzasadnienie twoich oczekiwań?</li> </ul>
<b>hipotetyczne</b>	wnoszą do rozmowy nowe pomysły, możliwości, idee	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Załóżmy, że zrobiłbyś to. Co się wówczas stanie?</li> <li>■ Wyobraźmy sobie przez chwilę, że mógłbyś to zrobić w dowolny sposób. Jak by to wyglądało?</li> </ul>

<sup>2</sup> Materiał opracowany na podstawie materiałów szkoleniowych Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP.

<b>stymulujące</b>	zachęcają do zgłaszania nowych pomysłów	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Czy są jakieś inne sposoby, żeby rozwiązać ten problem?</li> <li>■ Gdybyś miał podać dwa akceptowalne rozwiązania, to co by to było?</li> </ul>
<b>zachęcające do udziału</b>	pomagają w wyrażaniu potrzeb i nowych pomysłów	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Co o tym sądzisz?</li> <li>■ Od pewnego czasu nic nie mówisz. Co o tym myślisz?</li> </ul>
<b>skupiające uwagę</b>	koncentrują uwagę na najważniejszych kwestiach	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ I co z tym dalej można zrobić?</li> <li>■ No cóż, świetnie nam się rozmawia. Jak sądzisz, jakie stąd płyną wnioski, jeśli chodzi o konkretne decyzje?</li> <li>■ Powracając do naszego zadania polegającego na..., co myślisz na temat...?</li> </ul>
<b>Pytania zamknięte</b>		
<b>o potwierdzenie</b>	skłaniają do podjęcia decyzji i dania odpowiedzi „tak” lub „nie”	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Czy poświęciliśmy temu zagadnieniu wystarczającą ilość czasu?</li> <li>■ Czy chcesz to jeszcze sobie przemyśleć i zdecydować ostatecznie w przyszłym tygodniu?</li> <li>■ Czy dobrze rozumiem, że zgadzasz się na następujące rozwiązania?</li> </ul>
<b>o wybór</b>	porównują dwie lub więcej możliwości	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Która z tych dwóch możliwości wydaje ci się bardziej atrakcyjna?</li> <li>■ Biorąc pod uwagę wszelkie możliwe rozwiązania, w którym kierunku szłoby twoje myślenie?</li> </ul>

## Technika wywiadu odstrukturyzowanego w badaniach pedagogicznych<sup>3</sup>

W poniższym artykule chciałbym przedstawić Czytelnikowi wprowadzenie do techniki wywiadu odstrukturalizowanego<sup>4</sup> wraz z leżącymi u jej podstaw założeniami metodologicznymi. W pierwszej części posłużę się perspektywą zewnętrzną wobec metodologii badań pedagogicznych – planuję zestawienie ujęć metodologicznych zaczerpniętych z socjologii i antropologii kultury na ogólnym tle filozofii nauki, by dalej dopiero przenieść je na grunt badań pedagogicznych. Tekst ma w założeniu dwa zasadnicze cele: rekapitulację wybranych stanowisk metodologicznych oraz przedstawienie najważniejszych założeń i praktycznych wskazówek dla stosowania odstrukturyzowanych technik w badaniach pedagogicznych. Mam nadzieję, że druga część artykułu okaże się pomocna dla początkujących badaczy, przygotowujących empirycznie zorientowane prace licencjackie lub magisterskie.

### Jakościowe czy ilościowe?

Momentami wydaje się, że praktyka badań społecznych i pedagogicznych rozwija się równolegle w dwóch przeciwnych kierunkach. Z jednej strony mamy trend, aby obniżyć koszty dotarcia do pojedynczego badanego i opracowania danych, z drugiej uprawia się pogłębione studia na ograniczonej liczbie przypadków. W pierwszym nurcie minimalizacja kosztów przebiega najczęściej przez zminimalizowanie kontaktu badacza z respondentem, np. przez stosowanie takich narzędzi jak: kwestionariusz do samodzielnego wypełnienia, sondaż zdalny, a także standaryzację narzędzi i wynikającą z tego redukcję kosztów kodowania. Techniki, takie jak: CASI, CAPI, CSAQ trafiły już na karty podręczników metodologicznych (por. np. Babbie, 2007; Sztabiński, Sztabiński, Sawiński, 2005). Współcześnie techniki ilościowe są wykorzystywane zarówno w perspektywie przekrojowej (jak podpowiada tradycja), jak i longitudinalnej (np. w panelowych badaniach trendów).

Z drugiej strony mamy nurt dążący do pogłębionej, jakościowej analizy w długotrwałym kontakcie z informatorem (czy – jak wypada teraz mówić – współrozmówcą). Trady-

<sup>3</sup> Jest to skrócona wersja tekstu Bartłomieja Walczaka z Uniwersytetu Warszawskiego, który ukazał się jako artykuł w „Ruchu Pedagogicznym”, nr 5–6, 2007.

<sup>4</sup> Zarówno w tytule, jak i w dalszej części artykułu zdecydowałem się na użycie sformułowania „wywiad odstrukturyzowany”. W metodologii badań jakościowych techniki wywiadu zwykło się opisywać wieloma epitetami: pogłębione (ang. *indepth*), otwarte (*open-ended*), swobodne, konwersatoryjne, narracyjne itd. Każdy z tych terminów ma podkreślać pewne specyficzne elementy techniki lub szczególną strategię prowadzenia badania, z kolei pojęciem obejmującym wszystkie te typy jest wywiad jakościowy (*qualitative interview*). Wywiad odstrukturyzowany (*unstructured interview*) jest zatem typem wywiadu jakościowego, a jego cechą charakterystyczną jest kształtowane scenariusza badania *ad hoc*, w kontakcie z badanym. Dzięki nieformalnemu, konwersacyjnemu sposobowi prowadzenia wywiadu informator może swobodnie włączyć się w proces badania, zamiast jedynie odpowiadać na pytania przygotowane z góry przez badacza (DeMarrais, Lapan, 2004, s. 53). Za synonim wywiadu odstrukturyzowanego można zatem uznać wywiad swobodny, jakkolwiek ten ostatni termin jest pojęciem zawężającym, gdyż ogranicza odniesienie do innych technik analizy jakościowej (jak np. analiza wizualna).

cyjnie przyjmuje się tu longitudalną perspektywę i analizuje dane jakościowe (choć sięga również po ilościowe, por. np. Chagnon, 1988; Heider, 2004, s. 79–80). Co ważne, nurt ten w znaczącym stopniu ogranicza, jeśli nie odrzuca, wymóg reprezentatywności próby (Hammersley, Atkinson, 2000). Badacz kieruje się najczęściej nieprobabilistycznymi technikami doboru informatorów, w rodzaju metody „kuli śnieżnej”, a szczególnie oceny roli potencjalnego badanego w grupie społecznej.

Zaryzykowałbym następującą metaforę: pierwszy nurt przypomina projektowanie wielkopowierzchniowego, samoobsługowego centrum handlowego, podczas gdy drugi – specjalistycznego sklepu nastawionego na wąską klientelę. Dla pierwszej placówki kluczowe jest dotarcie z ofertą do maksymalnie szerokiej grupy klientów, dla drugiej – dostrzeżenie zapotrzebowań potencjalnych klientów i praca na ich wąskiej grupie. Źródła polaryzacji w metodologii nauk społecznych wydają się dość oczywiste i odpowiadają podziałowi na „mainstreamowy” nurt wychodzący z neopozytywizmu, który należy traktować jako ogólny paradygmat epistemologiczny dla poszczególnych paradygmatów badawczych, np. dla pierwotnych postaci strukturalizmu czy funkcjonalizmu w socjologii i antropologii oraz „opozycyjny” ruch zainicjowany przełomem antypozytywistycznym. Oczywiste odpowiedzi oznaczają zwykle drogę na skróty, zwłaszcza biorąc pod uwagę dynamiczny rozwój epistemologii i metodologii w zeszłym stuleciu, niemniej w dużym uogólnieniu właśnie tu należy poszukiwać pierwotnych źródeł podstawowego podziału metodologii nauk społecznych. I tak, o ile ogólne założenia epistemologiczne badań w paradygmacie neopozytywistycznym (tylko czy jakiś badacz zgodziłby się dzisiaj z przypięciem takiej etykiety?) łączy się zazwyczaj z racjonalizmem krytycznym Karla Poppera, to paradygmaty „miękkie” zwykle nawiązują do fenomenologii i hermeneutyki filozoficznej, ewentualnie symbolicznego interakcjonizmu<sup>5</sup>. Janusz Gnitecki poszerza znacząco obszar możliwych inspiracji zmian w metodologii pedagogiki, sięgając do analizy przemian cywilizacyjnych (Gnitecki, 2001, s. 37–46). Ja ograniczę się do względnie wąskiego pola zastosowań technik – wywodzących się z tych dwóch szerokich paradygmatów – dla praktyki badawczej. Najważniejsze kryterium podał jeszcze Dilthey: *Naturwissenschaften* poszukują wyjaśnienia zjawiska w kategoriach przyczynowo-skutkowych, podczas gdy celem *Geisteswissenschaften* jest zrozumienie. W ujęciu Shermana i Webba, szeroki paradygmat pozytywistyczny w naukach społecznych jest próbą zastosowania epistemologii nauk przyrodniczych, natomiast w szeroko rozumianym paradygmacie jakościowym celem badacza nie jest weryfikacja przyjętych *a priori* hipotez, lecz ogląd naturalnego kontekstu zjawiska. Stąd paradygmat ten często nazywa się naturalistycznym (Sherman, Webb, 2001, s. 5). Rozróżnienie jakości *versus* ilość bywa także przeprowadzane wzdłuż linii: obserwowalne fenomeny (i ich mierzalne wskaźniki) oraz formułowanie hipotez *a priori versus* niemierzalne zjawiska i stawianie tez *a posteriori* (Viganò, 1999, s. 16–17).

Z drugiej strony metody ilościowe tradycyjnie zwykło kojarzyć się z warsztatem „twardych” nurtów socjologii, natomiast długotrwałe badania terenowe, będące sztandarową metodą w paradygmacie jakościowym z antropologią kultury (Babbie, 2007,

<sup>5</sup> Symboliczny interakcjonizm trudno traktować jako wyodrębniony nurt w filozofii nauki lub epistemologii, jest to raczej przeniesienie niektórych idei pragmatyzmu na grunt nauk społecznych.

s. 309). Podział ten ma, jak się zdaje, charakter czysto symboliczny: z jednej strony należy wskazać na silny paradygmat jakościowy w socjologii (Denzin, 2000). Z drugiej strony jeszcze Edward B. Tylor sugerował zastosowanie metod statystycznych w antropologii (Stocking, 1995). Jakkolwiek trudno mówić o urzeczywistnieniu tego postulatu w XIX-wiecznej antropologii, to jednak techniki ilościowe pojawiają się w pracach wielu wybitnych antropologów w drugiej połowie XX stulecia (por. np. Chagnon, 1968; Chagnon, 1980).

W większości podręczników metodologicznych z zakresu nauk społecznych, a także pedagogiki (którą chciałbym traktować jako część nauk społecznych), do metod jakościowych zalicza się badania terenowe (włączając w to obserwację, wywiad i gromadzenie danych niereaktywnych) oraz analizę historyczną (por. np. Pilch, Bauman, 2001). Technika prowadzenia wywiadu „jakościowego”, polegająca na odstrukturyzowaniu narzędzi badawczych, w swojej obecnej postaci jest rezultatem rozległej, krytycznej debaty epistemologicznej w naukach społecznych. Najważniejszym – moim zdaniem – wymiarem ugruntowania paradygmatu jakościowego w metodologii jest zmiana sposobu postrzegania badanego. Z biernego podmiotu procesu poznawczego awansował on do roli „współautora” badań (por. studia w: Sułek, Nowak, Wyka, 1989). Zastosowanie odstrukturyzowanych technik jako podstawowego narzędzia poznania jest przede wszystkim wyrazem uznania dla podmiotowości badanego i pełnym rozwinięciem idei zapoczątkowanej w polskiej socjologii przez pojęcie współczynnika humanistycznego Floriana Znanieckiego. Badania społeczne nie koncentrują się na materialnym świecie samym w sobie, lecz na subiektywnym postrzeganiu tego świata (i zamieszkujących go ludzi) przez aktorów społecznych. Anthony Giddens rozwija to w pojęcie „podwójnej hermeneutyki” (Giddens, 2003), a Clifford Geertz nazywa prace antropologa „konstruktem konstruktorów innych ludzi” (Geertz, 1978).

## Wywiad odstrukturyzowany w praktyce

### Rekrutacja rozmówców

Metoda rekrutacji zależy, oczywiście, od celu badawczego. W paradygmacie jakościowym odrzuca się wymóg reprezentatywności próby – celem jest poznanie „konstruktorów”, a nie pomiar ich rozkładu w populacji. W pierwszym etapie badacz dobierając rozmówców kieruje się najczęściej swoją subiektywną oceną ich „wartości” jako źródła informacji lub po prostu rozmawia z tymi członkami grupy, do których ma szansę dotrzeć. Często tymi pierwszymi informatorami są osoby znajdujące się na marginesie grupy, więc dotarcie do centrum wymaga zazwyczaj więcej zabiegów. Od pierwszych rozmówców badacz uzyskuje wskazówki co do dalszych potencjalnych informatorów (a szczególnie ich roli i wiedzy na interesujący go temat) i tak na zasadzie „kuli śnieżnej” rośnie liczba wywiadów. Tradycyjnie, za moment graniczny w rozbudowywaniu bazy informatorów przyjmuje się osiągnięcie „stanu nasycenia teoretycznego” (Konecki, 2000). To pojęcie, pochodzące z teorii ugruntowanej, określa stan, w którym kolejni rozmówcy nie są w stanie wniesić nic istotnego do naszej wiedzy.



Badacz nie może jednak opierać się na swoich czysto subiektywnych preferencjach. Dobór każdego rozmówcy powinien zostać uzasadniony jego rolą w procesie gromadzenia informacji o danym zjawisku społecznym, gdyż celem badania nie jest uzyskanie reprezentatywnych wyników, lecz możliwie kompleksowej wiedzy.

Nie ma jednakże powodu, przynajmniej w grupach, w których da się zastosować którąkolwiek z probabilistycznych technik doboru (i skonstruować operat losowania), aby nie przeprowadzić losowej rekrutacji informatorów. Nie posłuży to oczywiście statystycznym opracowaniom wyników, czy wyliczeniu poziomu i przedziału ufności, ale pozwoli uniknąć obciążenia danych często nieświadomymi preferencjami badacza w doborze rozmówców. Niektórzy autorzy (np. Heider, 2004; Douglas, 2001) wskazują na obciążenie wyników badań takich gigantów antropologii, jak Evans-Pritchard, Leinhardt czy Malinowski nad strukturami pokrewieństwa i uczestniczeniem w kulturze, wynikające z zakorzenienia tych autorów w patriarchalnym, anglosaskim systemie. Obciążenie może wynikać zresztą również z nieznanych nam ograniczeń kulturowych, które nakazują grupie wypychać do kontaktu z obcym jakąś określoną grupę przedstawicieli. Możemy wreszcie po prostu unikać kontaktu z jednostkami nieodpowiadającymi nam pod względem zachowania czy wyglądu.

### Przebieg wywiadu

Wywiad odstrukturyzowany charakteryzuje się kilkoma rzeczami. Podobnie jak inne techniki wywiadów „jakościowych”, można ująć go jako „retrospektywne wytwarzanie znaczenia” (Chase, 2005, s. 656) – oddając głos badanemu dajemy również kredyt zaufania jego wiedzy. Jest społecznie skontekstualizowaną interakcją, przybierającą zazwyczaj kształt działania werbalnego, warunkowanego przez liczne społeczne determinanty (statusy aktorów zaangażowanych w interakcję, otoczenie, w którym się ona rozgrywa, materialne elementy interakcji itd.). Wywiad odstrukturyzowany, podobnie jak inne techniki wywiadu, jest sytuacją społeczną również dlatego, że jest zakorzeniony historycznie, kontekstowo oraz politycznie (Fontana, Frey, 2005, s. 695). Jednak w odróżnieniu od innych form wywiadu, rola badacza jako narratora jest ograniczona: jeśli chciałoby zbliżyć się do idealnego modelu uprawiania odstrukturyzowanego wywiadu, należało oprzeć się przede wszystkim na wypowiedziach spontanicznych, jednak nie inicjowanych przez badacza (por. Hammersley, Atkinson, 2000, s. 136). Nie sądzę, że rozsądnie byłoby w pełni stosować to zalecenie. Oczywiście spontaniczne wypowiedzi aktorów społecznych mogą być bezcennym źródłem informacji lub naprowadzić badacza na jakiś nowy obszar. Z pewnością każdy, kto prowadził badania terenowe, ma w pamięci chwilę, gdy informator, często już po wyłączeniu dyktafonu, mówił coś, co otwierało nas na zupełnie nowy obszar potencjalnych badań lub przyczyn. Ale siedzenie i oczekiwanie na spontaniczne wypowiedzi jest, niestety, ideałem. W praktyce każdy badacz dąży do jak najszybszego wydobycia informacji na interesujący go temat.

Chase wyróżnia trzy możliwe role badacza: jako głosu autorytarnego, wspierającego lub interaktywnego (Chase, 2005, s. 664–666). Każda z tych postaw niewątpliwie wpływa na sądy wygłaszane przez badanego, co można by traktować jako obciążenie wyników, ale

wydaje się, że często zjawiska interesujące badaczy społecznych wymykają się codziennej refleksji badanych. Jeżeli czegoś nie ma w zwykłej praktyce dyskursywnej, pozostaje pytanie. Pojawia się więc kluczowa kwestia: jak? Niektóre podręczniki metodologiczne (por. Góralski, 1994) zawierają wskazania co do sposobu konstruowania pytań w wywiadzie i ich typologię. W istocie w wywiadzie odstrukturyzowanym możemy posługiwać się nie tylko pytaniami, lecz także, a może przede wszystkim, stwierdzeniami. Wydaje się jednak, że kluczem jest nie sama typifikacja pytań czy dyspozycji, co jasne sformułowanie zasad ich konstruowania. Zasady te najlepiej chyba opisują podręczniki do badań sondażowych (np. Babbie, 2007). Oto najważniejsze punkty:

- Odpowiedź musi być możliwa. Nie możemy oczekiwać od rozmówcy informacji, których on nie ma.
- Informator musi chcieć odpowiedzi. Tu zaznacza się przewaga wywiadu – zazwyczaj poziom odmów odpowiedzi (z wyłączeniem kilku sytuacji, o których za chwilę) jest niższy niż przy zastosowaniu narzędzi zdalnych lub wypełnianych samodzielnie przez respondenta.
- Poziom komplikacji języka i użytych pojęć musi odpowiadać możliwościom rozmówcy. Użycie zbyt trudnych sformułowań może doprowadzić do odmowy lub do konfabulacji.
- Tak jak w badaniach sondażowych wskazane jest unikanie przeczeń i twierdzeń negatywnych. Nie dość, że powodują one niepotrzebną komplikację i możliwość wynikających z niej nieporozumień, wpływają na sposób odpowiedzi (por. Rasinski, 1989).
- Naturalnie pytanie bądź stwierdzenie nie może być obciążone, a zatem należy unikać pojęć lub konstrukcji, mogących wywołać emocjonalną reakcję rozmówcy i wpłynąć na kształt jego odpowiedzi.
- Bezwzględnie należy unikać sugerowania odpowiedzi. Z punktu widzenia praktyki badawczej jest to zapewne jedno z najtrudniejszych zadań, wymagające ogromnej samodyscypliny.
- Podczas rozmowy należy zminimalizować wpływ zewnętrznych czynników, takich jak np. obecność osób trzecich, które mogłyby obciążyć wypowiedzi informatora.
- Teraz dochodzimy do obszarów, w których bezpośredni wywiad może okazać się trudny do zastosowania: jeżeli interesuje nas sfera społecznie wypierana, np. kwestie dotyczące seksualności, przemocy w rodzinie itp., zdobycie informacji w ten sposób wymaga nawiązania bardzo dobrego kontaktu z informatorem. Należy zwrócić szczególnie uwagę na takie cechy badacza, jak płeć, wiek (np. trudniej jest badaczowi mężczyźnie uzyskać rzetelne dane dotyczące np. seksualności od informatorki)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Metodologia feministyczna (od „drugiej fali”) wskazuje wręcz na niejednorodność w doświadczaniu rzeczywistości przez mężczyzn i kobiety, ja jednak chciałbym skupić się na samym wskazaniu społecznej niedopuszczalności poruszania pewnych kwestii w dialogu pomiędzy przedstawicielami dwóch płci.

Przestrzeganie tych zaleceń w trakcie swobodnej rozmowy niewątpliwie wymaga dużego doświadczenia. Dużą pomocą dla początkującego badacza będzie właściwie skonstruowany zestaw dyspozycji do wywiadu, najlepiej zawierający kilka możliwych scenariuszy (wariantów pytań), a przede wszystkim podkreślone punkty kluczowe dla badacza.

## Rejestracja i opracowanie danych

Standardem jest korzystanie podczas wywiadu z urządzenia rejestrującego dźwięk, szczególnie coraz bardziej popularnych dyktafonów cyfrowych. Elektroniczny zapis zdecydowanie ułatwia archiwizację i porządkowanie materiałów, być może w przyszłości pojawi się oprogramowanie umożliwiające automatyczną transkrypcję z języka polskiego. Na razie istnieją jedynie programy rozpoznające np. angielski, niestety transkrypcje wykonane za ich pomocą zawierają dużą ilość błędów.

Przepisywanie wywiadów jest koniecznością przykrą i czasochłonną, niemniej konieczną. Od założeń dalszej analizy zależy szczegółowość transkrybowanych danych – nie wszystkim jest potrzebna np. rejestracja interwałów pomiędzy wypowiedziami informatora lub zapis wypełniaczy werbalnych.

Coraz większa liczba badaczy rejestruje wywiady za pomocą urządzeń wideo. Taki zapis może umożliwić uzupełnienie badania o analizę niewerbalnych elementów interakcji, i – o ile analiza takich elementów jest w naszym polu zainteresowania – wydaje się jak najbardziej godny polecenia.

Przepisane wywiady poddaje się procedurze kodowania. Dużą pomocą są programy wspomagające analizę, jak np. Atlas-ti, NVivo lub The Ethnograph: znacząco przyspieszają one prace, zwłaszcza na dużych zbiorach i oferują szereg dodatkowych funkcji, jak np. budowanie pól semantycznych, KWIC (*key words in context*) czy ilościowe narzędzia analizy treści. W praktyce szczególnym ułatwieniem jest możliwość błyskawicznego generowania cytowań dla określonego kodu – badacz zamiast mozolnie kartkować dziesiątki (jeśli nie setki) stron transkrypcji w poszukiwaniu opinii informatorów na jakiś szczegółowy temat otrzymuje w jednym pliku tekstowym wszystkie fragmenty powiązane z interesującym go zjawiskiem. Atlas-ti jest przystosowany do pracy zgodnie z paradygmatem kodowania teorii ugruntowanej (por. Konecki, 2000).

## Etyka

Technika wywiadu odstrukturyzowanego podlega tym samym standardom etycznym co inne sposoby zbierania danych. Nietrudno jednak zauważyć, że przy tej technice wchodzimy w bliższy kontakt z informatorem niż np. podczas badania sondażowego, co oznacza konieczność większej dbałości o zapewnienie badanemu prawa do prywatności. Dobrym zwyczajem jest zastępowanie imion, nazwisk, nazw miejscowości czy instytucji opracowanymi zawczasu kodami. Czasami konieczne jest wręcz usunięcie fragmentu transkrypcji, kiedy opis mógłby ujawnić informatora.

Kodeksy etyczne badaczy społecznych posługują się kategorią analogiczną do lekarskiego *primum non nocere*. W procesie badawczym dobro badanych powinno grać pierwszorzędą rolę i postawiony przez badacza cel naukowy jest drugorzędny. Jeśli kontynuowanie

badania miałyby się wiązać ze szkodą dla badanego lub jego społeczności, to badanie należy przerwać.

Trzecim istotnym elementem jest warunek uzyskania świadomej zgody na udział w badaniu. Jak trudne to bywa w realizacji, wie każdy badacz: nie dość, że musi ujawnić swoją tożsamość, to jeszcze obowiązuje go jawność celu badania. Badany ma prawo wiedzieć, po co gromadzone są informacje i jak planuje się je wykorzystać<sup>7</sup>.

## Podsumowanie

Niewątpliwą przywarą wywiadów pogłębionych jest czasochłonność. Zwracają na to uwagę m.in. McNiff i Górski (McNiff, 1995, s. 79; Górski, 1994, s. 39). Warto dodać, że nie sama realizacja, ale i opracowanie wyników może być bardzo absorbującą częścią pracy badacza, zwłaszcza że nie otrzymujemy danych w postaci zestandaryzowanej. Czy jest to jednak argument za stosowaniem zestandaryzowanych technik? Dlaczego badacz miałby wybrać metodę bardziej kłopotliwą i w przeprowadzeniu, i w opracowaniu? Otóż wydaje się, że zasób informacji uzyskanych za pomocą metod ilościowych i jakościowych jest w znacznej mierze rozbieżny. Wiele zjawisk społecznych nie podda się badaniu ilościowemu, wiele możliwych opinii aktorów społecznych nie jest znanych badaczowi, który w związku z tym nie umieści ich w ogóle kwestionariuszu bądź nie zawrze w kafeterii.

Krzysztof Konarzewski przedstawia możliwe współoddziaływania metod jakościowych i ilościowych:

- Metody jakościowe mogą prowadzić do teorii jednostkowej, a zatem przykładowo dotyczącej jednej organizacji, społeczności lub przedsięwzięcia społecznego (Konarzewski, 2001, s. 170).
- Przywołując Weberowskie pojęcie typu idealnego, Konarzewski wskazuje na rolę technik jakościowych w generowaniu typologii (tamże, s. 171).
- Badania jakościowe mogą pełnić funkcję eksploracyjną dla metod ilościowych (tamże, s. 171).
- Badania jakościowe mogą posłużyć do ewaluacji lub interpretacji wyników badań ilościowych (tamże, s. 172)
- Wreszcie badania jakościowe mogą uzupełniać metody ilościowe o perspektywy subiektywne – poglądy i uczucia badanych jednostek (tamże, s. 172).

Jak zatem należy patrzeć na technikę wywiadu odstrukturyzowanego w praktyce badawczej? W pewnym sensie oddaje ona podstawowe założenia paradygmatu jakościowego (naturalizmu). „Wiedza lokalna” (Geertz, 2005) jest wartościowym i w pewien sposób pełnym źródłem wiedzy o świecie – owa „pełnia” wynika z charakterystycznych m.in. dla hermeneutyki postfenomenologicznej założeń o uprzedniości wiedzy badanego przed wiedzą badacza, jak i uszanowaniu podmiotowości badanego w procesie poznania.

<sup>7</sup> Warto polecić w tym miejscu lekturę etycznych kodeksów zawodowych np. dokumentu opracowanego przez American Anthropological Association, największą na świecie organizację antropologów, dostępnego na stronie <http://www.aaanet.org> [dostęp 13.04.2015].

Nie należy ograniczać wywiadu odstrukturyzowanego (czy metod jakościowych w ogóle) do funkcji typologicznej lub eksploracyjnej dla badań ilościowych. Tak jak można wykorzystać techniki jakościowe do weryfikacji efektów badań ilościowych, tak nic nie stoi na przeszkodzie, aby uzupełniać badania jakościowe o analizy ilościowe, o ile pozwala na to charakter badania. Jednakże wywiad odstrukturyzowany, podobnie jak inne techniki jakościowe, może – moim zdaniem – pełnić rolę autonomicznego narzędzia poznania rzeczywistości społecznej, zwłaszcza przy zagadnieniach wymagających znajomości „subiektywnej” oceny jakiegoś zjawiska przez badanego. Daje badaczowi dostęp do nowych obszarów rzeczywistości społecznej i wydatnie utrudnia narzucenie własnej kategoryzacji świata badanemu. Nawet jeżeli nie zgodzimy się co do epistemologicznych (a nawet ontologicznych) założeń, które legły u podstaw tej techniki, to możemy traktować odstrukturyzowany wywiad czysto pragmatycznie, wskazując dalszy kierunek pracy poznawczej i ograniczając narzucanie swojej kategoryzacji badanym.

## Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bronk A., *Rozumienie, dzieje, język: filozoficzna hermeneutyka H.G. Gadamera*, Redakcja Wyd. KUL, Lublin 1988.
- Chagnon N.A., *Life Histories, Blood Revenge, and Warfare in Tribal Population*, „Science”, 239, s. 985–992, 1988.
- Chase S.E., *Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., SAGE Publ., Thousand Oaks, London, New Delhi 2005.
- Clifford J., Marcus G. (ed.), *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, Univ. of California Press, Berkeley, Los Angeles 1986.
- DeMarrais K., Lapan S.D. (ed.), *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2004.
- Denzin N. (ed.) *Handbook of Qualitative Research*, SAGE, Thousand Oaks 2000.
- Douglas M., *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*, Routledge and Kegan Paul, London, New York 2001.
- Dunaway D., Baum W. (ed.), *Oral History. An Interdisciplinary Anthology*, AltaMira Press, Walnut Creek 1996.
- Fontana A., Frey J.H., *The Interview. From Neutral Stance to Political Involment* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., SAGE Publ., Thousand Oaks, London, New Delhi 2005.
- Fox, D.J., *The Research Process in Education*, Holt, Rinehart and Winston, New York, Chicago 1969.
- Gadamer H.G., *Koło jako struktura rozumienia*, [w:] G. Sowiński (wyb. i przekł.), *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Wyd. Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1993.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Geertz C., *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York 1973.
- Geertz C., *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2005.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Gnitecki J., *Przemiany metodologii nauk przyrodniczych* [w:] J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Wszechnica Mazurska i Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Olecko 2001.
- Góralski A., (red.) *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Wyd. WSPS, Warszawa 1994.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Zysk i S-ka, Poznań 2000.

- Heider Karl G., *Seeing Anthropology. Cultural Anthropology through Film*, 3rd ed., Pearson Education, Boston, N.Y., San Francisco 2004.
- Husserl E., *Medytacje kartezjańskie*, przeł. A. Wajs, PWN, Warszawa, 1982.
- Itati-Palermo A.I., *The Role of Researcher in Qualitative research* [w:] B. Kożun, A. Kozłowska, A. Itati-Palermo (ed.), *Relationship between Theory and Method in Educational Research*, RODN "WOM", Buenos Aires, Częstochowa 1999.
- Kempny M., Nowicka E. (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kempny M., Nowicka E. (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Konarzewski K., *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?* [w:] J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Wszechnica Mazurska i Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Olecko 2001.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2000.
- Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych*, Fund. Aethelia, Warszawa 2001.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Łukasiewicz P., *Dialog jako metoda badawcza*, „Teksty”, 5, 1979.
- Malinowski B., *Dziennik w ścisłym znaczeniu tego słowa*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001 (pierwsze wyd. ang. 1967).
- McNiff J., *Action Research. Principles and Practice*, Routledge, London 1995.
- Perks R., Thomson A., *The Oral History Reader*, Oxford University Press, New York, London 2003.
- Pike K.L., *Language in Relation to a Unified Theory of the Structures of Human Behaviour*, Mouton & Co., The Hague 1967.
- Rasinski K., *The Effect of Question Wording on Public Support for Government Spending*, „Public Opinion Quarterly”, 53, s. 388–394, 1989.
- Ricoeur P., *Hermeneutics and Human Sciences*, przeł. J.B. Thompson, Cambridge Univ. Press, Cambridge, New York, Paris 1981.
- Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff i K. Rosner, PIW, Warszawa 1989.
- Rorty R., *Filozofia a zwierciadło natury*, przeł. M. Szczubiałka, Wyd. Spacja, Fundacja Aethelia, Warszawa 1994.
- Sady W., *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana*, Wyd. Funna, Wrocław 2000.
- Saloman A., *German Sociology* [w:] G. Gurvitch, W. Moore (red.), *Twentieth Century Sociology*, The Philosophical Library, New York 1945.
- Schütz A., *Świat społeczny i teoria działania społecznego* [w:] P. Sztompka i M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków 2005.
- Sherman R., Webb R. (ed.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, RoutledgeFalmer, London 2001.
- Stocking G.W. jr, *After Tylor. British Social Anthropology 1888–1951*, The University of Wisconsin Press, Madison 1995.
- Stoller P., *Ethnographies as Texts/Ethnographers as Griots*, „American Ethnologist”, 21 (2), s. 353–366, 1994.
- Stoller P., Olkes Ch., *In Sorcery's Shadow: A Memoir of Apprenticeship among the Songhay of Niger*, The University of Chicago Press, Chicago, London 1987.
- Stoller P., *The Negotiation of Songhay Space: Phenomenology in the Heart of Darkness*, „American Ethnologist”, 7 (3), s. 419–431, 1980.
- Stoller P., *Signs in the Social Order: Riding a Songhay Bush Taxi*, „American Ethnologist”, 9 (4), „Symbolism and Cognition II”, s. 750–762, 1982.
- Stoller P., *The Taste of Ethnographic Things. The Senses in Anthropology*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1989.

- Sułek A., Nowak K., Wyka A., *Poza granicami socjologii ankietowej*, Wyd. UW, Warszawa 1989.
- Szacki J. *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2002.
- Sztabiński P., Sztabiński F., Sawiński Z. (red.), *Fieldwork jest sztuką. Jak dobrać respondentów. Rzetelnie i sprawnie zrealizować badanie*, Wyd FiS PAN, Warszawa 2005.
- Tokarska-Bakir J., *Hermeneutyka gadamerowska w etnograficznym badaniu obcości*, „Polska Sztuka Ludowa”, 1 (216), s. 3–17, 1992.
- Viganò R., *Metodi Quantitativi nella Ricerca Educativa*, Vita e Pensiero, Milano 1999.
- Walczak B., *Czwarta wyprawa kapitana Cooka* [w:] J. Tokarska-Bakir (red.), *Cóż po antropologii?*, Wyd. Collegium Civitas, Warszawa 2006.
- Walczak B., *Projekt etnografii eidetycznej Paula Stollera*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, 1/2007.
- Weinsheimer J.C., *Gadamer Hermeneutics. A Reading of Truth and Method*, Yale Univ. Press, New Haven, London 1988.

## Zogniskowane wywiady grupowe. Specyfika metody, zasady prowadzenia<sup>8</sup>

**Zogniskowany wywiad grupowy** (ang. *focus group interview, group discussion, group depth interview, FGI*) to technika jakościowa polegająca na zebraniu małej grupy badanych i zainicjowaniu wśród nich dyskusji przez moderatora (badacza). To typ wywiadu połączony z obserwacją w sytuacji laboratoryjnej. Technikę tę stosuje się głównie w badaniach rynku, na przykład do oceny produktów lub usług. Fokusy prowadzone są zazwyczaj wielokrotnie w pewnym okresie. W ramach ewaluacji zewnętrznej (w wypadku szkoły) FGI prowadzony z nauczycielami, uczniami, rodzicami, partnerami szkoły.

### Cechy wywiadu grupowego:

- realizowany w grupie (kilku OU – zazwyczaj od 7 do 9);
- zogniskowany (skoncentrowany) wokół jakiegoś tematu;
- rozmowa jest pogłębiona (a nie powierzchowna);
- jest to dyskusja, a nie tylko odpowiadanie na zadane pytania.

### Podłoże teoretyczne wywiadu grupowego:

- metodologia badań jakościowych (korzystanie z dorobku metodologicznego wypracowanego w odniesieniu do indywidualnych wywiadów pogłębionych, obserwacji uczestniczącej, technik projekcyjnych);
- psychologia społeczna (wiedza na temat małych grup, dynamiki i procesów grupowych).

### Zalety wywiadu grupowego<sup>9</sup>:

- zorientowana społecznie metoda badawcza, polegająca na zbieraniu danych z realnego życia w środowisku społecznym (w tym wypadku szkoły/placówki);
- elastyczność;
- szybki dostęp do wyników;
- niskie koszty.

### Ograniczenia wywiadu grupowego:

- w grupie fokusowej kontrola sprawowana przez badacza jest słabsza niż w przypadku wywiadów indywidualnych;

<sup>8</sup> Materiał opracowany przez Tomasza Kasprzaka na podstawie E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003; D. Maison, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, PWN, Warszawa 2001.

<sup>9</sup> Opracowanie Tomasz Kasprzak na podstawie R. Krueger, *Focus Groups. A Practical Guide*, Sage, Newbury Park 1988.



- analiza danych jest trudna;
- moderator musi mieć specjalne umiejętności;
- różnice między grupami mogą sprawiać kłopoty;
- zebranie grupy jest trudne;
- dyskusja musi być prowadzona w sprzyjającym otoczeniu.

Tabela 3. Specyfika wywiadu grupowego – porównanie z wywiadem indywidualnym

Wywiad indywidualny (IDI)	Wywiad grupowy (FGI)
<p><b>Sytuacja: jeden prowadzący, jeden OU</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ mniej informacji w określonym czasie – dłuższa realizacja</li> <li>■ więcej informacji od pojedynczego OU (informacje bardziej pogłębione)</li> <li>■ węższy obraz wyników (mniej osób – mniej różnorodnych opinii)</li> <li>■ brak dyskusji (kontaktu) między OU badania</li> </ul>	<p><b>Sytuacja: jeden prowadzący, kilku OU</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ więcej informacji w krótkim czasie</li> <li>■ mniej informacji od pojedynczego OU</li> <li>■ szerszy obraz wyników (więcej osób – więcej różnorodnych opinii, poglądów, doświadczeń)</li> <li>■ interakcja między OU badania, wzajemna stymulacja wypowiedzi</li> </ul>
<p><b>Zastosowanie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ trudna rekrutacja (mała dostępność OU)</li> <li>■ potrzeba pogłębionych informacji od jednej osoby</li> <li>■ obawa, że obecność innych będzie hamować wypowiedzi</li> </ul>	<p><b>Zastosowanie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ łatwa rekrutacja (dostępność OU)</li> <li>■ potrzeba konfrontacji opinii</li> <li>■ przypuszczenie, że obecność innych będzie stymulowała wypowiedzi</li> </ul>

### Warunki prowadzenia wywiadu grupowego.

Ważne jest dopasowanie moderatora do grupy, w wyjątkowych przypadkach – dobra prezencja.

### Cechy dobrego moderatora (umiejętności poznawcze):

- ma dobrą pamięć
- szybko się uczy
- potrafi generalizować/uogólniać
- jest wnikliwy – pyta o przyczyny, dopytuje
- jest elastyczny

- koncentruje się na zadaniu
- potrafi spojrzeć globalnie na informacje uzyskane w różnych momentach wywiadu

#### Cechy dobrego moderatora (umiejętności związane z prowadzeniem wywiadu):

- zadaje odpowiednie pytania
- jest otwarty na nowe informacje
- dużo wie, ale nie wszystko
- umie słuchać
- odróżnia „mówienie” od „odpowiadania na pytania”
- ma wyczucie czasu
- jest dobrym obserwatorem
- jest wrażliwy na komunikaty niewerbalne
- pamięta o celach badania

#### Cechy dobrego moderatora (umiejętności związane z kontaktem z innymi ludźmi):

- łatwo nawiązuje kontakt
- jest empatyczny
- jest komunikatywny
- ma szacunek dla słuchaczy
- jest przyjacielski
- ma poczucie humoru
- jest energiczny, dynamiczny

#### Metody podtrzymywania kontaktu:

1. **Asymetria ról** – w moderowaniu ważne jest podtrzymanie asymetrii ról między prowadzącym, który przede wszystkim słucha, a OU, których zadaniem jest mówienie (zasada aktywnego słuchania i stymulowania wypowiedzi).
2. **Dobry kontakt z grupą** – wysyłanie przez moderatora różnego rodzaju werbalnych i niewerbalnych sygnałów akceptacji i zrozumienia (ważne, żeby pojawiły się w odpowiednim momencie i korespondowały z tym, co mówią uczestnicy), np.:
  - parafraza (powtórzenie przez słuchającego jego własnymi słowami bez zmiany znaczenia i zabarwienia emocjonalnego: *Jeżeli dobrze zrozumiałem, powiedziała pani, że..., Czyli jest to tak, że...*
  - klaryfikacja (próba uchwycenia głównego sensu wypowiedzi osoby i wyrażenie go własnymi słowami mające zwięzle oddać istotę rzeczy): *Czy mógłby wyjaśnić mi to pan jeszcze raz?, Czy może pani opowiedzieć to innymi słowami.*

- dopytywanie i pogłębianie – wybór między wypowiedziami, które są ważne dla problemu badania i należy je pogłębić, a tymi, które można pominąć. Ważne szczególnie w przypadku osób, które używają w wypowiedziach skrótów myślowych i zakładają, że słuchacze je rozumieją – należy zdecydowanie dopytać, inaczej informacja może być błędnie zinterpretowana. Dopytywanie ważne jest także w wywiadach z osobami, wypowiadającymi się ogólnikami i unikającymi wypowiedzenia własnych opinii. Dopytywanie pozwala uniknąć błędów komunikacyjnych w grupie (np. gdy uczestnicy określają, jak rozumieją dany problem). Dopytywanie może być skierowane do osoby wypowiadającej się: *Czy może pani coś więcej na ten temat powiedzieć?, Czy mógłby pan podać przykłady tego o czym pan mówi?* Dopytywanie może też być skierowane do pozostałych osób: *Co inni sądzą na ten temat?, Czy może ktoś z państwa ma oddzielne zdanie?, Widzę, że niektórzy z państwa kiwają głowami. Co państwo mogliby jeszcze dodać?*

1. **Komunikacja niewerbalna** – wywiad grupowy to nie tylko interakcja między OU, ale również między osobą prowadzącą a OU. Moderator powinien być w stanie odczytywać zarówno sygnały niewerbalne OU, jak i umiejętnie kontrolować i wykorzystywać własne (np. sposób siedzenia, intensywność kontaktu wzrokowego, sygnały aprobaty i dezaprobaty).
2. **Wyculenie na sygnały dotyczące niespójności wypowiedzi** – uczestnicy wywiadu często świadomie bądź nieświadomie modyfikują swoje wypowiedzi tak, żeby były spójne z poglądami grupy. Niespójność może wystąpić na dwóch poziomach: między poziomem werbalnym a niewerbalnym (między treścią wypowiedzi a intonacją, mimiką) oraz między wypowiedziami tej samej osoby w różnym czasie.

### Zjawiska utrudniające moderowanie.

Procesy grupowe, które są podstawą i zaletą fokusów, mogą być często źródłem problemów. Takich procesów, niepożądanych dla przebiegu wywiadu konsekwencji, jak np. konformizm grupowy, nie da się uniknąć, należy je jednak kontrolować i minimalizować w trakcie wywiadu.

Podczas wywiadu moderator stara się werbalnie minimalizować konformizm grupowy poprzez wyraźne podkreślenie, że każdy w grupie ma prawo do odmiennego zdania, oraz niewerbalnie, poprzez stworzenie dobrej atmosfery w grupie, danie wsparcia, a także poprzez zachęcanie do wypowiadania się osób mniej aktywnych w pierwszej kolejności, pytania kierowane do konkretnych osób, czasami poprzez dzielenie się z grupą własną opinią, która nie jest spójna z opinią grupy.

### Zachowania OU jako źródło trudności.

**Osoby dominujące** to osoby aktywne, pokazujące swoją wyższość i kompetencje, odpowiadające zawsze na pytania jako pierwsze. Osoby takie są bardzo pomocne na wstępie badania, bo zachęcają innych do mówienia i pokazują aktywny wzorzec uczestniczenia w spotkaniu. Nie można jednak dopuścić, aby ta sama osoba wypowiadała się zawsze jako pierwsza.

Zadanie moderatora polega na osłabieniu jej dominacji w taki sposób, by nie czuła się ona urażona, i żeby sam moderator nie wprowadzał atmosfery zagrożenia i nie zaczynał dominować.

**Dominację OU można minimalizować w sposób niewerbalny poprzez:**

- unikanie kontaktu wzrokowego;
- zmianę pozycji ciała – wyraźne zwrócenie się w inną stronę grupy;
- pozostawienie ich wypowiedzi bez komentarza;
- bezpośrednie kierowanie pytań do innych osób, najlepiej z używaniem ich imion.

**Tabela 4. Przykładowe zachowania OU i możliwe reakcje**

<b>Przeszkadzające zachowania OU</b>	<b>Możliwe reakcje moderatora</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ wypowiedzi bez związku</li> <li>■ atakowanie wypowiedzi innych OU</li> <li>■ atakowanie moderatora</li> <li>■ zadawanie pytań moderatorowi (np. jaka jest opinia moderatora na dany temat)</li> <li>■ zadawanie pytań innym OU (przejmowanie roli moderatora)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ prośba o trzymanie się tematu</li> <li>■ przypomnienie zasady, że każdy ma prawo do własnego zdania</li> <li>■ ignorowanie</li> <li>■ przypomnienie o podziale ról w grupie (przypomnienie o zadaniowym charakterze spotkania)</li> <li>■ przypomnienie o podziale ról w grupie</li> </ul>

**Osoby mało aktywne** są przeciwieństwem osób dominujących; to osoby nieśmiałe (mówiące cicho i mało), bądź z innych powodów wycofane (np. wyraźnie różnią się od innych OU). Rolą moderatora jest udzielenie im wsparcia i motywacji, często kilkakrotnie w trakcie wywiadu. Pytania należy kierować bezpośrednio do tych osób, wręcz z użyciem imienia, dążyć do intensyfikacji kontaktu wzrokowego i innych sygnałów świadczących o zainteresowaniu.

**Tabela 5. Przykłady reakcji moderatora stymulujące i hamujące wypowiedź OU**

<b>Reakcje stymulujące wypowiedź</b>	<b>Reakcje blokujące wypowiedź</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ intensyfikacja kontaktu wzrokowego moderatora z OU</li> <li>■ pozycja ciała zwrócona w stronę osoby mówiącej (nachylenie)</li> <li>■ bezpośrednie zwracanie się do osoby (z użyciem imienia)</li> <li>■ reagowanie na wypowiedzi sygnałem aprobaty (np. uśmiechem)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ odwracanie wzroku od osoby mówiącej (patrzenie wyraźnie w inną stronę)</li> <li>■ pozycja ciała odwrócona od osoby mówiącej (odchylenie)</li> <li>■ niezwracanie się do danej osoby lub wyraźne zwracanie się do innej osoby</li> <li>■ pozostawienie wypowiedzi bez komentarza</li> <li>■ patrzenie na zegarek w trakcie wypowiedzi osoby (nieeleganckie, ale skuteczne)</li> </ul>

**Najczęstsze błędy popełniane przez prowadzącego w trakcie prowadzenia wywiadu:**

- poruszanie się wyłącznie w obszarze racjonalnych deklaracji OU;
- zbieranie opinii bez próby poznania ich przyczyn;
- wywiad typu „kwestionariusz”, czyli odpytywanie i poprzestawianie na odpowiedziach typu: „tak” lub „nie”;
- brak kontroli lub dominowanie nad grupą;
- wejście OU w rolę moderatora.

## ANALIZA DANYCH – SKRYPT<sup>1</sup>

Analiza i interpretacja danych to integralna część każdego projektu badawczego. Analiza jest ukoronowaniem każdego badania, miejscem, gdzie nasze umiejętności poznawania rzeczywistości (czyli ogólnie rozumiana metodologia) łączą się z teorią naukową czy wiedzą na temat tego, jak dana instytucja powinna funkcjonować. Innymi słowy, jest to najważniejszy (z ważnych) elementów projektu badawczego czy ewaluacyjnego i każdy dobrze przygotowany projekt jest „ustawiony” tak, aby umożliwić rzetelną, wszechstronną (i najlepiej jak najszybszą) analizę.

Skoro już znamy wagę tematu, przyjrzyjmy się temu, co kryje się pod frazą „analiza danych”. Każdy z nas praktycznie bez przerwy interpretuje jakieś dane, np. oceniając swoje zasoby cierpliwości przed przeczytaniem tego skryptu. Robimy to na ogół w sposób niemetodyczny, niesystematyczny i podatny na subiektywne odczucia.

Analiza w badaniach ewaluacyjnych musi być poddana pewnemu rygorowi, który w ostatecznym rozrachunku pozwala na wyeliminowanie owego subiektywizmu (albo – co jest bardziej bliskie prawdy – uświadomienie go sobie).

### Triangulacja

Jeśli właśnie zagościli w Państwa myślach ludzie w odblaskowych kamizelkach, rysujący znaki na chodnikach i ustawiający skomplikowane urządzenia pomiarowe, to właściwe skojarzenie. Triangulacja to pojęcie ze słownika geodetów, zaadaptowane do metodologii nauk społecznych przez Normana Denzina. Denzin wyróżnił m.in:

- **triangulację badacza**, czyli zaangażowanie w projekcie kilku badaczy (ewaluatorów/obserwatorów);
- **triangulację danych**, czyli wykorzystanie informacji pochodzących z różnych źródeł;
- **triangulację metodologiczną**, czyli wykorzystanie kilku metod dla badania pojedynczego zjawiska<sup>2</sup>.

W ewaluacji staramy się zastosować te trzy rodzaje triangulacji.

Badanie jest prowadzone przez zespół (co najmniej dwóch) ewaluatorów – w ten sposób zostaje zagwarantowana **triangulacja badacza**. Każdy z członków zespołu badawczego ma inną wrażliwość, inne doświadczenia i inną wiedzę – połączenie ich perspektyw dostarcza kompleksowej i bardziej rzetelnej wiedzy o badanej instytucji.

Po przeprowadzeniu ewaluacji otrzymują Państwo ogromny zbiór danych. Częściowo będą to łatwe i szybkie w obróbce – nawet jeśli na pierwszy rzut oka tak się nie wydaje – dane ilościowe, pochodzące głównie z badań ankietowych. Ankieta nie daje jednak pogłębianego obrazu charakterystyki zjawiska. Dlatego łączymy metody ilościowe z jakościowymi i – mówiąc bardziej formalnie – wykorzystujemy **triangulację metodologiczną**.

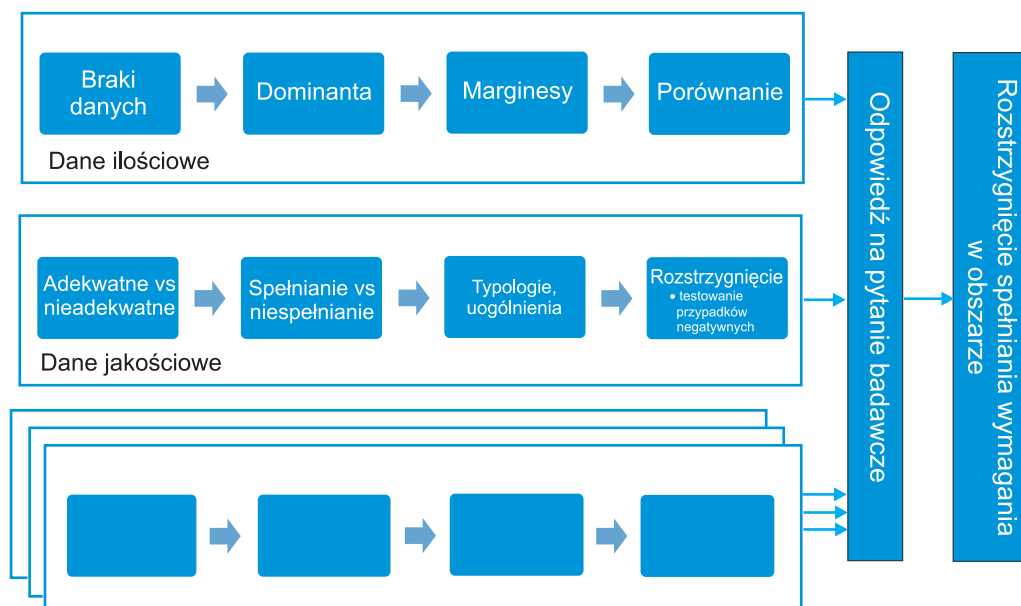
<sup>1</sup> Wersja z dnia 18.11.2014.

<sup>2</sup> Cyt. za: K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

**Triangulacja danych** polega na dobraniu różnych „źródeł” informacji – dyrektora, nauczycieli/pracowników, uczniów/wychowanków czy podopiecznych, ewentualnie ich rodziców, reprezentantów środowiska. Warto, zwrócić uwagę na to, że odpowiedzi na każde z pytań szukamy przynajmniej u dwóch takich informatorów, najlepiej reprezentujących (potencjalnie) sprzeczne interesy (np. rodzice – dyrektor, nauczyciel – uczniowie). Tak więc pytania należy czytać jak jedno złożone, gdzie pojedyncze pytania służą weryfikacji pozostałych.

W analizie triangulację wykorzystujemy dopiero na poziomie rozstrzygnięcia o spełnianiu wymagania w obszarze, udzielając odpowiedzi na kolejne pytania badawcze. Aby dojść do tego momentu należy opracować i przeanalizować dane pochodzące z poszczególnych narzędzi i źródeł. Innymi słowy: rozstrzygnięcie odpowiedzi na pytanie badawcze i w konsekwencji orzeczenie o spełnieniu wymagania w obszarze opiera się na analizie kilku triangulowanych źródeł/narzędzi.

W celu podjęcia zasadnej decyzji o spełnieniu lub niespełnieniu kryterium ewaluacji, należy najpierw przeanalizować każde ze źródeł dostępne przy danym pytaniu badawczym. Pamiętając o podziale narzędzi na ilościowe i jakościowe, przygotujmy się do analizy danych za pomocą tzw. metody czterech kroków, aby na końcu podjąć decyzję o spełnieniu/niespełnieniu wymagania w obszarze, biorąc pod uwagę wszystkie przeanalizowane źródła.



**Wykres 1. Etapy analizy jakościowej i ilościowej**

Źródło: opracowanie własne.

## ANALIZA ILOŚCIOWA

### Analiza ilościowa – statystyka opisowa

Czas na analizę statystyczną. Zanim poczują Państwo SWUM (Syndrom Wrodzonego Upośledzenia Matematycznego<sup>3</sup>), będący naturalną reakcją fizjologiczną na słowo „statystyka”, wyjaśnijmy, że jest to sprawa łatwa. Na pewno nie trudniejsza niż test na jednorodność wariancji Barletta-Boxa, którego prostą elegancję mogą Państwo podziwiać poniżej<sup>4</sup>.

$$M = (\varpi' - g) \log \left[ \frac{1}{\varpi' - g} \sum_{i=1}^k (\varpi_i - 1) S_i^2(X) \right] - \sum_{i=1}^k (\varpi_i - 1) \log S_i^2(X)$$

### Analiza ilościowa – prezentacja danych

Sposób prezentacji danych jest różny w zależności od tego, z jakim pytaniem mamy do czynienia. W SEO stosujemy zasadniczo **trzy rodzaje pytań kwestionariuszowych**:

- pytanie jednokrotnego wyboru;
- pytanie wielokrotnego wyboru;
- pytanie otwarte.

**Pytanie jednokrotnego wyboru** (jak sama nazwa wskazuje) daje respondentowi możliwość zaznaczenia tylko jednej odpowiedzi. W wersji elektronicznej dla tego typu pytań charakterystyczne są okrągłe przyciski (tzw. *radio*) umieszczone przy kafeterii.

Dane zebrane za pomocą takich pytań prezentujemy w postaci tabelarycznej. Tabela jest – z wielu powodów – jedną z lepszych form prezentacji danych. Znajdują się w niej następujące informacje:

- opisy wartości (czyli możliwych odpowiedzi w kafeterii);
- częstości;
- udział;
- udział ważnych odpowiedzi.

Wygląda to następująco: wyobraźmy sobie, że grupa uczniów odpowiedziała na pierwsze pytanie w ankiecie „Moja szkoła”.

1. Czy masz poczucie, że zajęcia w szkole są dostosowane do Twoich możliwości (możesz wybrać jedną odpowiedź)
- nie, wcale
  - tak, rzadko
  - tak, od czasu do czasu
  - tak, często lub dość często

<sup>3</sup> Por. historia Earla Babbiego o Matematycznym Marvinie – rozdział: „Statystyka w naukach społecznych” [w:] *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

<sup>4</sup> Za: A. Malarska, *Statystyczna analiza danych wspomaganą programem SPSS*, SPPS Polska, Kraków 2006.



Widoczne pod treścią pytania opcje, które zaznacza badany, nazywamy wartościami (lub z angielskiego *itemami*). Tabela z rozkładem odpowiedzi na to pytanie mogłaby wyglądać tak:

**Tabela 1. Przykładowy rozkład częstości pytania jednokrotnego wyboru**

Nr odp.	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent	Procent ważnych
1	nie, wcale	15	11,90	12,40
2	tak, rzadko	33	26,19	27,27
3	tak, od czasu do czasu	27	21,43	22,31
4	tak, często lub dość często	46	36,51	38,01
	braki odpowiedzi	5	3,97	
	łącznie	126	100	100

Źródło: opracowanie własne.

Jakie są najważniejsze informacje? Pierwsza kolumna pokazuje, ilu uczniów wzięło udział w badaniu, ilu wybrało konkretne odpowiedzi (a ilu odmówiło udzielenia odpowiedzi na to pytanie). Kolejna kolumna zawiera udziały (procenty) dla całej próby, łącznie z brakiem danych. Ostatnia kolumna po prawej to już procenty wyciągnięte z ważnych głosów (czyli z pominięciem braków danych).

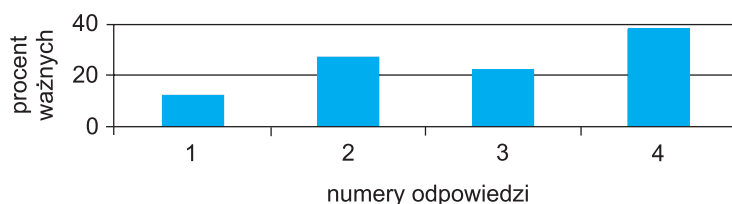
### Jak opisywać rozkłady z małych prób?

W opisie statystycznym przyjmuje się, że procentów używamy do prób liczących co najmniej **100 jednostek** (niektórzy statystycy dopuszczają  $n > 50$ )<sup>5</sup>. Jest to kwestia zwyczaju i zdrowego rozsądku (przy  $n < 100$  dzielenie próby przez 100 zakłada *implicite* podział każdej jednostki na kilka części), choć z merytorycznego punktu widzenia błędem nie jest.

Jak poradzić sobie z niewielkimi próbami, np. opisem wyników ankiety wypełnionej przez 36 osobową radę pedagogiczną? Najlepiej jest posłużyć się językiem **ułamków**. 18 osób z 36 to *połowa*, 9 – *jedna czwarta*, 27 – *trzy czwarte*, 12 – *jedna trzecia*, 24 – *dwie trzecie* itd. Często nie mamy tak komfortowej sytuacji: przykładowo 7 osób z 36 to *ponad jedna piąta*. Ułamek ułatwia czytelnikowi podążanie za naszą analizą, szczególnie kiedy porównujemy dwa rozkłady. Aby zachować precyzję opisu, zawsze należy odwołać się dodatkowo do liczebności, np. „nieco ponad jedna piąta badanych (7 z 36) wskazuje że...”.

Pod tabelą zamieszczony jest przycisk generujący wykres słupkowy. Po wygenerowaniu wykresu można zobaczyć dane w postaci graficznej, co ułatwi np. identyfikację dominy lub charakterystyki rozkładu (por. niżej). Na wykresie pokazane są dane z ostatniej kolumny tabeli (udział ważnych odpowiedzi). Z uwagi na brak miejsca na osi poziomej nie umieszcza się pełnych treści odpowiedzi, tylko ich kolejne numery.

<sup>5</sup> Por. np. R. Szwed, *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Wyd. KUL, Lublin 2008.



Wykres 2. Przykładowy rozkład częstości, pytania jednokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

**Pytanie wielokrotnego wyboru** daje możliwość zaznaczenia dowolnej liczby odpowiedzi. W wersji elektronicznej można je łatwo rozpoznać po charakterystycznych kwadratowych przyciskach (*checkbox*).

5. Jakie urządzenia i pomoce są często wykorzystywane na lekcjach?  
Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- komputer
- projektor
- internet
- tablica interaktywna

W tym przypadku wszystkie odpowiedzi traktujemy jako osobne zmienne, tak jakby zadano cztery pytania: czy w twojej szkole używa się komputera, czy w twojej szkole używa się projektora itd. Jeśli respondent zaznaczył daną wartość, traktujemy to jako odpowiedź „Tak”, jeśli pozostawił pole puste – „Nie”.

Prezentacja danych w formie tabelarycznej wygląda następująco.

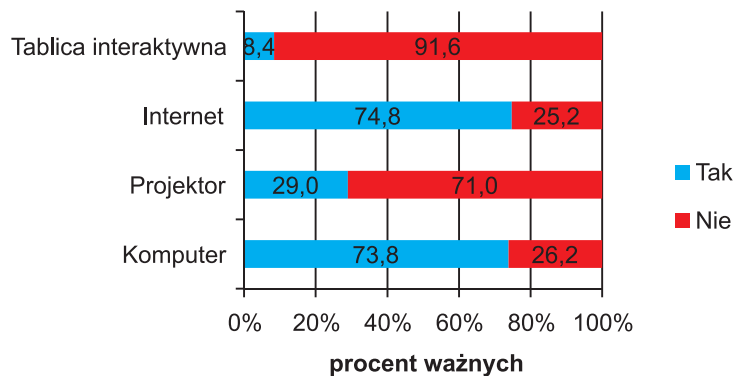
Tabela 2. Przykładowy rozkład częstości, pytania wielokrotnego wyboru

Treść odpowiedzi	Częstość				Procent			Procent ważnych	
	Tak	Nie	Braki odpowiedzi	suma	Tak	Nie	Braki odpowiedzi	Tak	Nie
Komputer	79	28	3	110	71,8	25,5	2,7	73,8	26,2
Projektor	31	76	3	110	28,2	69,1	2,7	29,0	71,0
Internet	80	27	3	110	72,7	24,5	2,7	74,8	25,2
Tablica interaktywna	9	98	3	110	8,2	89,1	2,7	8,4	91,6

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, poszczególne odpowiedzi nie są tu sumowane w kolumnach, lecz w wersach. W pierwszej kolumnie pokazano opisy odpowiedzi, dalej liczebności wskazań na „Tak” i na „Nie”, braków odpowiedzi i sumę wskazań. Kolejne kolumny zawierają informacje o udziałach – najpierw ze wszystkich odpowiedzi (łącznie z brakami danych), następnie tylko

z ważnych odpowiedzi. Liczba braków odpowiedzi i łączna suma wskazań będą stałe w całej tabeli – poszczególne odpowiedzi będą się różniły jedynie proporcją wskazań „Tak” i „Nie”. Na wykresie będzie to wyglądać w następujący sposób:



**Wykres 3. Przykładowy rozkład częstości, pytania wielokrotnego wyboru**

Źródło: opracowanie własne.

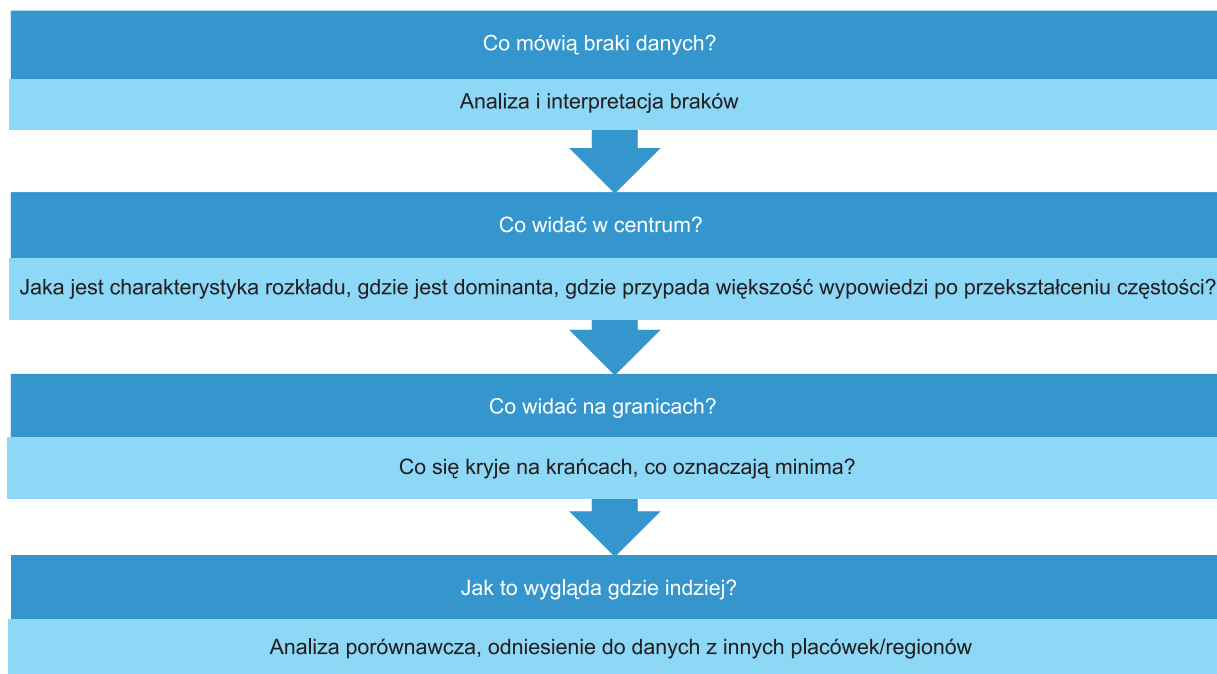
Zarówno pytanie jednokrotnego wyboru, jak i wielokrotnego wyboru może zawierać jedną wartość bez określonej z góry treści – miejsce, w którym respondent wpisuje coś, czego nie ma w pozostałych wartościach. Taką kafeterię nazywamy otwartą – odpowiedzi wpisane przez badanych zostaną wyświetlone pod danymi liczbowymi.

58. W jaki sposób Pan(i) jako nauczyciel tej szkoły wspiera rodziców w wychowywaniu dzieci. Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- utrzymuję stały kontakt z rodzicami
- staram się poznać sytuację życiową wychowanków i ich rodzin
- w zależności od potrzeb prowadzę indywidualne lub grupowe spotkania z rodzicami
- służę radą i wsparciem w sytuacjach problemowych
- doradzam, gdzie rodzice mogą szukać wsparcia
- inne

## Analiza danych ilościowych

Po zapoznaniu się ze sposobami prezentacji możemy przejść do analizy. Będzie ona przebiegać w czterech etapach, opisanych na schemacie poniżej.



**Wykres 4. Etapy analizy ilościowej**

Źródło: opracowanie własne.

- KROK PIERWSZY: CZEGO NIE WIEMY, CZYLI ANALIZA BRAKÓW DANYCH

Przykładowe pytanie:

9. Zasady właściwego zachowania się w szkole są dla mnie jasne (nawet jeśli nie zawsze ich przestrzegam) (można wybrać jedną odpowiedź)

- zdecydowanie nie
- raczej nie
- raczej tak
- zdecydowanie tak

Powiedzmy, że zadaliśmy pytanie o zasady. Przyjrzyjmy się rozkładowi, zestawionemu w tabeli.

**Tabela. 3. Przykładowy rozkład częstości**

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	częstość	procent	procent ważnych
1	nie, wcale	15	11,90	12,40
2	tak, rzadko	33	26,19	27,27
3	tak, od czasu do czasu	27	21,43	22,31
4	tak, często lub dość często	46	36,51	38,01
	Braki odpowiedzi	5	3,97	
	Łącznie	126	100	100

Źródło: opracowanie własne.

- Ilu respondentów wypełniło ankietę?
- Ilu odmówiło odpowiedzi na to pytanie?
- Jaką odpowiedź badani wybierali najczęściej?
- Jaka odpowiedź była najrzadsza?

Jak widać, odmów było stosunkowo niewiele (niespełna 4% ogółu odpowiedzi). Jeśli braków danych jest więcej to istotna informacja: albo było coś nie tak z procedurą badania, albo pytanie było zbyt trudne, albo dotknęliśmy jakiejś kontrowersyjnej kwestii. Tak czy inaczej warto się temu przyjrzeć dokładnie.

Na braki danych warto zwrócić szczególną uwagę gdy:

- w pojedynczych pytaniach jest ich wyraźnie więcej niż w innych
- są one często wybieraną wartością

Taka sytuacja może oznaczać:

- błędy w realizacji badania
- zbyt trudne/źle dopasowane pytanie
- kontrowersje

#### • KROK DRUGI: CO DOMINUJE, CZYLI ANALIZA TENDENCJI CENTRALNYCH

W oknach tabeli łatwo dostrzec, gdzie znajduje się **dominanta** (czyli najczęściej występująca wartość). W naszym przykładzie przypada ona na odpowiedź „Tak, często lub dość często”, a zatem na jedną ze skrajnych wartości. To dość ważna informacja – respondenci najczęściej wybierają odpowiedzi neutralne. Dominanta przypadająca na wartości skrajne wskazuje na pewne „zradykalizowanie” poglądów: albo coś jest ogólnie nie tak, albo – w zgodnej opinii badanych – w porządku.

Przy mniejszym zróżnicowaniu opinii o wiele więcej dowiemy się, patrząc na to, jak grupowały się odpowiedzi. Procedurę taką nazywamy **przekształceniami rozkładów częstości**.

W naszym przykładzie (por. tabela powyżej) dominują wartości bliższe środka kontinuum – respondenci byli jakby mniej zdecydowani w swoich opiniach. Dominanta nie jest bardzo wyraźna, wybijając się jedynie 3,33 punktu procentowego<sup>6</sup> ponad subdominantę<sup>7</sup> (jeśli weźmiemy pod uwagę ważne odpowiedzi). Kiedy jednak zsumujemy odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie” z jednej strony, a odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” z drugiej, obraz stanie się jasny. Okazuje się, że dla ponad 54% uczniów (biorąc pod uwagę ważne odpowiedzi) reguły zachowania są jasne.

Przekształcenia rozkładów przydają się szczególnie wtedy, kiedy nie mamy wyraźnej dominanty albo respondenci „uciekają” od wartości skrajnych. Przekształcenia te ułatwiają wnioskowanie i są bardzo ważną decyzją analityczną – zsumowanie nieprzystających do

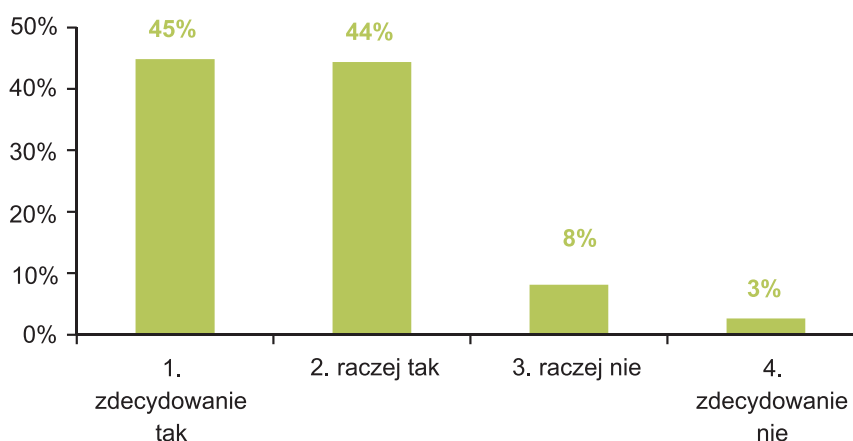
<sup>6</sup> Procenty a punkty procentowe: jeśli udział odpowiedzi A wynosi 30% (powiedzmy przy  $n = 200$ ), a udział odpowiedzi B 35%, nie mogę powiedzieć, że udział odpowiedzi B jest o 5% większy, gdyż oznaczałoby to różnicę w liczbach bezwzględnych równą 3 osoby (gdyż  $5\% \cdot 60 = 3$ , liczba 60 wynika z tego, że  $60 = 30\% \cdot 200$ ). A faktyczna różnica pomiędzy A i B wynosi 10 osób.

<sup>7</sup> Czyli drugą w kolejności najczęściej występującą wartość w zbiorze danych.

siebie odpowiedzi sprawi, że wyciągniemy błędny wniosek. Zazwyczaj decyzja jest prosta – jeśli dodajemy do siebie wartości „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, trudno wyobrazić sobie, że dołączymy do nich np. „raczej nie”. Jednak są sytuacje mniej jednoznaczne – pytania o częstotliwość występowania jakiegoś zjawiska lub liczbę objętych nim osób. W przypadku „nieoczywistych” kafeterii sprawdzamy wskazówki do analizy znajdujące się w konceptualizacjach, gdzie zamieszczono oparte na kryteriach ewaluacji instrukcje do przekształcania rozkładów częstości. Ma to miejsce choćby w przypadku badania doświadczenia zdarzeń przemocowych, badanych w wymaganii „Normy społeczne są akceptowane”. Analizując agresję porównujemy odpowiedź „ani razu” z sumą wskazań na pozostałe wartości. Badając przemoc, sumujemy dwie skrajne wartości z prawej strony rozkładu (wielokrotne doświadczenie agresji). Jeśli takich instrukcji nie ma, należy dokonywać podziału symetrycznego – w kafeterii czterowartościowej dodajemy do siebie liczbę wskazań dla dwóch odpowiedzi z lewej i dla dwóch z prawej. W przypadku kafeterii o nieparzystej liczbie wartości, o ile nie ma szczegółowych wskazówek w konceptualizacji, środek traktujemy jako brak danych. A zatem dodajemy do siebie dwie skrajne wartości z lewej i dwie z prawej, by następnie porównując je ze sobą postawić wniosek.

- KROK TRZECI: CO SIĘ DZIEJE NA MARGINESACH?

W trakcie analizy warto nie tylko skupiać się na tym, co dominuje, ale także przyjrzeć się marginesom. Rola tej analizy zależy przede wszystkim od „ciężaru gatunkowego” pytania. Przyjrzyjmy się autentycznemu rozkładowi z danych dla wymagania „Respektowane są normy”, zebranych w pierwszych miesiącach prowadzenia ewaluacji.



**Wykres 5. Rozkład ważnych odpowiedzi dla pytania o poczucie bezpieczeństwa podczas przerw w szkołach podstawowych, N = 3591**

Źródło: dane ewaluacji zewnętrznej.

W tym wypadku ewidentnie dominują uczniowie czujący się bezpiecznie – po przekształceniu rozkładu częstości widzimy, że 89% badanych wybrało wartości wskazujące na poczucie bezpieczeństwa („zdecydowanie tak” lub „raczej tak”). Zwróćmy jednak uwagę, że po drugiej stronie rozkładu mamy 11% uczniów. 3% badanych wybrało skrajnie negatywną wartość. W kategoriach statystycznych to oczywiście niewiele, ale zauważmy, że te 3% to

108 osób, a 11% wskazań „nie” oznacza, że więcej niż co dziesiąty uczeń wykazuje poczucie brak poczucia bezpieczeństwa.

## Charakterystyka rozkładów.

Doświadczony analityk potrafi łączyć kolejne etapy analizy, szczególnie interpretację najczęściej występujących odpowiedzi i marginesów. Dużym ułatwieniem w takiej szybkiej analizie jest zapoznanie się z modelowymi rozkładami. Rozkłady odpowiedzi układają się w dość charakterystyczne typy. Przyjrzymy się im po to, aby móc szybciej wnioskować na poziomie kroku drugiego i trzeciego. Wykresy charakteryzuje się zwykle na dwóch wymiarach:

- **SKOŚNOŚĆ:** tutaj uwzględniamy symetryczność bądź niesymetryczność rozkładu. Jeśli w rozkładzie większe liczebności skupiają się w zakresie mniejszych wartości zmiennej, mówimy o wykresie **skośnym dodatnio**. Jeśli jest na odwrót – **skośnym ujemnie**<sup>8</sup>. Innymi słowy – wykres skośny dodatnio jest „przechylony” w lewo, a skośny ujemnie – w prawo.
- **KURTOZA:** pozwala na porównania wykresów pod kątem stromości lub płaskości, czyli skupienia lub rozproszenia wypowiedzi dookoła tej samej wartości. Jeśli jeden wykres jest bardziej stromy niż drugi, mówimy o nim, że jest **leptokurtyczny**. Jeśli jest bardziej płaski – **platykurtyczny**.

Poniżej znajduje się tabela z danymi pokazującymi różne rozkłady liczebności, ilustrujące te najbardziej charakterystyczne typy. Przyjrzymy się im dla zmiennej o ośmiu wartościach, przy których najłatwiej dostrzec różnice.

Wykres **symetryczny** ma duże znaczenie w statystyce, a dla nas oznacza, że dominują wartości przeciętne, nie ma silnie zarysowanych ekstremów. **Lepto-** i **platykurtyczność** pozwala na łatwe porównanie wykresów o podobnej symetrii. Im bardziej stromy (leptokurtyczny) wykres, tym więcej wskazań skupia się na środku, przy (zazwyczaj neutralnych) wartościach. Im bardziej płaski (platykurtyczny), tym bardziej rozproszone są odpowiedzi, a zatem respondenci nie są zgodni w ocenach.

Tabela 4. Hipotetyczne rozkłady liczebności

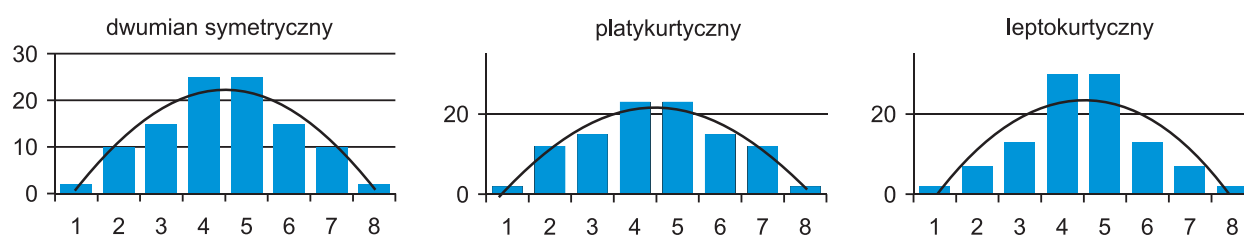
Liczba pkt	Dwumian symetryczny	Rozkład leptokurtyczny	Rozkład platykurtyczny	Rozkład prostokątny	Rozkład dwumodalny	Rozkład U-kształtny	Rozkład skośny dodatnio	Rozkład skośny ujemnie	Rozkład J-kształtny
1	2	2	2	13	8	24	3	3	28
2	10	9	12	13	19	14	6	21	22
3	15	13	15	13	18	8	10	26	17
4	25	28	23	13	7	6	16	19	13

<sup>8</sup> Pojęcia te mogą się wydać nielogiczne, ale opierają się one na mierze skośności: jeśli przybiera ona wartości niższe od zera, mamy rozkład skośny ujemnie, jeśli wyższe – skośny dodatnio, jeśli równy zero – wykres jest symetryczny.

Tabela 4. cd.

Liczba pkt	Dwumian symetryczny	Rozkład leptokurtyczny	Rozkład platykurtyczny	Rozkład prostokątny	Rozkład dwumodalny	Rozkład U-kształtny	Rozkład skośny dodatnio	Rozkład skośny ujemnie	Rozkład J-kształtny
5	25	28	23	13	7	6	19	16	9
6	15	13	15	13	18	8	26	10	6
7	10	9	12	13	19	14	21	6	5
8	2	2	2	13	8	24	3	3	4
Suma	104	104	104	104	104	104	104	104	104

Źródło: opracowanie własne.

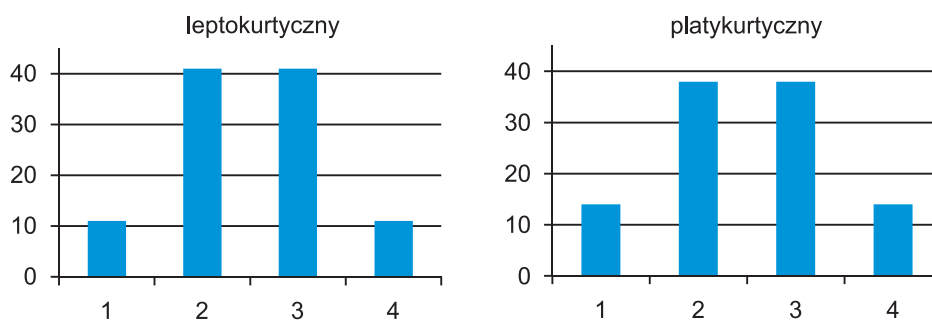


Spróbujmy teraz porównać przykłady rozkładów leptokurtycznego i platykurtycznego po przekształceniu do czterech wartości, a zatem zmiennej najczęściej wykorzystywanej w naszym projekcie.

Tabela 5. Przekształcone rozkłady częstości

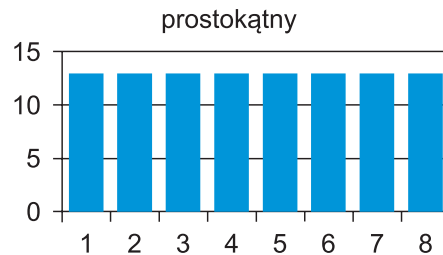
	Dwumian symetryczny	Rozkład leptokurtyczny	Rozkład platykurtyczny
1 (1+2)	12	11	14
2 (3+4)	40	41	38
3 (5+6)	40	41	38
4 (7+8)	12	11	14
	104	104	104

Źródło: opracowanie własne.

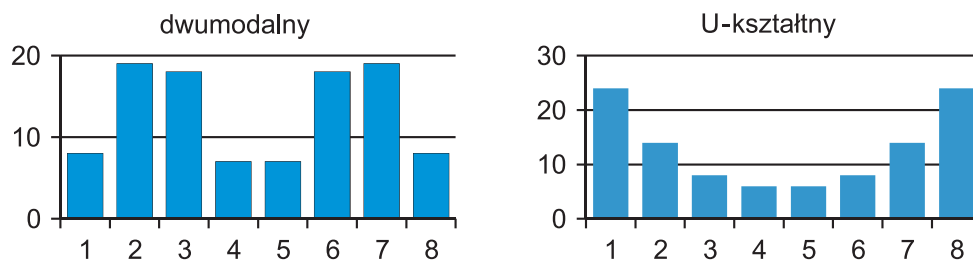




Jak widać, po przekształceniu różnica zrobiła się mniej ewidentna, ale cały czas jest dostrzegalna: zróżnicowana płaskość przekłada się na nieco większe rozproszenie odpowiedzi w rozkładzie platykurtycznym, w którym więcej respondentów wybrało skrajne wartości (a zatem skłonność do skrajnych ocen jest większa), natomiast różnica pomiędzy dominantą a subdominantą jest mniejsza (a zatem respondenci są mniej jednomyślni w swoich wyborach).

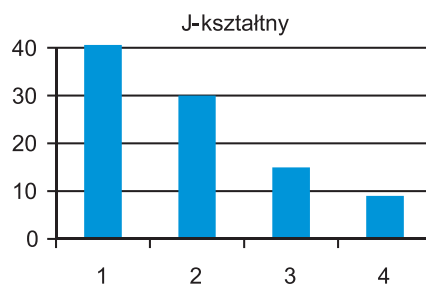
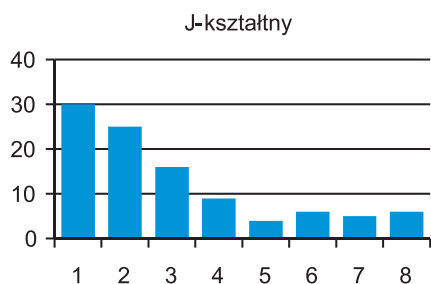


Rozkład prostokątny występuje przy równomiernym rozproszeniu odpowiedzi – każda z wartości została wybrana przez taką samą liczbę badanych, w populacji nie występuje żadna wyraźna tendencja. Z punktu widzenia analizy kryterium, taki rozkład jest niestety bezużyteczny – nie przybliży nas do rozstrzygnięcia, odpowiedzi należy szukać w innych źródłach.

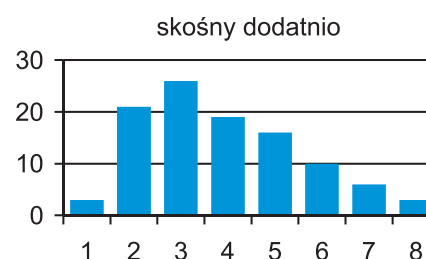
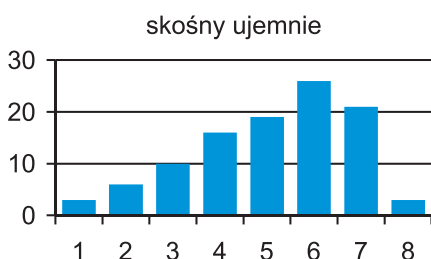


Rozkład **dwumodalny** z kolei oznacza, że wypowiedzi badanych skupiły się w dwóch miejscach (zwanymi *modami*, inaczej dominantami). Może to wskazywać na podział w grupie, niekoniecznie tak radykalny jak przy wykresie U-kształtnym, ale jednak bardzo wyraźnym. Wyobraźmy sobie pytanie o poczucie zagrożenia – wykres dwumodalny, taki jak na rysunku, nie wskazuje na sytuację ekstremalną, ale nietrudno zauważyć, że część uczniów czuje się raczej niezagrożona, podczas gdy równoliczna grupa ma poczucie pewnego zagrożenia. W przypadku zmiennej o czterech wartościach rozkład dwumodalny będzie identyczny z rozkładem U-kształtnym (dominanty na skrajnych wartościach „zdecydowanie tak” i „zdecydowanie nie”), albo dwumianem symetrycznym (dominanty na neutralnych wartościach „raczej tak” i „raczej nie”).

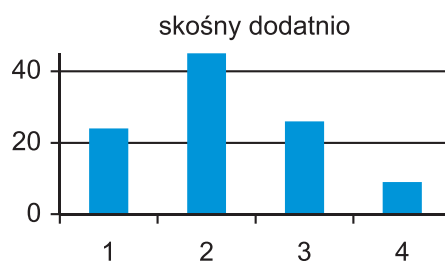
Rozkład **U-kształtny** przypomina tytułową literę „u”. Oznacza, że wiele wskazań kumuluje się przy skrajnych wartościach zmiennej. Gdybyśmy podstawili tutaj przywoływane już pytanie o poczucie bezpieczeństwa, istnieją powody do niepokoju – najliczniejsze frakcje wskazują na skrajne opinie, co wyraźnie świadczy o mocnym podziale (a być może naprowadza nas na hipotezę o animozjach pomiędzy tymi dwiema grupami).



Rozkład **J-kształtny** oznacza osiągnięcie skrajnej skośności – dominanta przypada na którąś (w naszym przykładzie najniższą) z wartości zmiennej. Interpretacja takiego wykresu nie powinna nastroczać problemów – wystarczy wskazać dominantę i opisać minimum, warto jednak pamiętać, że rozkład, w którym badani najczęściej wybierają ekstremum jest dość rzadki (i kiedy się na niego trafi, warto to podkreślić).



Rozkłady takie jak te dwa pokazane na powyższych wykresach są dość częste. Wynika to z unikania przez badanych sięgania po skrajne odpowiedzi. Przy zmiennej czterowartościowej rozkłady te mogą wyglądać w następujący sposób:

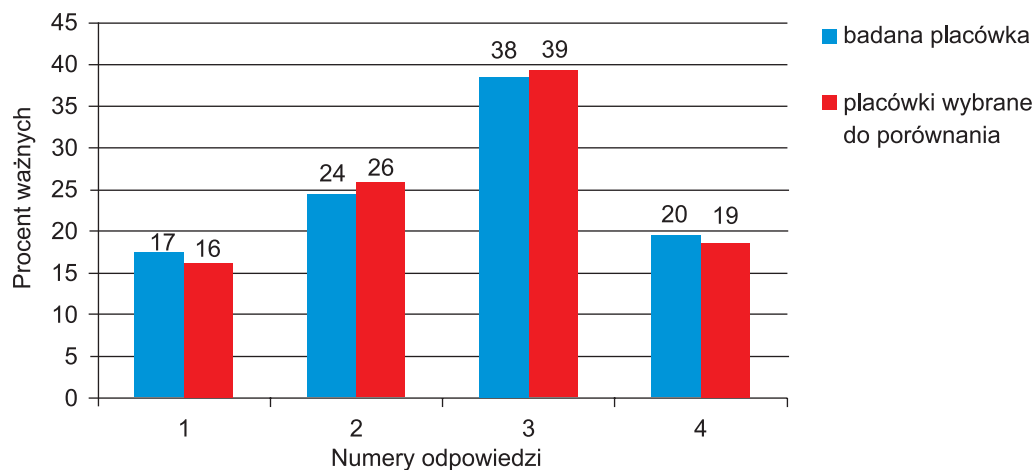


W opisie zwracamy uwagę na to, że najczęściej wybierana wartość przypada na umiarkowane „raczej...”. Pomocne może się okazać przekształcenie rozkładu częstości i zsumowanie liczby wypowiedzi po „Pozytywnej” i „Negatywnej” stronie – przy takim rozkładzie dobitnie podkreśli różnice.

• KROK CZWARTY: PORÓWNANIE

System ewaluacji oświaty umożliwi porównywanie badanej przez nas placówki z innymi, o podobnej charakterystyce, położonych w podobnych miejscowościach itp. Porównanie takie ma dużą wartość szczególnie wtedy, kiedy mamy problem z rozstrzygnięciem kryterium ewaluacji i informacja, że w ewaluowanej właśnie placówce jest lepiej lub gorzej

niż w pozostałych, może mieć istotne znaczenie dla podjętej przez analityka decyzji. Problem polega jednak na tym, od którego momentu można uznać, że różnica jest istotna. Rozważmy następujący przykład.



**Wykres 6. Odniesienie do tła**

Źródło: opracowanie własne.

W tych dwóch rozkładach różnice dla poszczególnych wyborów nie przekraczają dwóch punktów procentowych. Czy można uznać je za istotne? Prawdopodobnie intuicyjnie uznalibyśmy, że nie. Ale jaka różnica jest istotna? Pięć punktów? Dziesięć?

W takiej sytuacji dużą pomocą dla analityka, zdejmującą mu z barków ciężar decyzji są testy istotności statystycznej. Jest to procedura matematyczna, która wykorzystując pewne właściwości rozkładów, pozwala nam na stwierdzenie (z określonym prawdopodobieństwem) czy różnica pomiędzy badaną placówką a tymi uwzględnionymi w porównaniu ma znaczenie.

Testy istotności statystycznej dzielimy na **parametryczne** i **nieparametryczne**. Pierwsze można stosować do silnych poziomów pomiaru (skala interwałowa i ilorazowa), drugie do pomiaru porządkowego i nominalnego.

Przypomnijmy, że dane, które gromadzimy w badaniach różnią się, jeśli chodzi o tzw. **poziom pomiaru**. Chodzi ogólnie o to, że zjawiska możemy mierzyć z różną dokładnością (a tak naprawdę o to, że na różnych poziomach pomiaru możemy prowadzić różne rodzaje analiz).

Wyróżniamy cztery poziomy:

- nominalny
- porządkowy
- interwałowy
- ilorazowy

Przjrzyjmy się im dokładniej, a szczególnie temu, co z tego podziału wynika dla analizy danych.

Poziom **nominalny** to taki typ zmiennych, gdzie wartości są rozłączne, ale nie są w żaden sposób uporządkowane. Najbardziej oczywistym przykładem jest płeć – dwie wartości tej zmiennej są rozłączne i nie tworzą żadnego logicznego układu (nieco ryzykowna metafora).

Takie zmienne nominalne jak płeć, które przybierają tylko dwie wartości, nazywamy zmiennymi **dychotomicznymi**.

Bardziej złożonym przykładem zmiennej nominalnej może być miejscowość zamieszkania respondenta albo, powiedzmy, kolor oczu. Nie można (chyba) mieć kilku kolorów oczu jednocześnie, a z drugiej strony różnica pomiędzy osobami o oczach niebieskich, zielonych i brązowych nie układa się w żaden logiczny ciąg.

Nieco inaczej jest w przypadku zmiennych **porządkowych**. Tworzą one pewien logiczny układ, choć nie ma stałych odległości pomiędzy wartościami. Przykładem może być np. wykształcenie: podstawowe, średnie, wyższe. Wiemy, że osoba z wyższym wykształceniem jest lepiej wyedukowana niż ta, która ukończyła szkołę zawodową, ale nie możemy powiedzieć, że jest dwa razy lepiej wykształcona. Jest to prawdopodobnie najczęściej wykorzystywany poziom pomiaru w SEO.

Kolejnym poziomem pomiaru jest skala **interwałowa**. Jej wartości są uporządkowane, w stałych odległościach, dyskretne (tj. zmieniające się o niewielką wartość). Skala ta nie ma naturalnie istniejącego punktu zero – typowym przykładem jest pomiar temperatury na skali Fahrenheita. Poziom interwałowy pozwala na wiele operacji statystycznych, ma jednak pewne ograniczenia. O ile możemy powiedzieć, że odległość pomiędzy 10°F a 20°F jest taka sama, jak powiedzmy pomiędzy 15°F a 25°F, nie możemy powiedzieć, że temperatura 30°F jest o połowę wyższa niż 15°F. Ten poziom pomiaru jest dość rzadko stosowany w badaniach społecznych, z wyłączeniem tzw. indeksów, czyli syntetycznych wskaźników tworzonych z przekształceń zmiennych porządkowych lub nominalnych. Jest popularny w psychometrii.

Najsilniejszym typem pomiaru jest skala **ilorazowa**. Mamy tutaj do czynienia z atrybutami uporządkowanymi, w stałych odległościach, przyrastającymi w sposób dyskretny. Przykład? Wzrost (mierzony centymetrach), wiek (w latach), masa ciała, liczba osób na sali, czas dojazdu pociągiem na szkolenie itd. Od poziomu interwałowego różni się posiadaniem istniejącego fizycznie punktu „zero” na skali.

Jak łatwo zauważyć, w trakcie ewaluacji gromadzimy stosunkowo niewiele danych mierzonych na poziomie ilorazowym lub interwałowym. Na poziomie interwałowym mierzymy na przykład wyniki egzaminów zewnętrznych, na ilorazowym głównie pewne cechy ewaluowanej placówki – liczbę uczniów, nauczycieli, ale także informacje o drugoroczności.

Większość informacji to dane na poziomie nominalnym i porządkowym, stąd w analizie wykorzystywać będziemy nieparametryczny test  $\chi^2$  (gr. *chi*). Jak mówi „encyklopedia statystyki”, jest to „test istotności, służący do weryfikacji hipotezy statystycznej o postaci funkcyjnej rozkładu badanej zmiennej losowej”<sup>9</sup>.

Procedura obliczania tego testu składa się z czterech kroków.

1. W pierwszym kroku przyjmujemy tzw. **hipotezę zerową** ( $H_0$ ), czyli odwrotność wyjściowej hipotezy. W wypadku SEO  $H_0$  zawsze będzie brzmiała „Pomiędzy ewaluowaną

<sup>9</sup> W. Sadowski (red.), *Mała encyklopedia statystyki*, PWE, Warszawa 1976.

placówką a placówkami uwzględnionymi w porównaniu nie ma istotnych różnic”. Cała procedura prowadzi do odrzucenia lub utrzymania hipotezy zerowej.

Wyobraźmy sobie, że przeprowadziliśmy ewaluację i uzyskaliśmy następujące dane:

Tabela 6. Związek pomiędzy zmiennymi, dane hipotetyczne

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	100	20	120
Tłó	2000	3000	5000
Razem	2100	3020	5120

Źródło: opracowanie własne.

2. Krok drugi to obliczenie wartości statystyki  $\chi^2$  zgodnie ze wzorem zamieszczonym poniżej. Statystyka ta to – w pewnym skrócie – suma ilorazów kwadratów różnic pomiędzy rozkładem **empirycznym** i teoretycznym a teoretycznym. Rozkładem empirycznym (lub obserwowanym) nazywamy rozkład uzyskany w badaniach. Z kolei rozkład **teoretyczny** (lub oczekiwany) to hipotetyczny rozkład zmiennej, który wystąpiłby, gdyby zmienna niezależna (w naszym przypadku lokalizacja placówki) nie miała wpływu na zmienną zależną (analizowaną daną).

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(O_j - E_j)^2}{E_j}$$

O – liczebności obserwowane (**Observed**)

E – liczebności oczekiwane lub teoretyczne (**Expected**)

Liczebności teoretyczne uzyskujemy mnożąc dla każdej komórki tabeli liczebności brzegowe dla wiersza i kolumny, w których znajduje się dana komórka, a następnie dzieląc wynik przez łączną liczebność dla całej tabeli. Ilustruje to poniższa tabela:

Tabela 7. Obliczenie statystyki  $\chi^2$

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	$(K1 \cdot W1)/S$	$(K2 \cdot W1)/S$	W1
Tłó	$(K1 \cdot W2)/S$	$(K2 \cdot W2)/S$	W2
Razem	K1	K2	S

Źródło: opracowanie własne.

Po podstawieniu liczb z naszego przykładu uzyskamy wyniki przedstawione w poniższej tabeli.

Tabela 8. Obliczenie statystyki  $\chi^2$

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	$(2100 \times 120)/5120$	$(3020 \times 120)/5120$	120
Tłó	$(2100 \times 5000)/5120$	$(3020 \times 5000)/5120$	5000
Razem	2100	3020	5120

Źródło: opracowanie własne

Oczekiwane liczebności przedstawione są w kolejnej tabeli.

Tabela 9. Obliczenie statystyki  $\chi^2$

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	49,22	70,78	120
Tłó	2050,78	2949,22	5000
Razem	2100	3020	5120

Źródło: opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę, że liczebności te mogą przybierać wartości ułamkowe (dwadzieścia dwie dziesiąte ucznia). Szczęśliwie to tylko rozkład teoretyczny.

Teraz pozostaje podstawić liczebności obserwowane (O) i oczekiwane (E) do wzoru. Jeśli liczymy ręcznie, wygodnie jest posłużyć się taką, nieco szkolną, tabelką.

Tabela 10. Obliczenie statystyki  $\chi^2$

O	E	O-E	(O-E) <sup>2</sup>	(O-E) <sup>2</sup> /E
100	49,2	50,8	2580,6	52,4
20	70,8	-50,8	2580,6	36,4
2000	2051	-51,0	2601	1,3
3000	2949	51,0	2601	0,9
110	110			$\chi^2 = 90,9525$

Źródło: opracowanie własne.

Wartość statystyki  $\chi^2$  wyniosła ok. 91.

3. W trzecim kroku ustalamy liczbę stopni swobody. Oznacza się je skrótem df (ang. *degrees of freedom*).

$$df = (R-1)(C-1)$$

R – liczba wiersów (*rows*)

C – liczba kolumn (*column*)

Stopnie swobody określają tu zakres zmienności w tabeli w zakresie ograniczonym przez rozkład danych. Pojęcie to najłatwiej jest przyswoić sobie odnosząc się do geometrii: punkt umieszczony na prostej można przesunąć tylko w jednym wymiarze, a zatem ma jeden stopień swobody. Punkt umieszczony na płaszczyźnie ma dwa stopnie swobody, gdyż porusza się w dwóch wymiarach. W przestrzeni trójwymiarowej punkt ma trzy stopnie swobody. A zatem jeśli w dwóch wymiarach mamy zdefiniowane położenie w jednym z wymiarów, punkt może przesuwać się wyłącznie w drugim. Z kolei w przestrzeni trójwymiarowej zdefiniowanie jednego wymiaru pozostawia możliwość przemieszczania punktu w dwóch wymiarach.

W naszym przykładzie liczba stopni swobody wyniosła  $df = (R-1)(C-1) = (2-1)(2-1) = 1 \times 1 = 1$ . Znając wartość statystyki  $\chi^2$  i liczbę stopni swobody możemy odnieść się do wartości krytycznych statystyki  $\chi^2$  i na tej podstawie utrzymać lub odrzucić hipotezę zerową ( $H_0$ ).

**4. Krok 4 to rozstrzygnięcie o utrzymaniu lub odrzuceniu  $H_0$ .** Aby podjąć decyzję musimy odwołać się do wartości krytycznych. Są to wartości statystyki  $\chi^2$ , obliczone przez matematyków, które pozwalają na określenie prawdopodobieństwa, z jakim nasza decyzja o utrzymaniu/odrzuceniu  $H_0$  będzie prawidłowa.

Dla naszych potrzeb przyjmujemy 5% poziom istotności, czyli prawdopodobieństwa popełnienia tzw. błędu pierwszego rodzaju ( $\alpha$ ). Błąd typu  $\alpha$  polega na tym, że odrzucamy prawdziwą  $H_0$  i przyjmujemy fałszywą  $H_1$ . Możliwy jest także błąd drugiego rodzaju, kiedy przyjmujemy fałszywą  $H_0$  i odrzucamy prawdziwą  $H_1$ , ale jego prawdopodobieństwa praktycznie się nie uwzględnia.

**Tabela. 11. Testowanie hipotez**

	$H_0$ prawdziwa	$H_0$ fałszywa
Przyjęcie $H_1$	Błąd pierwszego rodzaju ( $\alpha$ )	Prawidłowa decyzja
Przyjęcie $H_0$	Prawidłowa decyzja	Błąd drugiego rodzaju ( $\beta$ )

Źródło: opracowanie własne.

Co oznacza 5% prawdopodobieństwa popełnienia błędu typu  $\alpha$ ? Otóż mamy pięć szans na sto, że podjęta przez nas decyzja o odrzuceniu  $H_0$  (czyli stwierdzenie, że pomiędzy badaną placówką a innymi jest istotna statystycznie różnica) jest nieprawidłowa, a test istotności przekłamał losowe związki pomiędzy zmiennymi.

Podejmijmy zatem decyzję odnośnie do naszego przykładu. Wartości krytyczne dla statystyki  $\chi^2$  znajdują się w poniższej tabeli.

Tabela 12. Wartości krytyczne statystyki  $\chi^2$  dla poziomu istotności 95%

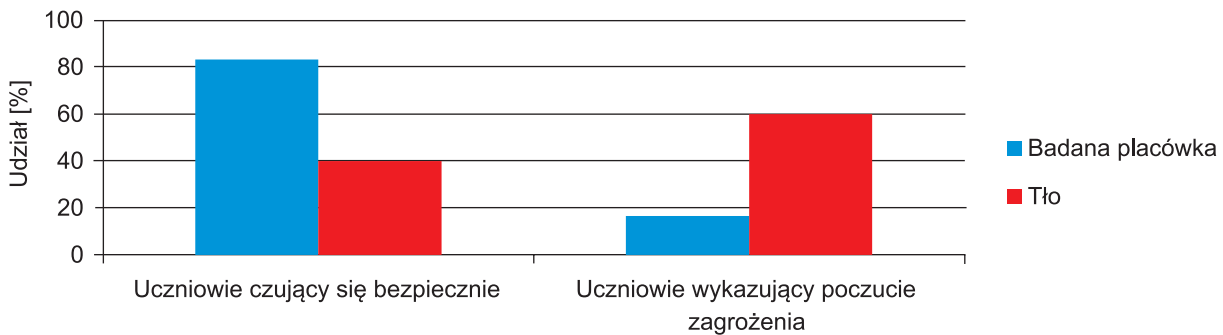
df	Wartość krytyczna dla poziomu istotności 0,05	df	Wartość krytyczna dla poziomu istotności 0,05	df	Wartość krytyczna dla poziomu istotności 0,05
1	3,841	34	48,602	67	87,108
2	5,991	35	49,802	68	88,25
3	7,815	36	50,998	69	89,391
4	9,488	37	52,192	70	90,531
5	11,07	38	53,384	71	91,67
6	12,592	39	54,572	72	92,808
7	14,067	40	55,758	73	93,945
8	15,507	41	56,942	74	95,081
9	16,919	42	58,124	75	96,217
10	18,307	43	59,304	76	97,351
11	19,675	44	60,481	77	98,484
12	21,026	45	61,656	78	99,617
13	22,362	46	62,83	79	100,749
14	23,685	47	64,001	80	101,879
15	24,996	48	65,171	81	103,01
16	26,296	49	66,339	82	104,139
17	27,587	50	67,505	83	105,267
18	28,869	51	68,669	84	106,395
19	30,144	52	69,832	85	107,522
20	31,41	53	70,993	86	108,648
21	32,671	54	72,153	87	109,773
22	33,924	55	73,311	88	110,898
23	35,172	56	74,468	89	112,022
24	36,415	57	75,624	90	113,145
25	37,652	58	76,778	91	114,268
26	38,885	59	77,931	92	115,39
27	40,113	60	79,082	93	116,511
28	41,337	61	80,232	94	117,632
29	42,557	62	81,381	95	118,752
30	43,773	63	82,529	96	119,871
31	44,985	64	83,675	97	120,99
32	46,194	65	84,821	98	122,108
33	47,4	66	85,965	99	123,225
				100	124,342

Źródło: G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.



Jak widać, przy jednym stopniu swobody wartość krytyczna wynosi niespełna cztery. **Jeśli wartość krytyczna jest mniejsza niż uzyskana statystyka, możemy odrzucić hipotezę zerową.**

Co to oznacza w naszym przykładzie? Wiemy, że pomiędzy badaną szkołą a placówkami uwzględnionymi w porównaniu jest istotna statystycznie różnica. Teraz pozostaje sprawdzenie, czy jest to różnica *in plus* czy *in minus*, co najłatwiej stwierdzić za pomocą analizy histogramu, pokazującego dane dla badanej placówki i tła.



**Wykres 7. Analiza tła**

Źródło: opracowanie własne.

Jak łatwo zauważyć, w badanej placówce jest proporcjonalnie o wiele mniej uczniów wykazujących poczucie zagrożenia (i więcej czujących się bezpiecznie). Zatem raport będzie brzmiał:

W badanej szkole ponad 83% uczniów deklaruje poczucie bezpieczeństwa. Na poczucie zagrożenia wskazuje niespełna 17% badanych. Po odniesieniu tych danych do innych placówek o podobnej charakterystyce okazało się, że poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów ewaluowanej szkoły jest istotnie wyższe, niż w innych placówkach. Różnica pomiędzy badaną placówką a placówkami uwzględnionymi w porównaniu jest istotna statystycznie ( $p < 0,05$ ).

Warto zapamiętać tę formułę: *różnica jest istotna statystycznie* ( $p < 0,05$ ) lub w odwrotnej sytuacji *różnica nie jest istotna statystycznie* ( $p > 0,05$ ). Dodatkowo możemy podać w raporcie wartość statystyki i liczbę stopni swobody; pełna informacja w nawiasie wyglądałaby wtedy tak: ( $\chi^2(df) = XX, p < 0,05$ ) lub ( $\chi^2(df) = XX, p > 0,05$ )

W naszym przykładzie różnica pomiędzy badaną placówką a placówkami uwzględnionymi w porównaniu jest istotna statystycznie ( $\chi^2(1) = 91, p < 0,05$ ). W ten sposób dodatkowo informujemy czytelnika, którego testu istotności użyliśmy.

Oczywiście wszystkie te obliczenia są żmudne i czasochłonne, ale w praktyce wykonuje je za nas system. Wartości statystyki  $\chi^2$  i jej interpretację otrzymamy po kliknięciu przycisku *Analiza porównawcza* w podglądzie wyników.

System wygeneruje tabelę zawierającą dane dla badanej placówki i placówek uwzględnionych w porównaniu oraz umożliwi wygenerowanie wykresu. Dobierając placówki do porównania można zastosować dobór automatyczny (opcja domyślna), lub można zdefiniować tło określając w jakiego typu miejscowościach, w jakim regionie, za jaki okres czasu i z jakiego typu szkołami chcemy przeprowadzić porównanie (przycisk „ustaw filtr niestandardo-

wy”). Jeśli nie wybierzemy filtrów niestandardowych, system wygeneruje dla dobranych z całej Polski szkół, najbardziej podobnych pod kątem cech samej szkoły, jak i miejscowości, w której się one znajdują.

**Automatyczny dobór szkół do tła** uwzględnia pięć danych na temat szkoły z Systemu Informacji Oświatowej oraz czternaście zmiennych opisujących miejscowość, pochodzących z Banku Danych Głównego Urzędu Statystycznego.

**Tabela. 13. Zmienne wykorzystane przy doborze szkół do tła**

Zmienna niezależna	źródło
[selekcja] Typ szkoły/placówki [selekcja] (młodzież/dorośli) [grupowanie]	SIO
Kategoria uczących się	SIO
wielkość: liczba uczniów, liczba nauczycieli, liczba oddziałów)	SIO
wielkość: liczba nauczycieli	SIO
wielkość: liczba oddziałów	SIO
faktyczne miejsce zamieszkania	GUS
udział kobiet w populacji	GUS
udział ludności w wieku produkcyjnym w ludności w ogóle	GUS
dochody JST <i>per capita</i>	GUS
wydatki JST <i>per capita</i>	GUS
wydatki JST na oświatę <i>per capita</i>	GUS
udział wydatków na oświatę w budżecie JST	GUS
udział dzieci w wieku do lat 17, na które rodzice otrzymują zasiłek rodzinny w ogólnej liczbie dzieci w tym wieku	GUS
udział bezrobotnych w ogóle ludności w wieku produkcyjnym	GUS
udział osób w gospodarstwach domowych korzystających ze środowiskowej pomocy społecznej w ludności ogółem	GUS
czytelnicy bibliotek publicznych na 1000 osób	GUS
liczba domów kultury	GUS
udział gospodarstw domowych z podłączeniem do sieci kanalizacyjnej	GUS
udział gospodarstw domowych z podłączeniem do sieci wodociągowej	GUS

Źródło: opracowanie własne

Te 19 zmiennych zostało wykorzystanych na dwa sposoby. Informacja o typie szkoły i kategorii uczących się (dzieci lub dorośli) służy do podziału szkół lub placówek na jednolite kategorie. Generowanie tła zawsze odbywa się w obrębie określonego typu szkoły i rodzaju uczących się – innymi słowy – jeśli badana jest np. typowa szkoła gimnazjalna, tło będzie zawierało dane dla szkół gimnazjalnych bez szkół dla dorosłych na tym poziomie. Jeśli będzie to technikum dla dorosłych, w tle znajdą się technika z dorosłymi uczącymi się.

Pozostałe 17 zmiennych służy do doboru w obrębie określonego typu szkoły/kategorii uczących się. Informacje obejmujące wielkość szkoły, cechy demograficzne miejscowości, finansowanie oświaty z JST i stan budżetu samorządu lokalnego, sytuację ekonomiczną ludności, kapitał kulturowy i urbanizację służą do znalezienia szkół najbardziej podobnych do ewaluowanej. W tym celu zastosowano statystyczną procedurę redukcji wymiarów za pomocą metody głównych składowych (H. Hotelinga). Metoda ta pozwala na przekształcenie zbioru zmiennych na ograniczoną liczbę czynników. Służą one do stworzenia uporządkowanej listy szkół: dla placówki, w której prowadzona jest ewaluacja, dobierane jest 20 innych o najbardziej zbliżonych wartościach współczynników.

Jak każda zautomatyzowana procedura także i ta posiada istotne ograniczenia. Po pierwsze statystyczne kryterium doboru nie wyczerpuje złożoności świata, w którym przyszło nam żyć (i prowadzić badania). Jeśli wystąpi jakaś cecha szkoły, która ma większe znaczenie niż wielkość czy specyfika miejscowości, porównanie będzie nietrafne. Wyobraźmy sobie – i nie jest to przypadek wyłącznie wyobrażony – szkołę z dużą grupą dzieci uchodźczych. Nietrudno wyobrazić sobie, że porównanie w oparciu tylko o kryterium statystyczne będzie niemiarodajne. Ponadto każdy system porównań jest wrażliwy na błędy w wyjściowej bazie danych. Jeśli w statystykach GUS lub informacjach wprowadzonych do SIO są błędy, to odbiją się one także na jakości zestawienia – przy czym użytkownik nie widzi tych poszczególnych danych. Aby przeprowadzić kontrolę poprawności doboru szkół do tła można sięgnąć do zakładki „porównanie”. Znajduje się tam lista szkół/placówek uwzględnionych w porównaniu. Jeśli budzi ona Państwa wątpliwości lub liczba danych jest zbyt mała – prosimy o korzystanie z opcji „filtry niestandardowe”.

Jakie są **ograniczenia testu istotności statystycznej**? Przede wszystkim statystyka  $\chi^2$  jest wrażliwa na wielkość próby. Przy dużych liczebnościach test częściej wskazuje na istotność. W przypadku rozkładu zmiennej, dla której choć jedna wartość oczekiwana jest **mniejsza niż 5** (wg niektórych autorów 10), do testu zazwyczaj wprowadza się poprawkę na ciągłość Yatesa. Polega ona na tym, że nieco „wyrównuje” się różnice pomiędzy liczebnościami obserwowanymi i oczekiwanymi. Poprawka ta jest stosowana dla tablic czteropolowych.

A	B	A+B
C	D	C+D
A+C	B+D	N

$$\chi^2 = \frac{N(|AD - BC| - N/2)^2}{(A + B)(C + D)(A + C)(B + D)}$$

Jak wskazują niektórzy statystycy, mała liczebność ogranicza wiarygodność testu, więc w takim przypadku należy ostrożnie interpretować dane. Są też statystycy, którzy podważają sensowność stosowania poprawki na ciągłość Yatesa, nazywając ją „hiperpoprawną”: jej zastosowanie przy tak małych liczebnościach sprawia, że bardzo trudno jest uzyskać istotny wynik testu.

Jeśli w którymkolwiek oknie tabeli pojawi się liczebność mniejsza niż 5 w komentarzu pojawi się dodatkowe zdanie: „co najmniej jedna komórka zawiera liczebność oczekiwaną mniejszą niż 5, rozważ zastosowanie poprawki na ciągłość Yatesa lub przekształcenie rozkładu częstości i użycie kalkulatora”.

W sytuacji, kiedy liczebność obserwowana w oknie tabeli wyniesie 0, statystyka  $\chi^2$  nie może zostać obliczona. System wyświetli komunikat: „Liczebność co najmniej jednej z komórek wyniosła 0. Obliczenie statystyki nie jest możliwe. Rozważ przekształcenie rozkładu częstości i użycie kalkulatora”. Co wtedy? Zgodnie ze wskazówką pozostaje ratować się przekształceniem rozkładu, a do obliczenia statystyki wykorzystać wzór  $\chi^2$ , do którego wprowadzamy ręcznie dane. Przeanalizujemy przykład przedstawiony na rysunku 1.

System Ewaluacji Oświaty - platforma ewaluacji - Mozilla Firefox  
<http://www.platforma.npseo.pl/summary/answers/addr/2/category/117>

Badane kryterium: Uczniowie biorą udział w planowaniu i modyfikowaniu działań wychowawczych w szkole  
 Narzędzie: Ankieta dla nauczycieli

Typ pytania: Pytanie jednokrotnego wyboru  
 Treść pytania: Czy uczniowie uczestniczą w tworzeniu i zmianie działań wychowawczych?

► Wyniki szczegółowe - zobacz

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent	Procent ważnych
1	zdecydowanie tak	8	40%	40%
2	raczej tak	8	40%	40%
3	raczej nie	4	20%	20%
4	zdecydowanie nie	0	0%	0%
	Braki odpowiedzi	0	0%	
	<b>Razem</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Zobacz na wykresie

► Analiza porównawcza - zobacz

Ustal parametry filtrowania

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Badana placówka			Porównywane placówki		
		Częstość	Procent	Procent ważnych	Częstość	Procent	Procent ważnych
1	zdecydowanie tak	8	40%	40%	4856	45.76%	46.84%
2	raczej tak	8	40%	40%	4974	46.87%	47.98%
3	raczej nie	4	20%	20%	417	3.93%	4.02%
4	zdecydowanie nie	0	0%	0%	120	1.13%	1.16%
	Braki odpowiedzi	0	0%		246	2.32%	
	<b>Razem</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>10613</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Zakończono

Rysunek 1. Analiza - interfejs ewaluatora

Źródło: opracowanie własne.

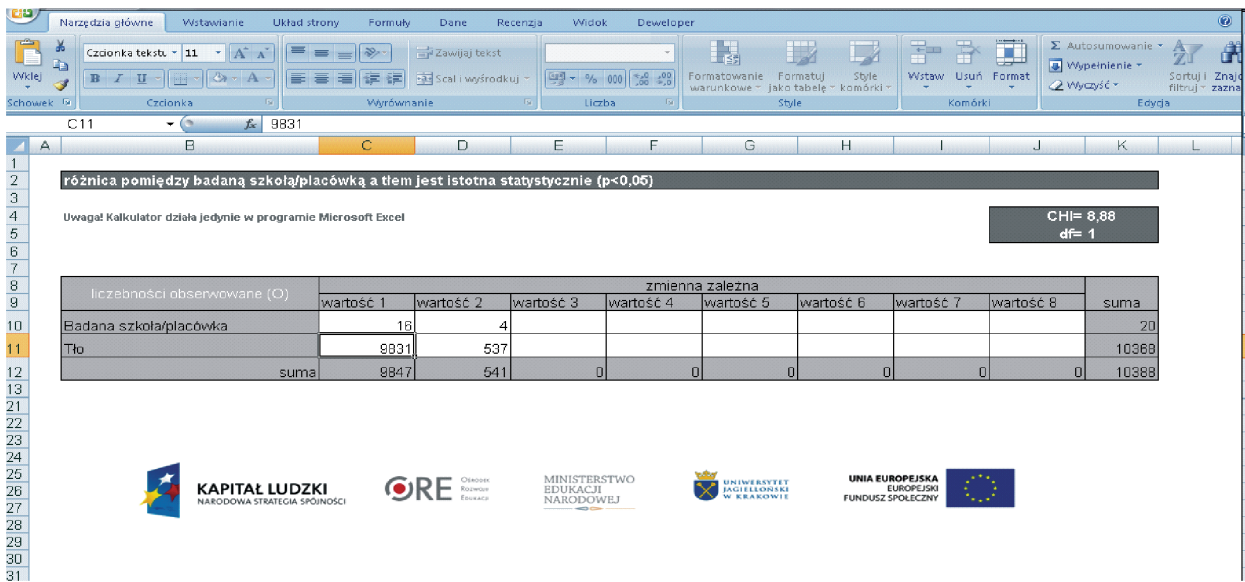
Żaden z nauczycieli nie wybrał odpowiedzi „zdecydowanie nie”. W związku z tym pozostaje nam przekształcenie rozkładu do dwóch wartości i wykorzystanie kalkulatora. Po zsumowaniu odpowiedzi negatywnych czy pozytywnych otrzymujemy następujące wartości:

Tabela 14. Przekształcenie rozkładu częstości

	Tak	Nie
Badana szkoła	8 + 8 = 16	4 + 0 = 4
Tłó	4857 + 4974 = 9831	417 + 120 = 537

Źródło: opracowanie własne.

...które następnie przenosimy do kalkulatora.



## Rysunek 2. Kalkulator $\chi^2$

Źródło: System Ewaluacji Oświaty.

Jak widać, różnica jest istotna statystycznie, a zatem w raporcie możemy napisać, że: *W opinii nauczycieli badanej szkoły uczniowie uczestniczą w tworzeniu i zmianie działań wychowawczych w istotnie mniejszym stopniu niż w innych szkołach uwzględnionych w porównaniu. Różnica pomiędzy badaną placówką a uwzględnionymi w tle jest istotna statystycznie ( $\chi^2(1) = 8,88, p < 0,05$ ).*

## Jak rozstrzygnąć, od kiedy większość jest większością?

Kalkulator frakcji to prosty skrypt wspomagający analizę, przydatny w sytuacji, kiedy trzeba rozstrzygnąć, czy dwie strony rozkładu wskazujące na spełnianie i niespełnianie wymagania w obszarze są od siebie różne.

W zasadzie rozstrzygnięcie, czy szklanka jest do połowy pełna, czy pusta, powinno być proste. Jeśli po jednej stronie rozkładu mamy większość (tzn. więcej niż 50%), to mamy większość. Nic dodać, nic ująć. Więcej respondentów wskazało na spełnianie lub niespełnianie wymagania w obszarze. Problem polega jednak na tym, że przy małych próbach to przekroczenie progu 50% może oznaczać różnicę jednej osoby, a zatem o spełnieniu kryterium np. powszechności przesądzi jeden głos.

W związku z tym proponujemy jako narzędzie wspomagające analizę „Kalkulator” oparte na teorii szacowania błędu przy doborze próby. Tutaj kryje się ważne zastrzeżenie – w przypadku próby nielosowej to narzędzie nie ma zastosowania. Możemy z niego korzystać jedynie do szacowania prób losowych lub pełnych. Jeśli próba jest obciążona, narzędzie to tylko przejasni i tak już niemiernodajne wyniki.

Skrypt opiera się na wzorze „Błąd standardowy proporcji” i wykorzystuje 95% poziom ufności (czyli mamy 5% szans na to, że dorzuciliśmy prawdziwy wniosek). Wzór uwzględnia rozkład tzw. frakcji (czyli grup wybierających poszczególne kategorie odpowiedzi) i liczeb-

ność próby. Im większa próba i im bardziej „przechylony” rozkład, tym błąd będzie mniejszy. Jeśli wielkość błędu jest mniejsza niż różnica pomiędzy jedną a drugą frakcją, możemy powiedzieć, że różnica ta jest istotna. Jeśli błąd jest większy od tej różnicy, obserwowana przewaga po którejś stronie rozkładu nie pozwala na rozstrzygnięcie o spełnianiu wymagania w obszarze (oczywiście w odniesieniu do tego konkretnego pytania).

$$BS = \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}$$

## Tworzenie kategorizacji, kodowanie pytań otwartych

W tej części przyjrzymy się najbardziej pracochłonnej części analizy – opracowaniu i wnioskowaniu na podstawie pytań otwartych. Opracowanie pytań wymaga stworzenia klucza do analizy, a następnie cierpliwego opracowania każdej wypowiedzi.

Klucz do analizy to zestaw tzw. kodów, czyli możliwych wariantów. Jeśli np. mam zakodować wypowiedzi respondentów na temat pogody, takie kody mogą obejmować wartości: „słoneczna”, „pochmurna”, „deszczowa”, itp. Co ważne – kody muszą być **rozdzielne** i muszą **wyczerpywać wszystkie możliwości**.

W jaki sposób to zrobić? Musimy przejrzeć część materiału, aby stworzyć pierwszą, roboczą wersję książki kodowej. Przeglądamy część wypowiedzi badanych. Uwaga! Najlepiej jest zastosować technikę doboru systematycznego (czyli wziąć pod uwagę co n-tą wypowiedź), jeśli przeczytamy odpowiedzi wyświetlające się np. na początku czy na końcu zbioru może okazać się, że stworzyliśmy klucz na podstawie wypowiedzi rodziców lub nauczycieli z jednej szkoły i nasza książka jest niepełna. Nie jest to jeszcze tragedia (w końcu to jedynie wersja robocza), ale będziemy musieli potem włożyć więcej pracy w jej dopracowanie.

Najwygodniej będzie przekopiować wypowiedzi do arkusza kalkulacyjnego (np. Excel lub LibreOffice Calc) i czytać powiedzmy co piątą wypowiedź (nastawmy się na przejrzanie 5-10% wypowiedzi). Na boku notujemy pojawiające się kategorie, nie ignorując żadnych wskazań w materiale.

Następnie odkładamy źródłowy materiał na bok i analizujemy nasze notatki.

- Czy stworzone w nich kategorie są zrozumiałe bez odwołania do materiału empirycznego? Czy zrozumie je kolega/koleżanka z zespołu, czytelnik raportu?
- Czy kategorie nie nakładają się na siebie?
- Czy są zgodne z celem naszej analizy, czyli rozstrzygnięciem o spełnianiu/niespełnianiu wymagania w obszarze?
- Czy liczba kategorii nie jest zbyt mała ani zbyt duża?

Tradycyjnie przyjmuje się, że maksimum to 21 wartości, zresztą im więcej wartości tym trudniejsza praca przy kodowaniu. Jeśli chodzi o minimum, to może nim być dwójka (spełniane/niespełniane), choć na podstawie tak krótkiej książki kodowej będzie trudno napisać sensowny komentarz – w końcu musimy umieć uzasadnić swoje stanowisko.

Wyobraźmy sobie, że analizując wypowiedzi w wymaganiu „Normy są respektowane”, stworzyliśmy taką oto książkę kodową:

#### Metody dotyczące zapewnienia bezpieczeństwa w szkole:

- działania profilaktyczne, spotkania z policją, pedagogiem i psychologiem;
- współpraca (działanie i komunikacja) w zespole pracowników szkolnych (pedagogicznych i niepedagogicznych);
- działania kontrolne w postaci dyżurów, monitoringu, ograniczania dostępu osób postronnych;
- atmosfera, dobra atmosfera, klimat, wysoki poziom integracji zbiorowości;
- dbałość o infrastrukturę szkolną, eliminacja wszelkich potencjalnych zagrożeń.

Teraz przenosimy kody do tabeli, w której mamy kopie wszystkich wypowiedzi badanych. Wypowiedzi powinny być umieszczone w wierszach, kody tworzą kolejne kolumny.

Tabela 15. Przykładowa tabela kodowa

Wypowiedzi	Kody				
	Profilaktyka	Współpraca w zespole	Kontrola	Atmosfera	Infrastruktura
„Warsztaty dla rodziców i dzieci, spotkania z psychologiem”.					
„Pracownicy niepedagogiczni i nauczyciele ciągle komunikują się ze sobą, przekazują sobie informacje”.					
„Ważne jest, żeby w szkole było zaufanie”.					
„Na zajęcia przychodzą policjanci i strażnicy miejscy, robią pogadanki dla dzieci.					
„Założyliśmy monitoring, przy wejściu do szkoły cały czas dyżuruje ochrona”.					

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedniej kolumnie zaznaczam np. cyfrą 1, że pojawiło się wskazanie na dany kod. Na przykład dla wypowiedzi: „Warsztaty dla rodziców i dzieci, spotkania z psychologiem” zaznaczymy kolumnę „Profilaktyka”, dla kolejnego wersu – współpraca w zespole, itd.

W którymś momencie może pojawić się coś takiego, czego nie jesteśmy w stanie przyporządkować do istniejących kodów. Nie jest to większy problem – wystarczy dopisać kolejną kolumnę, rozbudowując tym samym naszą książkę kodową. Warto tylko zwrócić uwagę, czy nowy kod nie mnoży nam nadmiernie łącznej liczby kodów – w takiej sytuacji wyjściem może okazać się zastosowanie kodu-worka „inne”, który przejrzymy na koniec analizy. Nale-

ży też każdorazowo sprawdzać zgodność nowego kodu z celem analizy – w ferworze pracy bardzo łatwo pójść za materiałem w niekoniecznie przydatnym kierunku.

Druga możliwa komplikacja to wielokrotne wskazania. Przykład znajduje się w ostatnim wersie powyższej tabeli: część tej wypowiedzi pasuje do kodu „profilaktyka”, część – „kontrola”. W takiej sytuacji możemy przyjąć jedną z trzech strategii.

1. Stworzyć dodatkową kategorię, dla wypowiedzi łączących „profilaktykę” i „kontrolę”. Strategia ta jest o tyle przydatna, że dostarczy informacji na temat tego, ile wypowiedzi wskazuje jedynie na „profilaktykę”, ile na „kontrolę”, a w ilu wypowiedziach mówi się o jednym i drugim – ostatecznie z merytorycznego punktu widzenia i jedno, i drugie ma sens. Warto jedynie pamiętać o niemnożeniu liczby kodów, ale tę strategię trzeba brać pod uwagę.
2. Połączyć obie kategorii w jedną (uogólnienie). Wszystkie wskazania na profilaktykę i kontrolę kodujemy jako jedno, niezależnie czy pojawi się wyłącznie „kontrola” (lub „profilaktyka”), czy obydwie kategorie. Oczywistą (i poważną) wadą tej strategii jest redukcja dokładności pomiaru.
3. Trzecia, najczęściej stosowana, strategia polega na traktowaniu wypowiedzi jak pytań wielokrotnego wyboru. Po prostu zaznaczamy wszystkie odpowiednie kolumny. Wadą tego rozwiązania jest to, że nie możemy po prostu zaprocentować ze wszystkich wskazań. Możemy za to budować hierarchię częstości i układać poszczególne kody od najczęściej wybieranych do najrzadziej, np. pokazać, że kontrola jest częściej wskazywana niż profilaktyka. Możemy także procentować w kolumnach. Oznacza to, że wypowiedzi zaznaczone w danej kategorii jako „Tak”, a nie zaznaczone jako „Nie” i możemy powiedzieć przykładowo, że z X nauczycieli biorących udział w badaniu ankietowym Y% wskazało na prowadzenie działań profilaktycznych, natomiast Z% na kontrolowanie działań uczniów. Przy takim rozwiązaniu bezpiecznie jest dopisać uwagę w rodzaju „z uwagi na możliwość wielokrotnych wskazań procenty nie sumują się do 100”.

Po zakończeniu kodowania opisujemy uzyskany rozkład. Jeśli wybraliśmy dwie pierwsze strategie lub w ogóle nie pojawiły się wielokrotne wskazania możemy procentować z całości (suma udziałów zawsze wyniesie 100), jeśli zdecydowaliśmy się na trzecie rozwiązanie, opisujemy dane zgodnie z zastrzeżeniami poczynionymi powyżej. Struktura naszego opisu całkowicie zależy od nas – możemy podążyć za hierarchią częstości wyborów, ale nie zawsze jest to dobre rozwiązanie. Z punktu widzenia uzyskania odpowiedzi na pytanie badawcze o wiele łatwiej będzie podzielić kody na te świadczące o spełnianiu i niespełnianiu wymagania w obszarze (a mówiąc precyzyjnie kryterium ewaluacji, ma którym opiera się dane pytania badawcze), a następnie zaprezentować je w takiej logice. Dopiero w obrębie takich grup (spełnianie/niespełnianie) można opisywać hierarchią częstości lub zbudować inny, logiczny podział.



## ANALIZA JAKOŚCIOWA

W tej części przyjrzymy się kolejnym etapom analizy jakościowej. Proponowany tutaj model znajduje zastosowanie przede wszystkim do opracowania danych pochodzących z wywiadów grupowych, choć bez większych problemów można zastosować tę procedurę przy wywiadach indywidualnych.

Procedura składa się z czterech etapów:

1. Wyodrębnienie z transkrypcji danych nieadekwatnych do badanego kryterium.
2. Podział danych adekwatnych na świadczące o spełnieniu i wskazujące na niespełnianie kryterium.
3. Redukcja materiału: stworzenie typologii, uogólnień.
4. Rozstrzygnięcie – uznanie lub odrzucenie przypadków świadczących o niespełnieniu.

Sama procedura nie jest skomplikowana – analiza jakościowa nie wymaga złożonych procedur, za to jest trudna bez dobrego materiału empirycznego i pełnego zrozumienia tego, co się zaobserwowało w trakcie badania.

**Krok pierwszy** polega na oddzieleniu ziarna od plew. Przyjrzyjmy się temu na przykładzie.

### Przedszkole

Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań.

Kryterium ewaluacji: EFEKTYWNOŚĆ działań personelu.

Pytanie badawcze: W jaki sposób eliminuje się zagrożenia i wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?

Rodzice (fokus).

Ewaluator: W jaki sposób wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?

R1: Pożądane znaczy jakie?

Ewaluator: To znaczy zgodne z normami.

R1: No to chyba panie nie pozwalają im rozrabiać.

R6: Słyszałam o takim programie, w poradni jakiejś... dzieci chodzą na zajęcia z psychologiem, dużo rysują, potem nie są agresywne... szkoda że nie ma tego u nas, znaczy w przedszkolu.

R3: Cały czas ktoś musi na dzieci uważać.

R2: No czasem włożą im na głowę.

R1: Raczej nie.

R5: Ten mój to taki łobuz jest, sam czasem współczuję paniom wychowawcom (śmiech).

R7: Wie Pani, blisko sklep monopolowy otworzyli, to i kręcą się tutaj tacy różni. Dobrze, że przedszkole zamykają i panowie pilnują, no i te kamery są nad wejściem. Człowiek od razu się lepiej czuje.

R4: No ja nie wiem czy się lepiej czuję w tej kamerze (śmiech).

R7: Nikt obcy nie będzie się kręcił, wózek można zostawić i nie ukradną jacyś menele, żeby potem puszki po piwie i makulaturę po śmietnikach zbierać.

R5: Prawda, słyszałem, że w zeszłym roku komuś rower zginął z fotelikiem, z 800 złotych warte... może to któryś z rodziców?

R7: No wie Pan, nie może być.

R5: Nam zginęły rękawiczki takie czarne, to ktoś wziąć musiał.

R7: No może niechcący pomylił.

R5: Ale nie oddał.

Ewaluator: Wracając do zachowań dzieci – w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?

R1: Chyba tak, jak niby inaczej?

R3: Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku.

R7: Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej.

R5: W salach pisze, że dobry przedszkolak, ładnie się zachowuje.

Ewaluator: A jakie jeszcze mają w przedszkolu sposoby, żeby uczyć dzieciaki właściwego zachowania?

R4: U mnie na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiech). To chyba miało ich nauczyć zachowania.

R2: Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła.

Jak łatwo zauważyć, część informacji podanych przez rodziców nie jest potrzebna przy udzieleniu odpowiedzi na pytanie badawcze. Odnznaczamy zbędne informacje, pamiętając jednak o tym, że dana nieadekwatna do tego kryterium może bardzo przydać się przy innym.

## Przedszkole

Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanых zachowań.

Kryterium ewaluacji: EFEKTYWNOŚĆ działań personelu

Pytanie badawcze: W jaki sposób eliminuje się zagrożenia i wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?

Rodzice (fokus).

Ewaluator: W jaki sposób wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?

R1: Pożądane znaczy jakie?

Ewaluator: To znaczy zgodne z normami.

R1: No to chyba panie nie pozwalają im rozrabiać.

R6: Słyszałam o takim programie, w poradni jakiejś... dzieci chodzą na zajęcia z psychologiem, dużo rysują, potem nie są agresywne... szkoda że nie ma tego u nas, znaczy w przedszkolu.

R3: Cały czas ktoś musi na dzieci uważać.

R2: No czasem włożą im na głowę.

R1: Raczej nie.

- R5: Ten mój to taki łobuz jest, sam czasem współczuję paniom wychowawcom (śmiej).
- R7: Wie Pani, blisko sklep monopolowy otworzyli, to i kręcą się tutaj tacy różni. Dobrze że przedszkole zamykają i panowie pilnują, no i te kamery są nad wejściem. Człowiek od razu się lepiej czuje.
- R4: No ja nie wiem czy się lepiej czuję w tej kamerze (śmiej).
- R7: Nikt obcy nie będzie się kręcił, wózek można zostawić i nie ukradną jacyś menele, żeby potem puszki po piwie i makulaturę po śmietnikach zbierać.
- R5: Prawda, słyszałem, że w zeszłym roku komuś rower zginął z fotelikiem, z 800 złotych warte... może to któryś z rodziców?
- R7: No wie Pan, nie może być.
- R5: Nam zginęły rękawiczki takie czarne, to ktoś wziąć musiał.
- R7: No może niechcący pomylił.
- R5: Ale nie oddał.
- Ewaluator: Wracając do zachowań dzieci – w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?
- R1: Chyba tak, jak niby inaczej?
- R3: Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku.
- R7: Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej.
- R5: W salach pisze, że dobry przedszkolak, ładnie się zachowuje.
- Ewaluator: A jakie jeszcze mają w przedszkolu sposoby, żeby uczyć dzieciaki właściwego zachowania?
- R4: U mnie na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiej). To chyba miało ich nauczyć zachowania.
- R2: Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła.

Informacje o ochronie i monitoringu, podane przez rodzica oznaczonego symbolem R7 mogą się przydać w wymaganiu „Normy społeczne są respektowane”, gdzie pierwszy obszar dotyczy właśnie bezpieczeństwa.

Krok drugi polega na podzieleniu wyselekcjonowanego materiału na argumenty świadczące o spełnianiu i niespełnianiu kryterium ewaluacji, będącego podstawą dla pytania badawczego. Przyjmijmy, że informacje wskazujące na spełnianie podkreślimy linią ciągłą, a linią przerywaną zaznaczymy dane pokazujące niespełnianie wymagania w obszarze.

## Przedszkole

Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanego zachowań.

Kryterium ewaluacji: EFEKTYWNOŚĆ działań personelu.

Pytanie badawcze: W jaki sposób eliminuje się zagrożenia i wzmacnia się pożądanego zachowania dzieci?

Rodzice (fokus).

Ewaluator: W jaki sposób wzmacnia się pożądanego zachowania dzieci?

R1: Pożądane znaczy jakie?

Ewaluator: To znaczy zgodne z normami.

R1: No to chyba panie nie pozwalają im rozrabiać. [...]

R3: Cały czas ktoś musi na dzieci uważać.

R2: No czasem włożą im na głowę.

R1: Raczej nie. [...]

Ewaluator: Wracając do zachowań dzieci – w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?

R1: Chyba tak, jak niby inaczej?

R3: Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku.

R7: Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej.

R5: W salach pisze, że dobry przedszkolak, ładnie się zachowuje.

Ewaluator: A jakie jeszcze mają w przedszkolu sposoby, żeby uczyć dzieciaki właściwego zachowania?

R4: U mnie na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zajac (śmiech). To chyba miało ich nauczyć zachowania.

R2: Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła.

**Krok trzeci:** jeśli teraz przyjrzymy się zaznaczonym wypowiedziom, okaże się, że można je podzielić na typy. Ważne, aby taka typologia odnosiła się do pytania badawczego. Po co ten podział? Pozwoli on na zorientowanie się w merytorycznej zawartości argumentów. Może się okazać (odnosząc się do tego przykładu), że w przedszkolu dominują zakazy, a nie ma działań polegających na promowaniu pożądanych społecznie wzorów. Widać tutaj, jak istotne jest dogłębne zrozumienie wymagań i treści charakterystyki.

Warto też pamiętać, że czytelnikowi naszego raportu nie będziemy prezentować przytoczonej argumentacji *in extenso*, ale posłużymy się stworzonymi właśnie typami, ilustrując je przykładami z wypowiedzi badanych.

*W badanej placówce prowadzi się działania typu A (rodzice biorący udział w wywiadzie grupowym pokazują, że „X”, „Y”, „Z”).*

Wróćmy do naszego przykładu: proponuję, żebyśmy wypowiedzi wskazujące na spełnianie kryterium ewaluacji „Efektywność działań personelu” przyporządkowali do dwóch grup: „Eliminacja zachowań niepożądanych” i „Wzmacnianie zachowań pożądanych”.

### Argumenty świadczące o spełnianiu kryterium ewaluacji.

„Eliminacja zachowań niepożądanych”:

Panie nie pozwalają im [dzieciom] rozrabiać. [R1]

Cały czas ktoś musi na dzieci uważać. [R3]

[w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?] chyba tak, jak niby inaczej? [R1]

Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku. [R3]

**„Wzmacnianie zachowań pożądaných”:**

W salach pisze, że dobry przedszkolak ładnie się zachowuje. [R5]

Na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiech). To chyba miało ich nauczyć zachowania. [R4]

Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła. [R2]

**Argumenty świadczące o niespełnieniu kryterium ewaluacji:**

No czasem włożą im na głowę. [R2]

Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej. [R7]

W kroku czwartym podejmujemy decyzję o spełnieniu/niespełnieniu kryterium, testując argumenty przeciwstawne wobec naszej tezy. W naszym przykładzie musimy zdecydować, czy wypowiedzi R2 i R7 są zasadnym argumentem dla uznania, że w przedszkolu nie wzmacnia się pożądaných zachowań dzieci. Łatwo dostrzec, że obydwie wypowiedzi nie zawierają konkretnych danych, a informacja o „chuliganie” prawdopodobnie nie wynika z bezpośredniego doświadczenia respondenta.

Spróbujmy opisać te dane. Przykładowy (nie wzorcowy!) opis mógłby wyglądać np. w ten sposób:

*Rodzice biorący udział w wywiadzie grupowym wskazują, że w przedszkolu wzmacnia się pożądanę zachowania dzieci, eliminując zachowania niezgodne z oczekiwaniami (pojawiają się tu wskazania na dbanie o porządek na korytarzach i w salach, zaangażowanie pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych), a także pokazując odpowiednie wzorce, np. w formie plakatów na ścianach sali lub przez odpowiedni dobór literatury dla dzieci.*

Co ważne: wypowiedzi wskazujące na pierwszy typ działań dominują liczebnie (choć jeśli uwzględnimy liczbę wypowiadających się rodziców, w obydwu typach mamy po trzech badanych), ale z punktu widzenia analizy nie ma to znaczenia. W wywiadzie jakościowym nie stosujemy kryteriów statystycznych, gdyż nie jest to badanie na reprezentatywnej grupie. Interesuje nas to, czy dane zjawisko zachodzi (lub nie), a także na ile opis tego zjawiska jest wiarygodny. Natomiast fakt, że o danym zjawisku wie większa czy mniejsza część uczestników wywiadu, nie ma znaczenia – ta dysproporcja nie musi wynikać z dystrybucji wiedzy o tym zjawisku, może być konsekwencją sposobu doboru. W przypadku wątpliwości zawsze pozostaje triangulacja – np. informacja o powieszonych w sali zasadach zachowania może zostać zweryfikowana w trakcie obserwacji.

**ZAKOŃCZENIE**

Jak mieliśmy się okazję przekonać, analiza danych jest złożonym procesem wymagającym dużych kompetencji analitycznych i doskonałej znajomości obszaru badania. Nawet w wypadku bezbłędnie przeprowadzonego badania, błędy analityczne mogą zniweczyć cały wysiłek. Najważniejsza jest jednak praktyka – mistrzostwo przychodzi wraz z doświadczeniem.

Analizując dane na potrzeby raportu z ewaluacji zewnętrznej, warto korzystać z funkcjonalności „platformy”: gotowych rozkładów częstości, wizualizacji, modułu analizy porównawczej, prekodowania czy narzędzi wspomagających analizę jakościową. Mają one pomóc w pracy, ale też mogą – w sytuacjach opisywanych częściowo w tym artykule – ją utrudnić. W takiej sytuacji należy sięgać po inne rozwiązania, takie jak kalkulatory, alternatywne narzędzia do kodowania, pamiętając, że jedyną osobą odpowiedzialną za jakość analizy jest sam analityk.

## BIBLIOGRAFIA

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

*Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Malarska A., *Statystyczna analiza danych wspomagana programem SPSS*, SPPS Polska, Kraków 2006.

*Mała encyklopedia statystyki*, red. W. Sadowski, PWE, Warszawa 1976.

Szwed R., *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.

# ZANIM WYRUSZYSZ W DROGĘ...

## Spis treści:

1. Ewaluacja w edukacji – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?
2. Ewaluacja – kilka definicji.
3. Słowa klucze.
4. Perspektywy badania ewaluacyjnego.
5. Różnica między ewaluacją o ocenianiem.
6. Pożytki z ewaluacji.
7. Błędy w ewaluacji.
8. Wykaz lektur obowiązkowych.

## Ewaluacja w edukacji – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?<sup>1</sup>

Celem tego szkicu jest wskazanie na niektóre ograniczenia, ale również i na możliwości, jakie tworzy upowszechnianie się w polskim systemie kształcenia różnych szczebli zespołu nowych praktyk działania, określanych jako ewaluacja. Powodów, dla których warto przyjrzeć się bliżej tej problematyce, jest wiele. W tym miejscu wystarczy zwrócić uwagę na jeden z nich – na powszechność ewaluacji. Ewaluacja przestała być w Polsce „nowinką”, o której się – co najwyżej – wspomina w trakcie masowych dzisiaj form doskonalenia nauczycieli. Przeciwnie, można odnieść wrażenie, że nie tyle jest dyskursem akademickim, ile raczej staje się domeną edukacyjnego działania. Taki „sposób istnienia” ewaluacji, w którym obserwujemy wyraźny brak symetrii między warstwą refleksji a sferą działania, skłania – czy wręcz prowokuje – do zadania sobie pytań o istotę ewaluacji, jej funkcje oraz możliwości, jakie tworzy w procesie zmiany oblicza szkoły.

### Ewaluacyjne pułapki

Wśród czynników, które ograniczają możliwość wykorzystania ewaluacji w praktyce, można wyróżnić co najmniej cztery grupy pułapek. Pierwsza z nich wiąże się bezpośrednio z językiem – ściślej mówiąc: ze znaczeniem i treściami, jakie przypisuje się potocznie pojęciu ewaluacji. Drugą odnieść można do modeli działań ewaluacyjnych upowszechnianych w praktyce. Trzecia grupa czynników odnosi się do funkcji praktyk ewaluacyjnych w procesie zmiany społecznej. Czwartą grupę stanowią sposoby działania w praktyce edukacyjnej, które przyjęto się uznawać jako ewaluacyjne.

### Pułapka potoczności – „nowa nazwa starych, nieco podejrzanych praktyk?”

Pytanie o to, czym jest ewaluacja, nieustannie intryguje. Wynika to zapewne z braku zgody na to, jak rozumieć ów termin. Rozbieżności dotyczą zarówno języka potocznego oraz języka społecznych praktyk, jak i języka teorii ewaluacji. Potocznie przyjęło się rozumieć

<sup>1</sup> Autorem tekstu jest Henryk Mizerek. Tekst został opublikowany [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Wyd. UWM, Olsztyn 2002.

ewaluację jako synonim oceniania, kontroli; w nielicznych przypadkach jako wartościowanie czy szacowanie wartości. Takie znaczenia zdaje się sugerować Słownik Języka Polskiego, w którym pod hasłem „ewaluacja” czytamy: „ustalanie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie”<sup>2</sup>. Warto zwrócić uwagę na dwa aspekty cytowanej definicji. Pierwszy z nich to sugestia, iż ewaluacja nie jest procesem, lecz raczej jednorazowym aktem „ustalania wartości”. Kolejny aspekt jest może bardziej zastanawiający. W definicji pojawia się termin „ceny”. Ewaluacja – jak zdaje się sugerować autor hasła – jest swoistym elementem „gry rynkowej”, terminem z dziedziny ekonomii, albowiem – jak czytamy dalej – można na przykład „ewaluować obiekty zabytkowe”. Można by sądzić zatem, iż sztuka ewaluacji sprowadza się do ustalania ceny (wartości) czegoś, co z natury rzeczy ceny nie ma.

Czy mamy zatem do czynienia z przykładem „terroru ekonomii”, zjawiska, którego przejawem jest agresywne wkraczanie na teren humanistyki kategorii ściśle ekonomicznych?

Potoczne rozumienie ewaluacji, wspierane autorytetem *Słownika* ma swoje rozległe konsekwencje praktyczne. Upowszechnia się (lub jest upowszechniane) przekonanie, iż ewaluować może (a nawet powinien) każdy i wszystko. W popularnym wśród nauczycieli poradniku Jadwigi Krzyżewskiej można przeczytać: „*Każdy* (podkr. H.M) dokonuje ewaluacji w celu podniesienia jakości tego, co robi. **Co można ewaluować?** A więc wszystko: rozwój ucznia, programy autorskie, pracę nauczyciela, atmosferę, organizację zajęć, formy doskonalenia itp. **Kto może ewaluować?** Wszyscy! (podkr. H. M.) Nauczyciele pracę uczniów, uczniowie pracę nauczycieli, rodzice pracę szkoły itp.” (1998, s. 95). Pomijając w tym miejscu poważniejsze wątpliwości (wracam do nich w dalszej części szkicu), dotyczące przytoczonego wyżej rozumienia ewaluacji, nie sposób nie zadać następujących pytań: Jaki jest sens używania terminu ewaluacja w znaczeniach i kontekstach, z którymi doskonale radzi sobie tradycyjne i swojsko brzmiące ocenianie? Jaka miałyby być różnica między ocenianiem a ewaluacją? Powyższe pytania pozostawiam jako retoryczne.

Niemniej warto się odnieść do innych, wcześniej postawionych pytań o przedmiot ewaluacji oraz osoby prowadzące. Poddawać ewaluacji (nie ewaluować, bo ten termin zacieśnia różnicę między ewaluacją a ocenianiem, jednocześnie wywołując komiczne konotacje) można rzeczywiście wszystko. Przedtem jednak warto sobie zadać pytania: po co i jakim kosztem? Jeśli założyc, że funkcją ewaluacji jest **dostarczanie [innym]** (podkr. H.M.) danych ułatwiających podejmowanie decyzji, wówczas bardzo starannie należy zdefiniować przedmiot ewaluacji. Mogą stać się nim procesy i działania, co do których wiadomo, że można cokolwiek zmienić w ich przebiegu. Bardzo bym przestrzegał przed próbą ewaluacji osób, a nawet cytowanego wcześniej rozwoju ucznia. Nie dlatego, że nie można tego uczynić. Teoretycznie jest to możliwe. Pozostają jednak kłopotliwe pytania: Po co ewaluować osoby? Jakie decyzje skierowane na podnoszenie jakości pracy instytucji można na podstawie informacji dostarczonych przez ewaluatora podjąć?

Każdy może ewaluować – to kolejna propozycja. Jeden lepiej, inny gorzej, w zależności od tego, jak sobie zdefiniuje ewaluację. Niemniej zdecydowanie **nie każdy może prowadzić ewaluację**. Aby to czynić trzeba mieć specjalistyczną wiedzę i umiejętności, które zdobywa się latami.

<sup>2</sup> *Słownik Języka Polskiego*, PWN, tom I, Warszawa 1982.



Wróćmy na chwilę do kwestii słownikowego znaczenia terminu „ewaluacja”. Warto pójść tropem A. Brzezińskiej, która odczuwając – jak sądzę – niedosyt informacji zawartych w definicji *Słownika wyrazów obcych* Michała Arcta z roku 1928 (nawiasem mówiąc powtórzonej w *Słowniku języka polskiego* Mieczysława Szymczaka 54 lata później) proponuje odwołanie się do źródłostowu, cytując definicję *Słownika łacińsko-polskiego*. Znajduje w niej takie oto sformułowanie: „*e-valesco, -ere, -ui* – stawać się silnym, potężnieć” (wydanie z 1998 roku) oraz „*evaleo, -ere* – móc, zdołać; *e-valesco, -ere, -ui* – wzmocnić się, nabrać siły, spotężnieć; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić”<sup>3</sup>. Wydaje się, że opisywany wyżej zabieg A. Brzezińskiej pozwala na uniknięcie pułapki, w jaką wpada każdy, kto zbyt zaufa potocznym konotacjom obco brzmiących terminów. Naturalną, choć niestety szkodliwą, jest tendencja do „oswajania” nowych terminów poprzez nadawanie im znaczeń bardzo odległych od tych, które miały pierwotnie w języku, z jakiego się wywodzą. Może rzeczywiście przyjemnie jest zastąpić niezbyt lubiane ocenianie neutralnie brzmiącą ewaluacją. Dodaje to powagi „oceniaczowi”. Ponadto może on występować w dyskretnej aurze tajemniczości. Czy jednak ma się to odbywać kosztem terminu, który ma swoje ugruntowane znaczenie w bogatej, licznej w dziesiątki lat tradycji badań i studiów ewaluacyjnych?

Jeśli pamiętamy, że ewaluację prowadzi się po to, by potężnieć, nabierać sił, powiększać możliwości swojego działania, stawać się coraz to bardziej sprawnym i kompetentnym w tym, co się robi, wówczas łatwiej jest uniknąć pułapki nieuprawnionych<sup>4</sup>, wtórnych jej znaczeń.

### Oglądanie słonia .... i co z tego wynika

Tradycja badań ewaluacyjnych w świecie sięga początków XX wieku – w edukacji badania takie zapoczątkowano w USA w latach pięćdziesiątych. W okresie ponad półwiecza dokonała się ewolucyjna zmiana sposobu rozumienia istoty, zadań oraz funkcji ewaluacji w procesie zmiany społecznej. Warto je w tym miejscu prześledzić, tym bardziej, iż zabieg taki może pomóc w próbie określenia współczesnego znaczenia terminu będącego przedmiotem zainteresowań tego szkicu.

W latach pięćdziesiątych bardzo dużą popularność zyskała definicja sformułowana przez Ralpha Tylera. Jego zdaniem ewaluacja to „proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane”<sup>5</sup>. Tego typu rozumienie akcentuje silnie konkluzywne funkcje ewaluacji. Ewaluacja ma być zdaniem cytowanego autora skierowana na opis efektów edukacyjnego działania (np. programu nauczania), najlepiej w języku i przy użyciu obiektywnych wskaźników oraz testów. Ewaluator miałby występować w roli eksperta posługującego się trafnymi i rzetelnymi narzędziami pomiaru. Wynikiem ewaluacji byłaby matematyczna różnica między założonym celem a osiągniętym, rzeczywistym efektem. Przy okazji warto zauważyć, że w ujęciu R. Tylera ewaluacja nie jest tożsama z oceną. Jest ona procesem, który miałby dostarczyć informacji będących podsta-

<sup>3</sup> A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.

<sup>4</sup> Można je, co najwyżej, tłumaczyć lenistwem intelektualnym.

<sup>5</sup> R. Tyler, *Basis principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1950.

wą do oceny. Jednak rzadko kiedy ewaluator owe oceny formułuje. Należą one do osób do tego powołanych – nadzoru pedagogicznego, kierownictwa, polityków, sponsorów itp.

Współcześnie w Polsce, w podobnym, aczkolwiek nie tożsamym duchu zdaje się pojmować ewaluację B. Niemierko. Proces ewaluacji określa on „czasem rozliczeń” (...) „sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów”<sup>6</sup>.

Innym, szeroko współcześnie akceptowanym sposobem rozumienia ewaluacji jest zaproponowana na początku lat sześćdziesiątych przez Cronbacha definicja sugerująca, iż istota ewaluacji sprowadza się do dostarczania danych potrzebnych do podjęcia decyzji. Podobnie ewaluację traktuje współcześnie H. Simons podkreślając, iż ewaluacja jest „procesem poszukiwania, gromadzenia i komunikowania w sposób jawny informacji mających pomóc w podejmowaniu decyzji”<sup>7</sup>. Warto zauważyć, iż mamy tutaj do czynienia z istotną zmianą, w porównaniu z modelem Tylera, w sposobie ujmowania zakresu pojęcia ewaluacji. Informacje dostarczane przez ewaluatora nie dotyczą jedynie efektów działania, a znacznie częściej jego przebiegu (procesu). Zmienia się również jego rola. Rezygnuje z roli eksperta, stając się badaczem zjawisk społecznych. Badaczem, który nie obawia się wnikać w świat subiektywnych ludzkich odczuć, tych zwłaszcza, które nie dają się wyrazić w postaci psychometrycznych, obiektywnych danych. Mamy tutaj zatem do czynienia z ewaluacją skierowaną na „konkret” subiektywnego, ludzkiego doświadczenia, możliwą dzięki odwołaniu się do naturalistycznego, jakościowego podejścia metodologicznego. W podejściu tym rezygnuje się z odpowiedzi na pytanie: „czy program jest dobry?” na rzecz pytania: „jak odbierają go (jaką wartość przypisują mu) ludzie, którzy są jego realizatorami i adresatami”.

Dobrym przykładem opisywanego wyżej podejścia metodologicznego jest stara hinduska baśń pt. *Słoń i ślepcy*.

*Pięciu zupełnie ślepych mędrców z Hindustanu poszło zobaczyć słońca. Pierwszy zbliżył się do słońca i wszedł na jego grzbiet. „Słoń jest jak szczotka”, krzyknął. Drugi dotknął trąby i mówi „Słoń jest jak wąż”. Trzeci sięgnął do nogi i pomyślał „Słoń jest jak pień drzewa”. Czwarty chwycił dyndający ogon i wykrzyknął „Słoń jest jak lina”. Piąty z mędrców trafił na słońce odchody i zajęczał „Słoń jest miękki i półpłynny”.*

W świetle przytoczonego wyżej fragmentu łatwo jest zrozumieć współczesny sens ewaluacji. Uciekając się do metafory, można powiedzieć, że jest ona zbiorem narzędzi pozwalających zobaczyć całego słońca. Wielu nauczycieli znajduje się w sytuacji hinduskiego mędrca z baśni. Widzą tylko niewielki fragment szkolnej rzeczywistości przez pryzmat doświadczeń i sytuacji, w które są/lub byli uwikłani. Tyle że wyciągane przez nich wnioski rzadko bywają tak zabawne, jak w przypadku baśniowego słońca.

W baśni nie pojawia się ewaluator. Nie jest nim żaden z mędrców. Byłby nim ktoś, kto owe subiektywne, różniące się racje poszczególnych aktorów zebrał i zaprezentował wszystkim zainteresowanym w raporcie. Także, a może szczególnie tym, którzy są władni podjąć decyzje zmierzające do zmiany wizerunku baśniowego słońca. Wskaźnikiem profesjonalizmu ewaluatora byłaby tutaj nie tyle obiektywność, co raczej bezstronność. Sztuka

<sup>6</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.

<sup>7</sup> H. Simons, *Samoewaluacja szkoły [w:] Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wyd. MG, Olsztyn 1997.

ewaluacji polega bowiem na umiejętności dotarcia do subiektywnych racji, poglądów, opinii i ocen, zaprezentowania ich innym w sposób, w którym osobiste wartości i opinie ewaluatora brane są w nawias. Przyjmuje on rolę medium w procesie komunikowania się wielu „aktorów” edukacyjnej sceny.

Przytoczone wyżej wątki odnoszą się wprost do toczącego się współcześnie sporu o charakter ewaluacji. Można go wyrazić w postaci pytania o miejsce osądu w raporcie ewaluacyjnym. W nowszych pracach Cronbacha, R. Stake’a, czy M.Q. Pattona wyraźnie kwestionuje się eksponowanie jej funkcji osądających. Przestaje być ona definiowana jako „systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu” czy ujmowana jako zdawanie relacji o mocnych i słabych stronach jakiegoś działania. Jak pisze Cronbach, ewaluacja sprowadza się do „systematycznego badania zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu lub stanowią jego konsekwencję – badania te mają przyczynić się do usprawnienia zarówno tego programu, jak i innych, stawiających te same cele ogólne”<sup>8</sup>. Co więcej, ewaluatora postrzega się jako „edukatora, którego sukces należy szacować według tego, czego nauczą się inni” a nie „arbitra sportowego, który został wynajęty po to, aby zdecydować, kto ma rację, a kto jej nie ma”<sup>9</sup>. W takiej właśnie perspektywie metodologicznej mieści się również propozycja A. Brzezińskiej, dla której ewaluacja jest to „proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia założonych efektów”<sup>10</sup>.

### Pułapka ewaluacji biurokratycznej

W ciągu ostatniego ćwierćwiecza ukształtowały się w praktyce trzy modele ewaluacji. Zostały one określone przez B. MacDonalda jako: ewaluacja biurokratyczna, autokratyczna i demokratyczna<sup>11</sup>. Modele te różni przede wszystkim rola ewaluatora oraz funkcja ewaluacji w procesie zmiany społecznej.

Ewaluacja biurokratyczna jest najczęściej narzucana z zewnątrz – jest nakazem prawnym formułowanym przez instytucje nadzoru pedagogicznego. Ewaluator jest niejako na usługach tych agencji rządowych, które sprawują nadzór i kontrolę nad edukacją. Jak podkreśla David Hopkins, „ewaluator akceptuje wartości polityków i dostarcza informacji mających na celu osiągnięcie celów ich polityki”<sup>12</sup>. Jego rola sprowadza się w praktyce do tworzenia dokumentów (raportów), które warto mieć na wypadek zewnętrznej kontroli.

Ewaluacja autokratyczna sprowadza ewaluatora do roli eksperta. Nie jest on konsultantem, jak w przypadku ewaluacji biurokratycznej, lecz raczej akademickim badaczem społeczności. Stosowane przez niego metody muszą być rzetelne i niezawodne, a poza tym

<sup>8</sup> Cyt. za: D. Nevo, *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 53.

<sup>10</sup> A. Brzezińska, *op. cit.*

<sup>11</sup> Por. B. MacDonald, *Evaluation and the Control of Education* [w:] *Curriculum Evaluation Today*, ed. D. Tawley, MacMillan, London 1976.

<sup>12</sup> D. Hopkins, *Projektowanie i prowadzenie ewaluacji* [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wyd. MG, Olsztyn 1997.

– tak jak każdy ekspert – musi być on znawcą przedmiotu ewaluacji. Nie ma obowiązku konsultowania kryteriów ewaluacji, albowiem – jako ekspert – wie jakie standardy jakości działania odnieść do badanych obiektów.

Ewaluacja demokratyczna rolę ewaluatora oraz znaczenie efektów jego pracy określa w diametralnie inny sposób niż poprzednie modele. Zakres jego odpowiedzialności oraz prawomocność działań nie są lokowane „na zewnątrz”. Ewaluator nie jest na usługach polityków oraz osób odpowiedzialnych za sprawowanie nadzoru pedagogicznego, lecz społeczności, dla której pracuje. Ewaluator występuje tutaj jako medium w procesie komunikowania się wielu grup osób zainteresowanych jakością edukacji. Termin ‘medium’ oznacza tu, że jego misja polega na animowaniu procesu wymiany informacji. Inna jest też rola ewaluacji. Informacje, jakich dostarcza ewaluacja demokratyczna nie służą „uspokajaniu sumienia” oraz rozliczaniu się z efektów pracy przed przedstawicielami nadzoru, lecz są wykorzystywane w procesie doskonalenia pracy szkoły raczej z wewnętrznych pobudek. Szkoła definiuje siebie jako organizację nie tylko uczącą innych, ale również uczącą się. Dzięki ewaluacji szkoła dowiaduje się czegoś nowego o sobie samej i stąd czerpie motywację do podejmowania działań projakościowych.

Na czym polega pułapka ewaluacji biurokratycznej? Pytanie jest o tyle zasadne, że w warunkach polskich jest to współcześnie dominujący w praktyce model ewaluacji – kto wie, czy nie jedyny. Tymczasem rzadko zdajemy sobie sprawę z jej ograniczeń i konsekwencji, do jakich prowadzi.

Podstawowy „grzech” ewaluacji biurokratycznej wynika z jej genezy oraz sposobu funkcjonowania. Jak wcześniej pisałem, ten model ewaluacji jest wprowadzany w formie nakazu wynikającego z przepisów prawa lub woli osób sprawujących nadzór pedagogiczny. Niezależnie od tego, czy ma charakter ewaluacji wewnętrznej czy zewnętrznej – prowadzona jest pod przymusem. Tworzy to dwojaki rodzaj niebezpieczeństwa. Po pierwsze – rodzi negatywne reakcje emocjonalne nauczycieli. Wynikają one z konieczności podejmowania dodatkowych działań, które rzadko bywają kojarzone z podnoszeniem jakości pracy. Można to zrozumieć tym bardziej, że nauczyciele nie są przygotowani do prowadzenia ewaluacji własnej pracy. Brakuje im wiedzy, umiejętności i czasu.

Nie widzą także potrzeby doskonalenia się w tym zakresie. Efektem są reakcje oporu<sup>13</sup>. Drugim niebezpieczeństwem jest towarzysząca działaniom ewaluacyjnym konieczność ich szczegółowej dokumentacji. Powstają w ten sposób ogromne ilości „papierów” (kwestionariusze ankiet, opasłe raporty), które zalegają dyrektorskie (i nie tylko) szuflady. Kłopot polega na tym, że informacje zawarte we wspomnianych dokumentach nie służą podejmowaniu decyzji. Tworzenie dokumentacji staje się swoistą sztuką dla sztuki w biurokratycznej grze.

Szansę uniknięcia wspomnianej pułapki tworzy ewaluacja demokratyczna. Wymaga ona jednak zasadniczej zmiany kultury zarządzania oświatą, przewyciężenia pokutującego nadal przekonania, że „na wszystko trzeba mieć papier”. Poza tym trzeba pamiętać, że

<sup>13</sup> Wielokrotnie byłem świadkiem tego typu reakcji, prowadząc zajęcia na studiach podyplomowych. Wspomniany wcześniej „bunt” przybierał czasami formę słownej, przemieszczonej agresji wobec osoby prowadzącej zajęcia, postrzeganej jako „sprawca tego całego nieszczęścia”.

tradycje demokratyczne w polskiej szkole nie zdążyły się jeszcze w niej na trwałe zadomowić. Nadal bardziej adekwatne są dla tej instytucji metafory „koszar”, „więzienia”, „szpitala psychiatrycznego” niż „kliniki kształcenia”. W tej sytuacji trudno się dziwić, iż dominującym, a kto wie czy nie jedynym, jest model ewaluacji biurokratycznej wykorzystywany jako narzędzie sprawowania nadzoru pedagogicznego. Wspólnie z mierzaniem jakości zdaje się on „cywilizować” formy nadzoru tradycyjnie kojarzone z kontrolą i wizytacją.

### Terror ekonomii – nauczyciel w roli lalki Barbie

Zupełnie nowy rodzaj zagrożeń dostrzec można wówczas, gdy przyjrzymy się bliżej funkcjom, jakie pełni ewaluacja w procesie zmiany oblicza szkoły i edukacji. Nietrudno dostrzec, iż jest to termin, który pochodzi raczej z niepedagogicznego świata. Takie terminy, jak: akredytacja, audyt, monitoring, mierzenie jakości, usługi edukacyjne, klient, wizja i misja itp., często obecne na ustach czynnych zawodowo nauczycieli, tworzą zupełnie nowy, nieużywany dotąd język. Są to jednocześnie słowa rzadko słyszane w uniwersyteckich aulach wydziałów pedagogicznych. Brak głębszej refleksji nad ich znaczeniem prowadzi do powstawania pedagogicznej „nowomowy”. Posługujemy się terminami pozbawionymi znaczeń. Pełnią one, co najwyżej, rolę zaklęć w egzorcyzmach nad „chorą duszą” edukacji.

Poważniejsze jednak zagrożenie uwidoczni się wówczas, jeśli uświadomimy sobie jakie konsekwencje rodzi w edukacji poddawanie się „terrorowi” ekonomii. Prowadzi on w prostej linii do dominacji perspektywy rynkowej. Perspektywa, której tak chętnie przyklaskują ostatnio niektórzy nasi politycy, przenosi zasady funkcjonowania systemów produkcji – konsumpcji, typowe dla gospodarki rynkowej, do sfery usług społecznych z edukacją włącznie. Edukacja jest tu traktowana jako towar, który musi mieć swój rynek i konsumentów. Na przykład szkoły są traktowane jako indywidualni „konsumenty” „produktów” edukacji nauczycielskiej – sprawności i umiejętności nauczycieli. W ramach tego modelu zmienia się również rola nauczyciela. W mniejszym stopniu jest on już strażnikiem wartości kultury narodowej, stając się doręczycielem treści programowych z „centralnej/ lokalnej hurtowni”. Zmienia się zakres powinności i odpowiedzialności nauczycielskich. Jest on limitowany sprawnością w dostarczaniu „zamówionego towaru”. Na straży sprawności działania systemu w ramach perspektywy rynkowej stoją systemy akredytacji i kontroli (mierzenia) jakości oraz system certyfikatów<sup>14</sup>.

Powyższy scenariusz, tylko trochę przerysowując, można przekształcić w rodzaj *educational – fiction*. Edukacja jawi się w nim jako rynek, nauczyciele jako handlarze (lub doręczyciele) usług edukacyjnych, szkoły jako supermarkety, w których pięknie opakowane treści programowe oferują młode, długonogie nauczycielki upozowane na lalki Barbie. Nieestety jest to scenariusz realny, zwłaszcza wówczas, jeśli zbyt dosłownie, bezrefleksyjnie potraktujemy słynną już definicję jakości sformułowaną przez W.E. Deminga, zgodnie z którą jakość jest czymś, „co wywołuje zadowolenie, a nawet zachwyty klienta”<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Przykłady zmian w obrębie systemu edukacji dokonujących się w ramach perspektywy rynkowej przedstawia Eugenia Potulicka, powołując się na negatywne doświadczenia brytyjskie. Por. E. Potulicka, *Nowa prawica a edukacja*, Edytor, Poznań–Toruń 1996.

<sup>15</sup> Cyt. za: S. Wlazło, *Mierzenie jakości pracy szkoły, Część pierwsza*, Wyd. MarMar, Wrocław 1998.

## Próby budowy domu od dymu z komina

Kolejną grupę zagrożeń, jakie niesie ze sobą upowszechnianie się ewaluacji w polskim systemie edukacji, odnieść można wprost do praktyki jej prowadzenia. Najpoważniejszym bodaj grzechem jest tutaj pomijanie fazy projektowania. Zapomina się o tym, że ewaluacja to rodzaj stosowanych badań społecznych. Tak jak w każdym badaniu istnieje w niej faza koncepcji i faza realizacji. Należy jednak pamiętać, iż ewaluacja jest specyficznym rodzajem badań społecznych. Projekt ewaluacji różni się pod wieloma względami od koncepcji badawczej. Różnice te dotyczą przede wszystkim jego formalnej struktury oraz procesu tworzenia. Elementy składowe każdego projektu ewaluacji są następujące:

- przedmiot i zadania ewaluacji;
- pytania kluczowe;
- kryteria ewaluacji;
- strategia, metody, techniki i narzędzia badawcze;
- próba badawcza;
- harmonogram (i kosztorys) badań ewaluacyjnych.

Trudno jest pominąć jakikolwiek z wyżej wymienionych elementów projektu. Jednocześnie, jak uczy doświadczenie, szczególnie trudne jest określenie pytań kluczowych oraz kryteriów ewaluacji. Ich poprawne sformułowanie wymaga nie tylko wiedzy metodologicznej, ale i głębokiej znajomości działań będących przedmiotem ewaluacji oraz ich kontekstu. Niełatwo jest również określić strategię badań ewaluacyjnych. Decyzja o tym, czy wykorzystać podejście jakościowe, jakie oferuje studium przypadku (*case study*), czy też raczej ilościowe analizy oferowane w ramach badań sondażowych (*survey*), jest pochodną założeń dotyczących charakteru ewaluacji. Trzeba wcześniej zadać sobie pytanie, czy ma być to ewaluacja formatywna opisująca przebieg procesu, prowadzona symultanicznie wraz z poddanym ewaluacji działaniem, czy też decydujemy się na ewaluację konkluzywną, opisującą rezultaty działania.

Przygotowując projekt ewaluacji, warto również pamiętać o różnicach między badaczem a ewaluatorem. Są one bardzo liczne. Dla potrzeb tego szkicu wspomnę tylko o niektórych.

- Celem ewaluacji nie jest naukowe „testowanie prawdy”. Ewaluator nie tworzy teorii, nie dostarcza również ekspertyz. Komunikuje jedynie opinie na temat wartości, jaką przypisują poddanemu ewaluacji programowi jego uczestnicy i beneficjenci.
- Nikogo nie interesują osobiste wartości i preferencje ewaluatora. Nie może on używać własnych kryteriów jako sita selekcyjnego zbierane informacje.
- Tworzenie kryteriów ewaluacji następuje w toku dialogu i porozumiewania się z zamawiającym ewaluację. Czasem kryteriów dostarczają cele programu, niemniej – szczególnie w ewaluacji demokratycznej – nie można pozwolić sobie na zlekceważenie tego wymogu.
- Cechą każdej ewaluacji jest jawność. Projekt ewaluacji musi być przedstawiony zainteresowanym po to, by wiedzieli, czego dotyczy ewaluacja i w jaki sposób zostaną wykorzystane jej wyniki. Ewaluator powinien być zainteresowany upowszechnie-

niem danych zawartych w raporcie. Raport nie jest jego własnością, lecz społeczności, której służy. Ważne jest również, by informacje zawarte w raporcie stały się przedmiotem debaty zainteresowanych nimi osób.

- Trudno nazwać ewaluacją jakiegokolwiek działanie, którego nie poprzedza projekt. Dotyczy to również ewaluacji wewnętrznej oraz autoewaluacji pracy nauczyciela.

Praktyki upowszechniane w Polsce bardzo często pomijają fazę projektowania. Początkiem większości ewaluacji jest gorączkowe poszukiwanie gotowych narzędzi badawczych. W rezultacie mamy do czynienia z „ankietomanią” na masową skalę. Ankietuje się wszędzie i wszędzie. Nierzadko ewaluacja zaczyna się i kończy na tym etapie. Brakuje czasu, umiejętności i możliwości, by zebraną w ten sposób wielką ilość informacji poddać analizie i przedstawić w formie raportu. Nawiasem mówiąc może to i dobrze – albowiem są to często informacje zupełnie bezużyteczne. Inna sprawa to retoryczne pytanie – na ile trwała jest budowla, jeśli zaczynamy ją od dymu z komina?

### Ewaluacja jako szansa

Zamieszczone wyżej uwagi mogłyby sugerować, iż ewaluacja niesie z sobą jedynie zagrożenia. Jest to jednak konkluzja zbyt pośpieszna. Liczne pułapki, a wskazałem tutaj tylko na niektóre, można napotkać w ewaluacji prowadzonej pośpiesznie, nieprofesjonalnie, „na wyczucie”. Przed taką ewaluacją mam nadzieję udało mi się czytelnika przestrzec. Nie znaczy to jednak, że nie warto jej prowadzić. Ewaluacja może być szansą dla edukacji, konieczne jest jednak spełnienie szeregu warunków.

Po pierwsze – warto jest mieć świadomość jej istoty. Można ją wyrazić w postaci zamieszczonych niżej trzynastu тез.

- 1) Ewaluacja nie jest z natury obojętna dla otoczenia. Jej prowadzeniu towarzyszą liczne konteksty (i dylematy) etyczne i polityczne.
- 2) Ewaluacja to działanie usystematyzowane.
- 3) Ewaluacja to proces i powstały w jego wyniku produkt.
- 4) Ewaluacja dotyczy strategii i działań praktycznych.
- 5) Ewaluacja w oświacie to proces usystematyzowanego opisu obiektów edukacyjnych.
- 6) Proces ewaluacji obejmuje (w uproszczeniu): rozeznanie problemu, zebranie i analizę odpowiednich danych oraz udostępnienie wyników.
- 7) Ewaluacja może być autokratyczna, demokratyczna lub biurokratyczna.
- 8) Ewaluacja może być formatywna lub konkluzywna.
- 9) Ewaluacja może być zewnętrzna lub wewnętrzna.
- 10) Autoewaluacja (nie samoewaluacja) to coś innego niż ewaluacja wewnętrzna.
- 11) Ewaluacji nie należy utożsamiać z monitorowaniem.
- 12) Ewaluacja ma mało wspólnego z ocenianiem, kontrolą, inspekcją czy nadzorowaniem.
- 13) Pomiar dydaktyczny, mierzenie jakości oraz ewaluacja to zbliżone, ale nie tożsame strategie działania w edukacji.

Po drugie – przed przystąpieniem do ewaluacji, tak w trakcie projektowania, jak również w fazie realizacji, warto pamiętać o standardach ewaluacji. Zostały one wypracowane przez Połączony Komitet do spraw Standardów Ewaluacji Edukacyjnej (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*). Na ich podstawie można odróżnić ewaluację od działań, które ją pozorują. Zestaw wspomnianych standardów wylicza: **użyteczność, wykonalność, poprawność i dokładność.**

**Standard użyteczności** głosi, iż ewaluacja nie ma sensu, jeśli brak jest widoków na to, że jej wyniki zostaną wykorzystane. Aby go spełnić, konieczne są:

- identyfikacja uczestników – osoby zaangażowane bądź podlegające ewaluacji powinny zostać zidentyfikowane, aby potrzeby mogły zostać zaadresowane w konkretnym kierunku;
- wiarygodność ewaluatora – osoba przeprowadzająca ewaluację powinna być zarówno godna zaufania, jak i kompetentna;
- zbiór informacji i ich selekcja – zebrane informacje powinny zostać poddane szerokiej selekcji, aby można było zadać celne pytania dotyczące programu oraz spełnić oczekiwania i zaspokoić potrzeby klientów i innych uczestników;
- identyfikacja wartości – perspektywy, procedury i kryteria użyte do zinterpretowania wyników powinny zostać starannie opisane, aby podstawy osądu wartości były w pełni jasne;
- klarowność raportu – raporty ewaluacyjne powinny jasno opisywać program poddany ewaluacji, włączając w to jego kontekst, oraz cele, procedury i wyniki ewaluacji, tak aby dostarczyć i przedstawić w czytelny sposób najważniejsze informacje;
- rozkład czasowy raportu i jego rozpowszechnianie – znaczące tymczasowe wyniki oraz raporty ewaluacyjne powinny zostać rozpowszechnione wśród danych użytkowników, aby mogły zostać użyte we właściwym czasie;
- wpływ ewaluacji – ewaluacje powinny zostać zaplanowane, przeprowadzone i zreferowane w taki sposób, aby zachęcić uczestników do ponownego zrobienia tego; w ten sposób szanse, że ewaluacja zostanie użyta, wzrastają.

**Standard wykonalności** nakazuje, by ewaluację prowadzić tylko wtedy, gdy jest to możliwe ze względów politycznych i praktycznych a efekty równoważą poniesione koszty. W ten sposób można zagwarantować, że ewaluacja będzie realistyczna, dyplomatyczna i staranna. Żeby to osiągnąć należy zadbać szczególnie o:

- procedury praktyczne – procedury ewaluacji powinny być praktyczne, aby zmniejszyć do minimum zakłócenia podczas zbierania informacji;
- polityczną użyteczność – ewaluacja powinna zostać zaplanowana i przeprowadzona przy uwzględnieniu stanowisk różnych grup, tak aby wytworzyła się między nimi kooperacja, i jakiegokolwiek próby zakłócenia czy przerwania procesu ewaluacji przez którąś ze stron były udaremniane bądź możliwe było im przeciwdziałanie; ekonomiczność – ewaluacja powinna być efektywna i dostarczająca informacji wysokiej wagi, aby w ten sposób środki wydane na ten cel miały swoje pokrycie.



**Standard poprawności** ma zagwarantować, że ewaluacja będzie przeprowadzana legalnie, etycznie i z uwzględnieniem dobra jej uczestników oraz tych, których ona dotyczy. W związku z tym ważne jest:

- zorientowanie na służebność – ewaluacje powinny być projektowane tak, aby ułatwiały instytucjom kierowanie się ku potrzebom wszystkich uczestników oraz ich efektywne zaspokajanie;
- uzgodnienia formalne – zobowiązania instytucji wobec ewaluacji (co ma być zrobione, jak, przez kogo, kiedy) powinny być uzgodnione w formie pisemnej, tak aby wszystkie strony musiały stosować się do wszystkich warunków umowy, a zmiany wprowadzać w formie formalnych renegocjacji;
- prawa podmiotów (osób) – ewaluacje powinny być projektowane i przeprowadzane z poszanowaniem i ochroną praw i dóbr osób;
- interakcje międzyludzkie – ewaluatorzy winni szanować ludzką godność i poczucie wartości w swych interakcjach z innymi osobami związanymi z ewaluacją, tak aby żaden uczestnik nie był zagrożony lub pokrzywdzony;
- kompletna (pełna) i rzetelna (uczciwa) ocena – ewaluacja powinna być pełna i uczciwa pod względem zbadania i zapisu zalet i słabości ewaluowanego programu, tak aby można było oprzeć się na zaletach i zająć się wadami;
- ujawnienie ustaleń – instytucje uczestniczące w ewaluacji powinny zapewnić, aby wszystkie ustalenia ewaluacji (z uwzględnieniem stosownych ograniczeń) były dostępne dla osób, których ewaluacja dotyczy oraz wszystkich innych posiadających uzasadnione prawo do poznania rezultatów ewaluacji;
- konflikty interesów – należy je traktować otwarcie i uczciwie, tak aby nie doprowadziły one do kompromitacji procesu ewaluacji i jej rezultatów;
- odpowiedzialność finansowa – przyznawanie i wydawanie środków na ewaluację powinno być powiązane z jasno określoną odpowiedzialnością, ponadto należy przestrzegać zasad roztropności i odpowiedzialności etycznej, tak aby wydatki były udokumentowane, rozsądne i odpowiednie.

**Standard dokładności** ma sprawić, że ewaluacja zostanie przeprowadzona profesjonalnie, fachowo i precyzyjnie. Należy zatem zadbać w szczególności o:

- dokumentację programu – program poddany ewaluacji powinien być opisany i udokumentowany przejrzysto i dokładnie, aby uzyskać jego wyrazisty opis;
- analizę kontekstu – kontekst, w jakim funkcjonuje program, powinien zostać zanalizowany wystarczająco dokładnie, aby można było zidentyfikować wpływ, jaki może wywierać na program;
- opis celów i procedur – cele i procedury ewaluacji powinny być monitorowane i opisane w sposób tak dokładny, by można było je określić i ocenić;
- wiarygodne, sprawdzalne źródła informacji – źródła informacji, z których korzysta się przy ewaluacji programu, powinny być określone tak dokładnie, by można było ocenić ich adekwatność;

- odpowiednia informacja – procedury gromadzenia informacji powinny być tak dobrane lub zaprojektowane, a następnie stosowane, by osiągnąć pewność, że uzyskane informacje są odpowiednie dla celu, w jakim mają zostać użyte;
- wiarygodne informacje – procedury gromadzenia informacji powinny być tak dobrane lub zaprojektowane, a następnie stosowane, by osiągnąć pewność, że uzyskane informacje są wiarygodne;
- porządkowanie informacji – informacje gromadzone, przetwarzane i przekazywane w procesie ewaluacji powinny być systematycznie przeglądane, a wszelkie znalezione błędy powinny być poprawiane;
- analiza informacji ilościowej jakościowej – informacje (ilościowa i jakościowa) zgromadzone w procesie ewaluacji powinny być odpowiednio i systematycznie analizowana w celu efektywnego udzielenia odpowiedzi na zapytania ewaluacyjne;
- uzasadnione, usprawiedliwione wnioski – wnioski osiągnięte w procesie ewaluacji powinny być jednoznacznie uzasadnione, aby dawały się ocenić;
- bezstronne raportowanie – procedury składania raportów powinny być tak opracowane, by nie pozwalały na zniekształcanie raportów przez osobiste odczucia któregoś z uczestników ewaluacji, a raporty ewaluacyjne dokładnie odzwierciedlały ustalenia ewaluacji<sup>16</sup>.

Po trzecie wreszcie – prowadzenie każdej ewaluacji powinien poprzedzać starannie przygotowany, poddany konsultacji, jawny projekt.

Czy ewaluacja może stanowić szansę dla edukacji? Zaryzykuję odpowiedź twierdzącą, odwołując się do własnych, prawie dziesięcioletnich już doświadczeń zgromadzonych w toku prowadzenia ewaluacji wielu (w tym także międzynarodowych) programów. Jednak wykorzystanie tych szans nie zawsze jest tak łatwe, jak by się mogło w pierwszej chwili wydawać. Mimo iż wskazane wyżej pułapki stanowią zaledwie tło, to jednak trudno byłoby je zlekceważyć.

## Bibliografia

- Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.
- Hopkins D., *Evaluation for School Development*, Open University Press, Buckingham 1989.
- Owen J., Rogers P., *Program Evaluation. Forms and Approaches*, Sage, London 1999.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.
- Tyler R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1950.

<sup>16</sup> Por. *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluation of Educational Programs*, Sage, London 1994.

## Ewaluacja – kilka definicji

*Ewaluacja to szacowanie zalet lub wartości.*

(Eisner, 1979; Glass, 1969; House, 1980)

*Ewaluacja jest systematycznym badaniem zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu, jak i innych, stwierdzających te same cele ogólne.*

(Cronbach i in., 1980)

*Ewaluacja to proces zbierania danych i ich interpretacja w celu podejmowania decyzji.*

(H. Komorowska, 1995)

*Ewaluować to starannie rozważyć, jak dalece użyteczna lub wartościowa jest pewna działalność, jej plan lub pomysł, zwłaszcza po to, by zdecydować, czy ją podjąć czy nie, albo czy ją kontynuować.*

(Language Activator. *The World's First Production Dictionary*, Burnt Mill 1994, Longmans, Burnt Mill 1994)

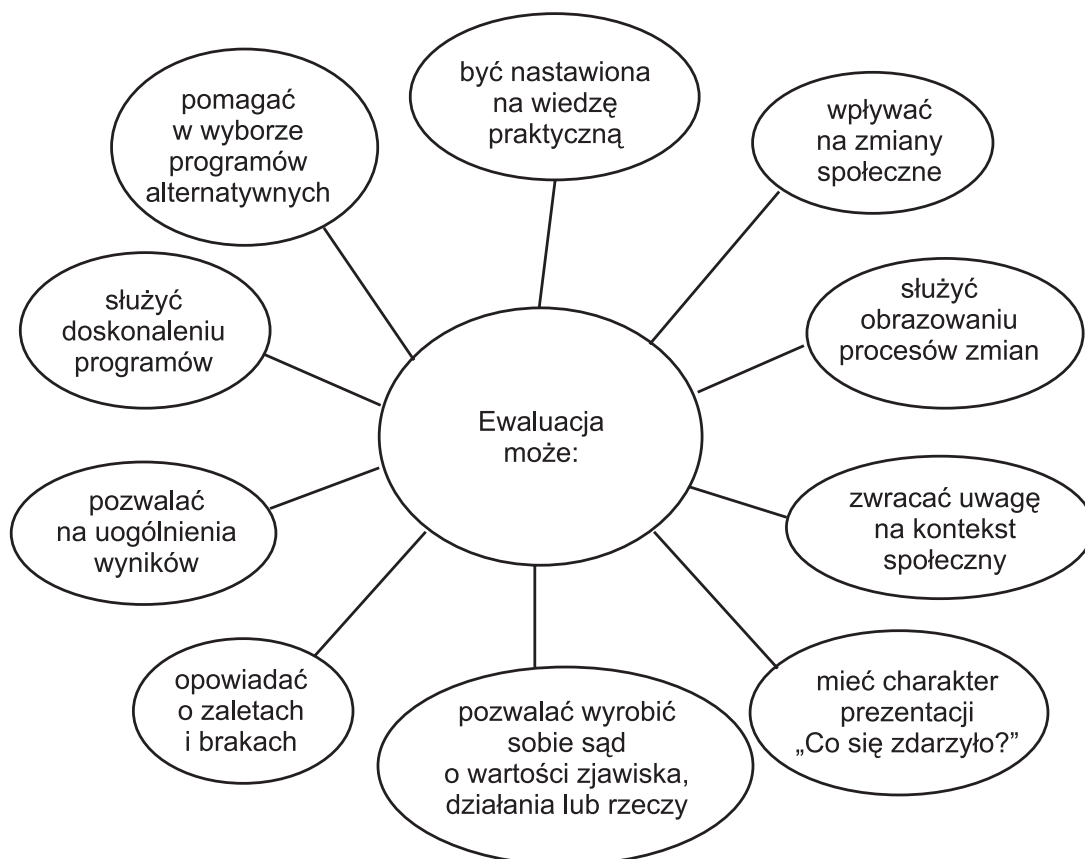
*Ewaluacja jest częścią procesu podejmowania decyzji. Obejmuje wydawanie opinii o wartości działania poprzez systematyczne, jawne zbieranie i analizowanie informacji o tym działaniu w odniesieniu do znanych celów, kryteriów i wartości.*

(M.Q. Patton, *Practical Evaluation*)

*Praktyka ewaluacyjna obejmuje systematyczne zbieranie informacji o przebiegu, właściwościach i wynikach programów, o personelu i o dorobku, który może być wykorzystany przez określonych ludzi w celu zmniejszenia niepewności, podniesienia skuteczności i podjęcia decyzji o tym, czego dotyczą i na co wywierają wpływ analizowane programy, personel i dorobek.*

(K. Aspinwall, T. Simkins, J. F. Wilkinson i J. McAuley, *Co to jest ewaluacja?*)

## Pożytki z ewaluacji



## Błędy w ewaluacji

Ewaluacja szybka i pobieżna	Przeprowadzana możliwie szybko i jak najmniejszym kosztem.
Ewaluacja mierzona w kilogramach	Opasty raport.
Ewaluacja oparta na przeświadczeniach i szacunkach	Formułowanie wniosków nie popartych danymi.
Ewaluacja „po uważaniu”	Realizacją kierują mili, chętni do pomocy ludzie.
„Mydlenie oczu”	Nacisk na to, co widać powierzchownie.
„Wybielanie”	Próby ukrycia ograniczeń lub niepowodzeń programu.
„Krecia robota”	Zrobienie użytku z ewaluacji w celu zniszczenia programu.
„Pozorowanie”	Prowadzenie ewaluacji bez zainteresowania jej wynikami lub zamiaru jej wykorzystania (np. gdy ewaluacja jest warunkiem sfinansowania programu).
„Odwlekanie”	Ewaluacja jako pretekst do opóźniania lub unikania działań.

## Wykaz lektur obowiązkowych

- Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, Wyd. CODN, Warszawa 2003.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2006.
- Brzezińska A., *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezinska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, red. L. Korporowicz, Warszawa 1997.
- Hawkins J.D., Nederhood B., *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych*, Wyd. PTS, Warszawa–Olsztyn 1994.
- Komorowska H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, IBE, Warszawa 1995.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Korporowicz L., *Ewaluacja – zaproszenie do rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 2000, 119.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wyd. DWSE, Wrocław 2008.
- Krzychała S., Zamorska B., *Nauczyciele jako badacze szkolnej codzienności*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, 1.
- MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra*, WSiP, Warszawa 2003.
- Mizerek H., *Ewaluacja zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej*, „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole”, 2003, 6.
- Mizerek H., *Ewaluacja procesu kształcenia* [w:] *System zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej*, red. J. Górniewicz, Wyd. UWM, Olsztyn 2002.
- Mizerek H., *Ewaluacja w szkole – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?* [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Wyd. UWM, Olsztyn 2002.
- Mizerek H., *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Mizerek H., *Po co szkole ewaluacja?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2009, 1.
- Strzelecka-Ristow A., *Droga do jakości – o trudnej sztuce ewaluacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2009, 1.

