

Ewaluacja w działaniach edukacyjnych



Ewaluacja w działaniach edukacyjnych



Wydawnictwo
FRSE

Warszawa 2020

SERIA TEMATYCZNA, TOM 1/2020

Ewaluacja w działaniach edukacyjnych

Redakcja merytoryczna: Beata Ciężka
Agnieszka Rybińska

Redaktor prowadząca: Barbara Jędraszko

Redakcja językowa: Barbara Jędraszko

Korekta: Beata Kostrzewska Grafika Słowa,
Marcin Grabski Pracownia Usług Edytorskich Mesem

Projekt graficzny: Podpunkt

Projekt okładki i skład: Artur Ładno

Druk: TOP DRUK Łomża

Wydawca: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu Erasmus+
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa
 www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl
 www.erasmusplus.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2020

ISBN 978-83-66515-04-8

Publikacja została wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jej zawartość merytoryczną.

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: *Ewaluacja w działaniach edukacyjnych*, red. nauk. B. Ciężka, A. Rybińska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2020.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki:OBCE]
w szkole

europa

europdesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE:  www.czytelnia.frse.org.pl



Spis treści

- 4 Wstęp**
- 8 Jakość i użyteczność ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej**
Edyta Boratyńska-Karpiej
- 20 Zbędne obciążenie, gwarancja jakości czy szansa rozwojowa? Badanie postaw koordynatorów wobec ewaluacji projektów**
Monika Bartosiewicz-Niziołek
- 42 Ewaluacja narzędziem wspierającym zarządzanie i rozwój organizacji senioralnych na przykładzie ruchu uniwersytetów trzeciego wieku**
Jakub Wróblewski
- 50 Kultura wdrażania ewaluacji wśród interesariuszy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji**
Tomasz Kasprzak, Paweł Szymborski
- 62 Zasoby rozwojowe instytucji edukacyjnej**
Mirosław Warowicki
- 88 Ewaluacja wsparcia kompetencji osób na rynku pracy i promocji zatrudnienia. Pełny obraz efektów z mikro- i makroperspektywy**
Jacek Pokorski
- 108 Jak badać trwałość i długofalowe efekty ponadnarodowych mobilności edukacyjnych?**
Jadwiga Fila, Michał Pachocki
- 118 *Desing Thinking* a ewaluacja – różnice, podobieństwa, przykłady zastosowania w edukacji**
Agnieszka Skowrońska
- 130 Kreatywny ewaluator, czyli jak zainteresować ewaluacją**
Beata Ciężka
- 144 Skuteczność executive coachingu w świetle wyników badań**
Seweryn Krupnik, Ewa Krupnik

Wstęp

Ewaluacja w Polsce rozwija się od prawie trzech dekad. Choć wykorzystywana we wszystkich sektorach – administracji publicznej, prywatnym i organizacji pozarządowych – kojarzona jest najczęściej z projektami dofinansowanymi z programów Unii Europejskiej. To na ich gruncie zebrano w ostatnich latach najwięcej doświadczeń ewaluacyjnych. Jednakże od wielu lat praktyka ewaluacji obejmuje już nie tylko projekty otrzymujące wsparcie Unii Europejskiej. Użyteczność ewaluacji zaczyna być także dostrzegana w realizacji różnych innych działań, zwłaszcza edukacyjnych i rozwojowych.

Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne powstało 20 lat temu w odpowiedzi na potrzebę konsolidacji środowiska zajmującego się ewaluacją, a także osób zainteresowanych procesami ewaluacji w Polsce i w nie zaangażowanych. Jego misją jest popularyzowanie ewaluacji oraz budowanie kultury ewaluacyjnej w Polsce jako demokratycznego i społecznego procesu.

Również działania Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji wpisują się w misję Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego. Prowadzone przez Fundację badania pozwalają lepiej ocenić rezultaty zarządzanych przez nią programów europejskich w obszarze edukacji, w tym programu Erasmus+, dostarczając informacji na użytek zarówno jej dalszych działań, jak i beneficjentów programów.

Niniejsza publikacja jest owocem współpracy obu tych organizacji i dotyczy ewaluacji w zakresie szeroko rozumianej edukacji. Znajdują się w niej rozdziały dotyczące stanu ewaluacji w Polsce, a także teksty metodologiczne i metodyczne, które mogą wspomóc rozwój warsztatu pracy ewaluatora. Dwudziestolecie działalności Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego to również dobra okazja do przyjrzenia się praktykom ewaluacyjnym obecnie realizowanym w Polsce.

Rozdział stanowiący wprowadzenie do zagadnień ewaluacji, akcentujący zwłaszcza jej zastosowania i możliwości realizacyjne, przygotowała Edyta Boratyńska-Karpiej. Autorka w tekście *Jakość i użyteczność ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej. Kiedy nauczymy się więcej: zlecając ewaluację czy realizując ją we własnym zakresie?* skupia się na odpowiedzi na pytanie, czy ewaluacja może być narzędziem dostarczania wiedzy i krytycznej analizy podejmowanych działań i osiągniętych efektów, czy też jej funkcja ogranicza się do roli instrumentu w realizacji projektów lub programów. Podejmuje również rozważania na temat użyteczności ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej dla zlecających ją organizacji.

Monika Bartosiewicz-Niziołek w rozdziale *Zbędne obciążenie, gwarancja jakości czy szansa rozwojowa? Badanie postaw koordynatorów*

AGNIESZKA RYBIŃSKA
dyrektor Biura Analityczno-
-Badawczego Fundacji Rozwoju
Systemu Edukacji. Posiada
wieloletnie doświadczenie
w koordynacji i monitorowaniu
programów wsparcia MSP
(Polska Agencja Rozwoju
Przedsiębiorczości, Bank
Gospodarstwa Krajowego).
W latach 2011–2016 kierownik
zespołu w Instytucie Badań
Edukacyjnych. Jej dorobek
badawczy obejmuje przede
wszystkim ewaluację
programów publicznych, w tym
działań ukierunkowanych
na wsparcie MSP i sektora
edukacji. Ostatnie lata
zaangażowana w ewaluację
różnych aspektów obszaru
edukacji, w tym m.in.
dotyczących przechodzenia
z edukacji na rynek pracy
i oceny pracy szkoły.

BEATA CIĘŻKA
niezależny ewaluator od 1995 r.
Ma bogate doświadczenie
w realizacji projektów
badawczych i ewaluacyjnych
prowadzonych m.in. dla Komisji
Europejskiej, Parlamentu
Europejskiego, administracji
publicznej, organizacji
pozarządowych i sektora
prywatnego. Jest autorką
programów szkoleń z zakresu
ewaluacji oraz realizatorką
wielu z nich. Była wykładowcą
na studiach podyplomowych
z zakresu ewaluacji
w Instytucie Socjologii
Uniwersytetu Warszawskiego
oraz w Szkole Głównej
Handlowej. Członek-
założyciel, w latach 2004–2010
prezes Polskiego Towarzystwa
Ewaluacyjnego, obecnie
członek Zarządu.

wobec ewaluacji projektów zastanawia się nad funkcją i znaczeniem ewaluacji w projektach współfinansowanych z funduszy Unii Europejskiej. Przedstawia wyniki badania jakościowego, które miało na celu eksplorację postaw koordynatorów projektów wobec ewaluacji. Wyniki tych badań autorka zestawia z danymi pochodzącymi z badań o podobnej tematyce, przeprowadzonych wśród nauczycieli i pracowników organizacji pozarządowych, administracji publicznej i pomocy społecznej. Z wyników tych wyłania się obraz różnych sposobów wykorzystywania ewaluacji przez badane grupy zawodowe oraz ewolucja poglądów tych grup na znaczenie i użyteczność ewaluacji, przebiegająca pod wpływem gromadzonych doświadczeń ewaluacyjnych.

Rozwój organizacji dzięki budowaniu kultury ewaluacyjnej opisuje Jakub Wróblewski w rozdziale *Ewaluacja narzędziem wspierającym zarządzanie i rozwój organizacji senioralnych na przykładzie ruchu uniwersytetów trzeciego wieku*. Autor skupia się na działalności podmiotów, których znaczenie i rola w ostatnich latach znacznie wzrosły w związku ze zjawiskiem starzenia się społeczeństwa. Uniwersytety trzeciego wieku zostały przedstawione jako instytucje stojące przed nowymi wyzwaniami rozwojowymi i organizacyjnymi, ewaluację zaś ujęto w kategorii działań, które mogą wspomóc instytucjonalizację działalności edukacyjnej skierowanej do seniorów. Jest to możliwe dzięki włączeniu działań ewaluacyjnych w proces tworzenia strategii rozwoju i bieżącego zarządzania organizacją.

O wpływie ewaluacji na rozwój instytucjonalny piszą również Tomasz Kasprzak i Paweł Szymborski w rozdziale *Kultura wdrażania ewaluacji wśród interesariuszy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Artykuł przedstawia działania wspomagające budowanie praktyk ewaluacyjnych i wpisywanie ich w funkcjonowanie instytucji odpowiedzialnych za Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) – szczególnie podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości i ministerstw zaangażowanych w tworzenie i wdrażanie systemu. Autorzy podkreślają również znaczenie budowania kultury ewaluacji wewnętrznej w instytucjach certyfikujących. Wysokie standardy ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej są ich zdaniem niezbędnym elementem funkcjonowania ZSK.

Działania autoewaluacyjne w kontekście rozwoju instytucjonalnego i organizacyjnego przedstawia Mirosław Warowicki w rozdziale *Zasoby rozwojowe instytucji edukacyjnej*. Autor prezentuje m.in. metodologię *capacity development* – rozwój zasobów lokalnych – pozwalającą na diagnozę i rozwój potencjału instytucji edukacyjnej. Podejście to umożliwia także weryfikację priorytetów organizacji i może spowodować zmianę ich postrzegania przez pracowników i interesariuszy. W rozdziale przedstawiono również metodologię CSA (*capacity self-assessment methodology*), służącą ocenie i rozwijaniu zasobów instytucji oraz relacji wewnętrznych i zewnętrznych.

W kolejnej części publikacji Czytelnik znajdzie artykuły wspomagające rozwój warsztatu metodologicznego i metodycznego ewaluatora.

Jacek Pokorski w tekście *Ewaluacja wsparcia kompetencji osób na rynku pracy i promocji zatrudnienia. Pełny obraz efektów z mikro- i makroperspektywy* omawia rozwijaną w ostatnich latach metodologię szacowania efektów przyczynowych działań pomocowych, odwołującą się do tzw. podejścia kontrfaktycznego. Badania tego typu podejmują próbę ograniczenia wpływu czynników zewnętrznych na interwencje i oszacowanie tzw. efektu netto. Autor krytycznie przygląda się metodologii kontrfaktycznej i rozważa możliwości jej zastosowania do ewaluacji instrumentów polityki rynku pracy. Wskazuje jednocześnie na konieczność stosowania triangulacji metodologicznej, łączącej różne perspektywy badawcze ukierunkowane na uczestnika (perspektywa mikro) i rynek (perspektywa makro).

Z kolei Jadwiga Fila i Michał Pachocki, reprezentujący Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, pokazują, *Jak badać trwałość i długofalowe efekty ponadnarodowych mobilności edukacyjnych*. Fundacja od kilku lat bada losy absolwentów projektów mobilności w ramach programu Erasmus oraz Erasmus+, skupiając się na ocenie wpływu udziału w tych programach na dalsze ścieżki edukacyjne i zawodowe absolwentów. Wyniki badania nie tylko pogłębiają wiedzę na temat efektów programów zarządzanych przez Fundację, lecz są również wykorzystywane w celach promocji projektów mobilności.

Agnieszka Skowrońska prezentuje metodykę *Design Thinking* w kontekście możliwości wykorzystania jej do wspierania rozwoju działań edukacyjnych i w odniesieniu do badań edukacyjnych, które mają podobną funkcję. W rozdziale *Design Thinking a ewaluacja – różnice, podobieństwa, przykłady zastosowania w edukacji* autorka zestawia cele i założenia realizacyjne ewaluacji oraz ideę *Design Thinking*. Pokazuje, że obie aktywności są podobne – ich celem jest wspomaganie rozwiązywania problemów i projektowanie działań adekwatnych do potrzeb odbiorców. Artykuł może być inspiracją dla ewaluatorów zainteresowanych włączaniem do swoich badań aktywności opartych na idei *Design Thinking*.

W przedostatnim rozdziale, zatytułowanym *Kreatywny ewaluator, czyli jak zainteresować ewaluacją*, Beata Ciężka formułuje praktyczne wskazówki dotyczące realizacji ewaluacji włączającej. Tekst stanowi przede wszystkim próbę przełamania monopolu badań ankietowych w ewaluacji szkoleń i innych działań edukacyjnych. Autorka przybliża koncepcje i techniki realizacji ewaluacji skupione na jej prorozwojowej funkcji, które bazują na podejściu partycypacyjnym, zakładającym większą refleksyjność, dialogiczność i budowanie współodpowiedzialności za efekty uczenia się.

W zamykającym publikację rozdziale *Skuteczność executive coachingu w świetle wyników badań* Seweryn Krupnik i Ewa Krupnik przedstawiają inspiracje i narzędzia do projektowania i realizacji badań skuteczności executive coachingu. Wychodząc z założenia, że ewaluacja efektów każdego procesu coachingowego jest jego niezbędnym elementem, dokonują przeglądu kilkunastu badań wykorzystujących różne podejścia badawcze, od jakościowych po quasi-eksperymentalne, i prowadzą rozważania na temat użyteczności, jakości i wiarygodności uzyskiwanych wyników.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja dostarczy Czytelnikom inspiracji do rozwoju warsztatu zawodowego, poszerzy spektrum możliwych do zastosowania metod badawczych w ewaluacji programów lub działań edukacyjnych oraz przyczyni się do dalszego rozwoju kultury ewaluacyjnej.

redaktorzy
Beata Ciężka
Agnieszka Rybińska



Home

Jakość i użyteczność ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej. Kiedy nauczymy się więcej: zlecając ewaluację czy realizując ją we własnym zakresie?

Edyta Boratyńska-Karpiej

Abstrakt

Ewaluacja stała się w Polsce zjawiskiem bardzo popularnym, odkąd Polska wstąpiła do Unii Europejskiej. Komisja Europejska, przyznając wsparcie finansowe z funduszy unijnych, zobowiązuje państwa członkowskie z nich korzystające do przedstawiania dowodów na to, że pieniądze zostały wydatkowane efektywnie, a założone cele interwencji osiągnięte. W rozdziale przeanalizowano, czy ewaluacja jest narzędziem krytycznej analizy, czy też ogranicza się do roli instrumentu, a wykonane raporty to jedynie tzw. półkowniki. Niniejszy artykuł podejmuje również rozważania na temat tego, czy przeprowadzając ewaluację wewnętrzną, możemy nauczyć się więcej i bardziej skorzystać, niż w sytuacji, gdy zlecimy ją firmom zewnętrznym, i czy w ogóle ewaluacja dostarcza wiedzy na temat projektu, a zwłaszcza niepowodzeń, ich przyczyn i tego, jaką naukę można z nich wyciągnąć.

Wprowadzenie

Polska podobnie jak pozostałe kraje europejskie opracowuje i wdraża określone polityki publiczne, w tym m.in. politykę transportową, energetyczną, rolną. Rządzący mają na celu osiągnięcie konkretnych rezultatów, takich jak: rozwój, konkurencyjność, stabilność, spójność gospodarcza i społeczna. Kontrowersje może budzić kwestia przyjętych w Polsce standardów tworzenia i realizowania polityk w porównaniu z tymi, które funkcjonują w najwyżej rozwiniętych krajach Europy Zachodniej. Polityki publiczne można określić jako dziedzinę systemowych, uporządkowanych działań państwa (działań dyktowanych przez zobiektywizowaną, opartą na badaniach wiedzę), podejmowanych w celu rozwiązywania kluczowych problemów zbiorowych. Do tworzenia polityk służą regulacje prawne, opracowane wskaźniki efektywności działań,

EDYTA BORATYŃSKA-KARPIEJ

politolog z ponad 17-letnim doświadczeniem w administracji rządowej w sektorze transportu. Ekspert ds. ewaluacji i analiz w Centrum Unijnych Projektów Transportowych. Autorka artykułów branżowych dotyczących problematyki funkcjonowania i ekonomiki transportu, współredaktor publikacji dotyczących ewaluacji i analiz wpływu projektów transportowych na rozwój społeczno-gospodarczy. Członek Stowarzyszenia Profesjonalistów Informacji i Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego.

SŁOWA KLUCZOWE:

EWALUACJA WEWNĘTRZNA,
EWALUACJA ZEWNĘTRZNA,
ZAMAWIAJĄCY,
POTRZEBY, ZASOBY

perswazja, ekspertyzy (*policy analysis*), instytucje (urzędy publiczne i organizacje pozarządowe), współpraca, debatowanie, badania. Do tego celu może być wykorzystywana również ewaluacja, która jest tematem niniejszego rozdziału. Panuje powszechny pogląd, że w Polsce podejmuje się głównie działania przypadkowe, pod wpływem chwili, na podstawie intuicji decydentów i z uwzględnieniem pobudek politycznych, zwłaszcza przed wyborami. Tymczasem działania publiczne powinny być prowadzone stosownie do danych płynących z badań i ze zgromadzonej informacji zwrotnej (dokumentującej sposób funkcjonowania wdrożonych rozwiązań), przy stosowaniu nowoczesnych metod zarządzania publicznego (np. z zachowaniem dbałości o wskaźniki pomiaru efektywności), z audytowaniem, ewaluowaniem i konsultowaniem projektowanych działań z interesariuszami. Problemy te nie są czymś nowym, mamy z nimi do czynienia w Polsce od wielu lat. Na szczęście, ponieważ za sprawą wymagań Unii Europejskiej, pojawiają się jednak pozytywne zjawiska. Ostatnio prowadzi się wiele badań i przedsięwzięć, które pozwalają wyjaśnić czy zrekonstruować sytuację w zakresie różnych polityk publicznych, a nawet wypracować narzędzia analityczne usprawniające prowadzenie określonych polityk państwa (np. polityki transportowej). Coraz częściej zadaje się pytania, jak badać, a nie – czy w ogóle badać.

Zgodnie z powszechną definicją ewaluacja to systematyczne badanie wartości albo cech konkretnego programu, planu, działania z perspektywy przyjętych kryteriów w celu jego usprawnienia, rozwoju lub lepszego zrozumienia¹. Jest to ocena wartości interwencji z zastosowaniem określonych kryteriów, podejmowana w celu określenia efektywności interwencji w odniesieniu do celów, a także analizy wpływu na specyficzne problemy strukturalne. Definicja jest w miarę precyzyjna. Wątpliwości jednak rodzą się w momencie wyjaśniania istoty tego zjawiska, jego rzeczywistego znaczenia dla sposobu wdrażania interwencji, ewolucji kultury politycznej i zarządzania sprawami publicznymi. Innymi słowy, chodzi tu o rolę ewaluacji we współczesnym modelu zarządzania. Niestety polskie publikacje branżowe poświęcone ewaluacji najczęściej odnoszą się do analiz z zakresu wykorzystania ewaluacji w kontekście wdrażania programów finansowanych ze środków unijnych. Zdecydowanie zakres działań ewaluacyjnych powinien zostać rozszerzony na wszystkie interwencje, bez względu na źródło finansowania inwestycji. Wynika to z faktu, że ewaluator jest swego rodzaju brokerem wiedzy, którą powinni wykorzystywać wszyscy na różnych etapach opracowania i wdrażania polityk publicznych.

Ewaluacja, czyli co?

Termin ewaluacja (ang. *evaluation*, franc. *évaluation*) oznacza dosłownie „oszacowanie wartości” (*Oxford English Dictionary* 2002). Tradycja badań ewaluacyjnych (*Ewaluacja w pracy metodą projektu...* 2008) sięga początków XX w. Pierwsze badania ewaluacyjne przeprowadzono w latach 20. w Stanach Zjednoczonych, zaś pierwsze próby udokumentowanej oceny wyników nauczania przeprowadził w USA Joseph M. Rice (1857–1934), lekarz z wykształcenia wykonujący zawód inspektora oświaty. Interesował się głównie zwiększeniem skuteczności nauczania. Teoria ewaluacji została po raz pierwszy sformułowana w 1949 r. przez Ralpha W. Tylera. Obecnie funkcjonujące pojęcia ewaluacji kształtującej (*formative evaluation*) i ewaluacji sumującej (*summative evaluation*) zostały wprowadzone przez Michaela Scrivena w 1967 r. w książce *The Methodology of Evaluation* (Scriven 1967). W latach 60. XX wieku ewaluacja stała się niezależną dyscypliną badań społecznych.

1 Zob. pl.wikipedia.org/wiki/Ewaluacja [dostęp: 9.01.2020].

Kwerenda literaturowa na temat zagadnień związanych z tematyką monitoringu i ewaluacji pokazała, że nie istnieje jedna, uniwersalna definicja ewaluacji. Wiele stosowanych pojęć dotyczących tej problematyki jest niejednoznacznych i zależy od przyjmowanych założeń metodologicznych i koncepcji badawczych. W bardzo ogólnym ujęciu można stwierdzić, że monitoring pokazuje „co i ile”, a ewaluacja odpowiada na pytanie „dlaczego coś się dzieje”. Widać więc, że ewaluacja stanowi wiedzę o efektach, ale także o przyczynach ich występowania w danym wymiarze. Jeśli przyjmiemy takie podejście, to śmiało można stwierdzić, że ewaluacja odgrywa dużą rolę w edukacji decydentów.

W gospodarce opartej na wiedzy i informacji ranga i znaczenie ewaluacji są bardzo duże. Wyniki badań ewaluacyjnych wykorzystuje się do wprowadzania zmian w programowaniu rozwoju społeczno-gospodarczego, poprawy efektywności interwencji publicznych czy skuteczności zarządzania organizacjami. Uczymy się nie tylko przez praktyczne działanie (*learning by doing*), ale także przez ewaluację (*learning from evaluation*). Zwłaszcza gdy działania ewaluacyjne przeprowadzamy sami w ramach ewaluacji wewnętrznej lub z wykorzystaniem modelu hybrydowego (uzasadnienie tego poglądu znajduje się w dalszej części rozdziału).

W Polsce od połowy lat 90., gdy zaczęto wykorzystywać proces ewaluacji, nie doceniano go. Wynikało to ze zniekształcenia samego pojęcia i przedstawiania ewaluacji jako „oceny”. Do tej pory w wielu instytucjach ewaluacja kojarzona jest z audytem lub kontrolą. Tymczasem ewaluacja to proces, w którym „ocena” jest tylko jednym z elementów. Ważne jest również wyjaśnienie przyczyn porażki projektu (jeśli do takiej doszło), wskazanie efektów innych niż rzeczowe i opracowanie rekomendacji na przyszłość. Ewaluacja to także tworząca się dyscyplina, dziedzina wiedzy, łącząca nauki stosowane z praktyką polityk publicznych².

W praktyce organizacji międzynarodowych i instytucji sektora publicznego ewaluacja jest definiowana przez pryzmat jej praktycznego celu – poprawy jakości i wartości interwencji publicznych (polityk, programów, projektów). Z reguły pojawia się więc jako element efektywnego zarządzania sektorem publicznym, czy wprowadzanego ostatnio terminu „dobrego rządzenia” (*good governance*) – (*White Paper...* 2001; *Koncepcja good governance...* 2008; *Governance and Development...* 1992).

Bank Światowy (*Independent Evaluation Group...* 2008) definiuje ewaluację jako: użyteczne, wiarygodne i przejrzyste badania, które opierając się na obiektywnych podstawach, oceniają wdrażanie i efekty polityk, programów, projektów, przyczyniając się do wzmacniania odpowiedzialności działań Banku, oraz pomagają wyciągać wnioski i doskonalić przyszłe interwencje. Ta definicja podkreśla funkcję rozliczeniowo-podsumowującą, wskazując jednocześnie funkcję uczenia się dzięki ewaluacji.

W dokumentach Unii Europejskiej (*Focus on Results...* 2000; *Project Cycle...* 2001; *Evaluating EU activities...* 2004; *Project Cycle...* 2004; *Working Document...* 2006) ewaluacja jest definiowana nieco inaczej: jako osąd wartości interwencji publicznej w odniesieniu do konkretnych kryteriów i standardów bądź też jako ocena działań publicznych w zależności od ich rezultatów, oddziaływania i potrzeb, które mają zaspokoić. Trzeba podkreślić, że rozumienie ewaluacji w instytucjach Unii Europejskiej zmieniało się w kolejnych okresach programowania budżetowego. Przed 2000 r. ewaluacja była ukierunkowana na pomoc w planowaniu. W kolejnym okresie (dla Polski przejściowym tzn. przed akcesją do UE i po niej) skłaniano się ku przedstawianiu ewaluacji jako pomocy w nadzorze. Miała ona także służyć podnoszeniu

2 Błąd w tłumaczeniu popełniony w połowie lat 90. XX wieku (w ramach grantu Banku Światowego na przygotowanie systemu ewaluacji w Polsce) powielono i przeniesiono do języka dokumentów prawnych (np. Ustawa o Narodowym Planie Rozwoju 2004–2006; zamówienia przetargowe organizowane przez ministerstwa, tłumaczenia Rozporządzenia UE na temat funduszy strukturalnych). Tymczasem w codziennej praktyce – również instytucji rządowych – używa się oryginalnego terminu „ewaluacja” (np. konferencje ewaluacyjne organizowane przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości – PARP i Ministerstwo Rozwoju Regionalnego – MRR, poradniki ewaluacji, roczne plany ewaluacji przedstawiane przez ministerstwa i wdrażane przez ich jednostki ewaluacyjne). W rezultacie w Polsce wciąż utrzymuje się zamieszanie terminologiczne. Nadzieje na uporządkowanie tego stanu rzeczy są nikłe – w tłumaczeniach rozporządzeń UE na lata 2007–2013 skopiowano, wzorem lat 2004–2006, tłumaczenie terminu *evaluation* jako „ocena”, a nie „ewaluacja”.

efektywności wydatkowania środków z funduszy UE. W poprzedniej perspektywie finansowej (lata 2007–2013) ewaluacja miała poprawiać jakość, skuteczność i spójność pomocy funduszy w kontekście rozwiązywania konkretnych problemów strukturalnych UE. W okresie 2014–2020 rola ewaluacji w procesie zarządzania programami operacyjnymi wdrażanymi w ramach polityki spójności zwiększa się. Znajduje to odzwierciedlenie w formalnych zapisach aktów prawnych stanowiących podstawę wdrażania funduszy unijnych oraz wytycznych formułowanych przez Komisję Europejską (KE). Zwiększenie znaczenia ewaluacji w procesie wdrażania nakłada także dodatkowe obowiązki na państwa członkowskie UE, a tym samym powoduje konieczność reorganizacji i adaptacji systemów ewaluacji do nowych wymagań.

Ewaluacja narzędziem?

Na podstawie powyższych rozważań można wnioskować, że ewaluacja stanowi mechanizm do zbierania wiedzy o tym, czy udaje się osiągnąć założone cele i jakie czynniki były w tym efektywne, a które okazały się zawodne (Zybała 2013). Może nawet ważniejsze jest stwierdzenie, dlaczego zawiodły. Specyfiką ewaluacji jest więc szukanie związków przyczynowo-skutkowych między poszczególnymi działaniami a rezultatami.

Aby ewaluacja przyniosła adekwatne odpowiedzi i rzetelną wiedzę, powinna być sumiennie przeprowadzona. Prowadzone ewaluacje powinny pomagać zrozumieć nie tylko, czy oceniane działania przynoszą zamierzony skutek, ale także dlaczego tak się dzieje. Wiedzy takiej nie można uzyskać, ograniczając się jedynie do ustalania i raportowania efektu ocenianej interwencji obliczonego na podstawie średniej statystycznej. Stąd oświadczenie przedstawione przez Network of Networks of Impact Evaluation (NONIE):

Zastosowanie podejścia opartego na teorii oznacza, że dobrze zaprojektowana ewaluacja oddziaływania obejmuje zarówno pytania dotyczące procesu, jak i wielkości uzyskanych efektów. Trafność danej polityki jest uwydatniona, jeśli badanie nie ogranicza się tylko do wskazania, czy oceniana interwencja wywarła zamierzony wpływ, ale odpowiada również na pytanie, dlaczego miało – albo dlaczego nie miało – to miejsce (Obarymska-Dzierzgwa [w:] Obarymska-Dzierzgwa, Boratyńska-Karpij 2017).

Podobnie w przewodniku *3ie Working Paper Theory-Based Impact Evaluation: Principles and Practice* (White 2009) na temat praktyk oceny oddziaływania stwierdzono, że

badania powinny jasno wskazywać, w jaki sposób interwencja (w postaci określonych nakładów) wywarła wpływ na ostateczne efekty. Badania powinny również testować wszystkie założenia przyjmowane dla danej interwencji w odniesieniu do relacji pomiędzy nakładami a efektami (czasem określane jako teoria programu) (tamże).

Efekty ewaluacji

W 2014 r. Tomasz Kupiec przeprowadził analizę wykorzystania rekomendacji z ewaluacji zrealizowanych w okresie 2007–2012 w trzech celowo dobranych województwach. Łącznie zrealizowano w nich 44 ewaluacje Regionalnych Programów Operacyjnych, w tym 35 zawierało ogółem 440 rekomendacji (ok. 12,5 rekomendacji na raport). Wdrożono 40% z nich, ale zainicjowane rozwiązania dotyczyły głównie kwestii technicznych, organizacyjnych i usprawnienia sposobu ich wprowadzania (waga wdrożonych rekomendacji: niska lub średnia). Wiele z nich dotyczyło promocji i informacji.

Główne wnioski z przeprowadzonej metaewaluacji to:

- tylko 20% ewaluacji zawiera rekomendacje w pełni zgodne z celami badania, a w 30% badań rekomendacje są całkowicie niezgodne z celami badawczymi;
- 77% rekomendacji jest spójnych z wnioskami badań (ocenianych jako wiarygodne);
- 37% rekomendacji ocenianych jest jako istotne (powiązane z wnioskami, czytelne i możliwe do wdrożenia, czyli mające potencjał do wywołania znaczących, pozytywnych zmian, rozwiązania problemu);
- 7% rekomendacji ma charakter strategiczny (dotyczy kierunków wsparcia, zakresu działań, typów projektów i alokacji finansowych);
- 72% badań ewaluacyjnych nie zawiera odpowiedzi na wszystkie pytania badawcze (często są to odpowiedzi pozorowane – luźne dywagacje na dany temat);
- najczęściej brakuje odpowiedzi na pytania dotyczące wpływu wdrażanych interwencji na rozwój społeczno-gospodarczy, szacowanie oddziaływań, zaspokojenie potrzeb społecznych.

Według Tomasza Kupca rezultaty powyższej metaewaluacji wynikają z tego, że:

- część badań ewaluacyjnych była prowadzona na zbyt wczesnym etapie realizacji programu;
- skala ewaluowanych projektów była zbyt mała, aby ich oddziaływanie mogło zostać uchwycone;
- zastosowane metody i budżet ewaluacji nie pozwalały w wystarczającym stopniu na uchwycenie oddziaływania projektów.

Przyczyną bezpośrednią według autora była zbyt duża liczba pytań badawczych – średnio 36 pytań na badanie. Z drugiej strony odpowiedzi na taką liczbę pytań są wymagane w dodatkowych przekrojach badawczych i stąd niektóre pytania są bardzo szerokie. Dodatkowo Zamawiający w kryteriach wyboru oferty premiują za dodatkowe pytania badawcze – w efekcie liczba celów i pytań może rosnąć nawet kilkukrotnie.

Powyższe kwestie powodują, że postrzeganie ewaluacji nie jest niestety korzystne. Robiąc badania ewaluacyjne czy zbierając informacje do analiz, eksperci napotykają na główny problem w postaci kojarzenia ewaluacji bądź z audytem, bądź z kontrolą. Dodatkowo w opinii głównych odbiorców ewaluacje dostarczają mało istotnych i mało użytecznych wniosków i rekomendacji (Kupiec 2014). Może to wynikać z faktu, że zazwyczaj ewaluacje zlecane są osobom, które znają się na metodologiach (czasem nawet bardzo wyszukanych), ale nie są ekspertami w danej dziedzinie i nie odnajdują się w specyfice danej dziedziny, którą badają. Powstają wówczas raporty nieadekwatne do potrzeb. Skutkuje to powstaniem tzw. półkownika, czyli raportu stojącego tylko na półce, który nie jest wykorzystywany w bieżącej działalności jednostki. Takie raporty, a w związku z tym także będące ich podstawą ewaluacje nie są dobrym narzędziem do opracowywania i realizowania jakiegokolwiek

interwencji. Zdecydowanie w niewielkim stopniu wspierają proces uczenia się instytucji i w małym zakresie wykorzystywane są w trakcie dyskusji nad daną interwencją.

Ewaluator – czyli kto?

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, warto zastanowić się, kim powinien być dobry ewaluator, aby ewaluacja wspomagała instytucję w dążeniu do jej samodoskonalenia. W tym kontekście można rozważać badacza-analityka czy eksperta w danej dziedzinie. Ewaluator-badacz jest zazwyczaj osobą potrafiącą zoperacjonalizować problem i sformułować pytania badawcze, dobrać narzędzia, przeanalizować uzyskane wyniki badania i zaproponować rekomendacje. Ewaluator-ekspert ma z kolei dużą wiedzę o tematyce badania (np. o poszczególnych gałęziach transportu czy o rozwoju regionalnym) i przez to łatwiej mu odpowiednio ukierunkować działania służące zbieraniu informacji. Wśród ewaluatorów z firm zewnętrznych dominują osoby mające przede wszystkim kompetencje badawcze. W związku z tym główny nacisk kładą one na poprawność metodologiczną badań, próby, wnioskowanie itd. Wydaje się niestety, że firmy badawcze nie przywiązują wystarczającej wagi do kompetencji eksperckich u swoich pracowników. Wiąże się to z niewystarczającym rozumieniem tematyki badania lub traktowaniem kompetencji eksperckich przez Zamawiającego akademicko, tzn. weryfikowanie ich na podstawie wymaganego tytułu naukowego lub liczby odpowiednich publikacji naukowych. Analizując wymagania Specyfikacji Istotnych Warunków Zamówienia (SIWZ), Zamawiający również zazwyczaj kładzie duży nacisk na kompetencje badacza – operacjonalizację pytań badawczych, opracowanie narzędzi, realizację badań i analizę wyników. Wydaje się, że zbyt małą wagę przywiązuje się do kompetencji eksperckich i zrozumienia tematyki badania. Nie dochodzi do takich sytuacji przy ewaluacjach wewnętrznych, o których szerzej w dalszych rozważaniach.

Zaangażowanie zbyt wielu badaczy, a za mało ekspertów do zespołu badawczego stworzonego na potrzeby danej ewaluacji czasami prowadzi niestety do upowszechniania się działań pozornych, mało efektywnych, a wręcz bezużytecznych z punktu widzenia instytucji Zamawiającego. Sytuacja odwrotna, tzn. zbyt dużo ekspertów, a za mało badaczy, też nie jest korzystna. W obydwu przypadkach Zamawiający cieszy się, że „odhaczył” ewaluację, a Wykonawca cieszy się, ponieważ skończył swoje zadanie i otrzymał zapłatę. Z drugiej strony problemem przy ewaluacjach (np. transportowych) jest bardzo ograniczony rynek Wykonawców, co również niekorzystnie wpływa zarówno na jakość usług, jak i na ich ceny. Za tym idzie konieczność ścinania kosztów i obniżenia jakości przez firmy prowadzące badania wyższej jakości. Odpowiedzią na ten problem zdecydowanie może być prowadzenie ewaluacji wewnętrznych, siłami ekspertów zatrudnionych w instytucji, którym w tej instytucji zapewni się niezależność (patrz poniżej).

Zlecać czy robić samemu?

Z wcześniejszych rozważań wiemy dokładnie, czym jest ewaluacja i czego powinno się po niej oczekiwać. Zastanówmy się teraz, czy lepiej zlecać ją firmie zewnętrznej, czy też korzystniejsze będzie, gdy zrealizują ją niezależni eksperci pracujący w instytucji. Zdania są podzielone. Moim zdaniem warto przynajmniej raz spróbować zrealizować badanie z wykorzystaniem zasobów danej jednostki i dopiero wtedy decydować, czy badanie lepiej zlecić, czy przeprowadzać je własnymi siłami.

Decyzję trzeba jednak podjąć już na pierwszym etapie ewaluacji, czyli przy jej planowaniu. Konieczne jest rozważenie celów badawczych rozumianych jako potrzeby informacyjne, które są niezbędne dla danej jednostki. Konieczne jest wówczas wskazanie właściwego sposobu przeprowadzenia ewaluacji. Na początku trzeba wybrać przedmiot badań, czyli określić, co chcemy ewaluować. Co trzeba przeanalizować, aby otrzymać informacje niezbędne do ewaluacji? Realizację celów ogólnych można badać na podstawie ogólnego oddziaływania projektu, cele szczegółowe na podstawie uzyskanych rezultatów, a operacyjne na podstawie otrzymanych produktów.

Najważniejsze jednak na początku projektowania ewaluacji jest wskazanie, dla kogo badanie jest prowadzone oraz kto je przeprowadzi:

- Czy będzie to wewnętrzna ewaluacja na użytek organizacji? Czy dla grantodawcy, np. Komisji Europejskiej?
- Kto przeprowadzi ewaluację? Ewaluator wewnętrzny (z danej organizacji) czy ewaluator zewnętrzny (np. ze strony grantodawcy lub wybrany w postępowaniu przetargowym)?

Przy wyborze rodzaju ewaluacji niezbędna jest uprzednia szczegółowa analiza w zakresie potrzebnych i posiadanych zasobów do dokonania ewaluacji: czasowych, kadrowych (eksperti), a także finansowych (potrzebne środki w przypadku ewaluacji zewnętrznej).

Ewaluacja w programach może być zaplanowana jako ewaluacja zewnętrzna i/lub ewaluacja wewnętrzna. Przy prowadzeniu ewaluacji wewnętrznej duża odpowiedzialność spada na koordynatora projektu, który musi czuwać nad przygotowaniem szczegółowego planu ewaluacji już na początkowym etapie wdrażania projektu. Przy realizacji ewaluacji wewnętrznej należy pamiętać, że przeprowadzając ją eksperci powinni zachować niezależność od procesów programowania i wdrażania interwencji. Należałoby więc wyznaczyć spośród zespołu realizatorów projektu osoby, które jednocześnie nie wykonują zadań merytorycznych na rzecz programu. W strukturze organizacyjnej projektu/programu należy przewidzieć pracownika – specjalistę ds. monitoringu i ewaluacji – odpowiedzialnego za całość działań związanych z tym obszarem zarządzania projektem/programem. Z drugiej jednak strony trzeba pamiętać, że sam ewaluator, bez aktywnej współpracy z kierownikami projektów, nie jest w stanie opracować założeń ewaluacji. Niezbędne jest przeprowadzenie spotkań roboczych w celu zebrania odpowiedzi na istotne kwestie związane z metodologią badania ewaluacyjnego.

Ewaluacja zewnętrzna również wymaga czasu i zaangażowania kierowników projektu. Ponadto należy przewidzieć konieczność wyłonienia wykonawcy badania. Zamawianie ewaluacji zazwyczaj wymaga uwzględnienia procedur wynikających z Ustawy Prawo zamówień publicznych oraz stosowania się do zasad konkurencyjności, tak aby wydatki ponoszone w projektach były konkurencyjne i efektywne.

Z uwagi na dotychczasowe doświadczenia zawodowe mogę stwierdzić, że ewaluacja wewnętrzna ma wiele zalet. Przede wszystkim odpowiada bieżącym potrzebom jednostki, a nie realizuje jedynie zlecony plan. Proces badawczy bowiem możemy jako eksperci wewnętrzni rozpocząć w chwili podjęcia decyzji przez kierownika jednostki o potrzebie pozyskania informacji. Nie musimy tracić czasu na przeprowadzenie procedur, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych (w tym przypadku wynikających z obowiązujących przepisów Prawa zamówień publicznych). Ewaluatorom wewnętrznym przyświeca cel rozwiązania aktualnego problemu danej jednostki. Niewątpliwym atutem ewaluacji wewnętrznych jest to, że mogą one dostarczyć informacji szybko, gdy dany problem badawczy jest aktualny. Uzyskane wyniki ewaluacyjne zweryfikowane opiniami eksperckimi mogą być dostępne w stosunkowo krótkim czasie, dzięki czemu opracowane rekomendacje dostarczają propozycji

do usprawnienia procesów wdrażania lub zarządzania projektami³. Ewaluacje zlecane na zewnątrz zazwyczaj dostarczają informacji zbyt późno, by zaistniała realna szansa ich wykorzystania. Konieczne jest bowiem stosowanie procedur wewnętrznych oraz wszystkich formalności związanych z udzieleniem zamówienia publicznego. Wszystko to trwa na tyle długo, że przeprowadzone następnie badanie może okazać się już nieadekwatne do potrzeb.

Należy przy tym wspomnieć, że w związku z tym, iż jest to potrzeba chwili, proces ewaluacji wewnętrznej nie powinien być nadmiernie wydłużony ani zbyt złożony. W związku z tym ewaluacja prowadzona siłami własnymi danej instytucji z racji zazwyczaj jednak ograniczonych zasobów kadrowych powinna być niezbyt skomplikowana metodologicznie. Warto również podkreślić na pewno dużą zaletę ewaluacji wewnętrznych w postaci zaoszczędzonych środków finansowych. Ewaluacja wewnętrzna realizowana jest w ramach obowiązków i na miarę możliwości czasowych, a także posiadanych umiejętności i doświadczenia pracowników zatrudnionych w instytucji.

Istotne jest również to, że zbierane na potrzeby badania informacje są gromadzone metodami zarówno dostępnymi dla badaczy, jak i zrozumiałymi dla odbiorcy badania. Pozwala to na przeprowadzenie ewaluacji użytecznej dla instytucji, której wyniki będą adekwatne do potrzeb i możliwe do zinterpretowania przez decydentów.

W przypadku bardziej złożonych problemów badawczych warto zastosować model hybrydowy ewaluacji. Polega on na tym, że ewaluacja prowadzona jest przez ekspertów wewnętrznych, których wspierają eksperci z zewnątrz. W ten sposób można zrobić ewaluację wewnętrzną odpowiadającą na bardziej złożone potrzeby i pozwalającą rozwiązać bardziej złożone problemy badawcze. Z drugiej strony przeprowadzenie ewaluacji wewnętrznej może również wynikać z potrzeby chwili. Nadal jest jednak tańszym sposobem gromadzenia danych i ich interpretacji na potrzeby decyzyjne. Badanie, w przypadku ewaluacji zarówno wewnętrznej, jak i hybrydowej, powinno być realizowane z poszanowaniem osób, z którymi prowadzi się wywiady. Należy uwzględnić potrzeby, oczekiwania i opinie wszystkich zainteresowanych, nawet jeżeli stoją ze sobą w sprzeczności. Od razu należy dodać, że będąc ekspertem wewnętrznym znającym tematykę, której dotyczy ewaluacja, łatwiej zweryfikować autentyczność przedstawianych stanowisk i szukać źródeł na ich potwierdzenie. Z drugiej jednak strony problemem ewaluacji wewnętrznej może być ograniczone zaufanie do ekspertów zatrudnionych w tej samej instytucji ze strony osób udzielających informacji. Osobom, z którymi prowadzone są wywiady bądź ankiety, może być trudniej uwierzyć, że nawet krytyczne opinie nie będą rzutować na stosunki panujące w instytucji, a osoby udzielające informacji pozostaną anonimowe. Warto jednak pamiętać, że ewaluatorom wewnętrznym będzie łatwiej wypracować rozwiązania kompromisowe.

Edukacja wpływająca z ewaluacji

Ewaluacja nie jest prowadzona dla siebie samej. Można więc stwierdzić, że stanowi początek działań na rzecz doskonalenia działania instytucji. Edukuje bądź stanowi podstawę do edukacji pracowników i decydentów. Niezwykle ważne jest, aby wyniki ewaluacji i rekomendacje możliwie szeroko rozpowszechniać w instytucji, omawiać je i interpretować, wyciągać wnioski i w konsekwencji planować na ich podstawie dalsze działania.

3 Wypowiedź Adriana Mazura, dyrektora Departamentu Strategii Transportu w Ministerstwie Infrastruktury podczas konferencji zorganizowanej przez Centrum Unijnych Projektów Transportowych 12 grudnia 2018 r., www.youtube.com/watch?v=0lyBkUKKbgg [dostęp: 9.01.2020].

Do udziału w procesie doskonalenia instytucji/organizacji warto więc włączyć możliwie szeroki krąg zainteresowanych, w tym menadżerów i pracowników. Te grupy powinny brać udział w procesie omawiania wyników ewaluacji i opracowywania rekomendacji co do dalszych działań. Takie partycypacyjne podejście służy budowaniu konsensusu wobec wprowadzenia zmiany, a także budowaniu odpowiedzialności za zmianę.

W publikacji Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości zatytułowanej *(R)ewaluacja 2. Wiedza w działaniu* pod redakcją Agnieszki Haber i Karola Olejniczaka ewaluatorzy zostali wskazani jako brokerzy wiedzy. Jest to adekwatne podejście, jeśli rozpatrujemy rolę ewaluatorów wewnętrznych. *Myślenie w kategoriach „brokeringu wiedzy” pozwala lepiej opisać, zorganizować i wzmocnić rolę jednostek ewaluacyjnych w dostarczaniu rzetelnej, przydatnej wiedzy jej użytkownikom – decydentom, twórcom interwencji, menedżerom publicznym* (Haber, Olejniczak 2014). Warto byłoby rozpowszechnić takie podejście. Celem brokerów wiedzy powinno być pomaganie decydentom lub osobom usytuowanym zawodowo blisko tego kręgu, w zdobyciu i wykorzystaniu rzetelnej wiedzy do lepszego zaprojektowania i poprowadzenia interwencji publicznych. *Innymi słowy, im lepsze działania brokera wiedzy, tym wyższe prawdopodobieństwo, że decydenci właściwie pokierują interwencją i że będzie ona dobrze służyć obywatelom, zaspokajając ich potrzeby. Założenie na temat tego, jak broker wiedzy miałby wpływać na rzeczywistość w zakresie działań publicznych, możemy zapisać w formie ciągu logicznego – tzw. teorii zmiany. Jest to narzędzie powszechnie stosowane do analizy i ewaluacji interwencji publicznych. W końcu działania brokerów wiedzy też są interwencją – celują w zmianę obecnego stanu rzeczy (tamże). Odpowiednio poprowadzony (zgodnie z potrzebami jednostki) proces ewaluacyjny daje możliwość zebrania dużej ilości danych, które w należyty zinterpretowane dają wiedzę, której potrzebuje jednostka. Aby tak się jednak stało, ewaluatorzy powinni pochodzić z danej jednostki. Tylko wtedy staną się brokerami wiedzy istotnej z perspektywy danej organizacji. Tylko przy takim założeniu będą w stanie rzetelnie rozpowszechniać tę wiedzę, trafiając do właściwych osób. Niezaprzeczalnym plusem takiego podejścia jest ograniczenie kosztów, co w dobie konieczności ograniczania wydatków (z uwagi na m.in. brexit), ma niebagatelne znaczenie.*

Bibliografia

Evaluating EU activities – A practical guide for the Commission services, DG-BUDGET (2001) (2004), Bruksela: European Commission – Luksemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Ewaluacja w pracy metodą projektu. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, (2008), cz. 4, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Fernández-Ramírez, B., Reboloso, E. (2006), *Evaluation in Spain: Concepts, Contexts, and Networks*, bit.ly/2s7ITEv [dostęp: 9.01.2020].

Focus on Results: Strengthening Evaluation of Commission Activities (2000), Bruksela: European Commission, SEC2000/1051.

Governance and Development (1992), Waszyngton: World Bank.

Haber, A., Olejniczak, K. (2014), *(R)ewaluacja 2. Wiedza w działaniu*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Hausner J. (2007), *Polityka a polityka publiczna* [w:] J. Hausner (red.), *Zarządzanie publiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Independent Evaluation Group – Overview (2008), Waszyngton: World Bank.

Koncepcja good governance – refleksje do dyskusji (2008), Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

Kupiec, T. (2014), *Użyteczność ewaluacji jako narzędzia zarządzania regionalnymi programami operacyjnym*, „Studia Regionalne i Lokalne”, 2 (56), bit.ly/37X48rN [dostęp: 9.01.2020].

Obarymska-Dzierzgwa, J., Boratyńska-Karpiej, E. (2017), *Ewaluacja wpływu programów transportowych – teoria i praktyka*, Warszawa: Centrum Unijnych Projektów Transportowych.

Oxford English Dictionary (2002), Oxford: Oxford University Press.

Pietraś, Z.J. (1990), *Teoria decyzji politycznych*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Project Cycle Management Manual, EUROPEAID (2001), Bruksela: European Commission.

Project Cycle Management guidelines, vol. 1, EUROPEAID (2004), Bruksela: European Commission – Luksemburg: Office for Official Publications of the European Communities, ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/index_en.htm [dostęp: 9.01.2020].

Scriven, M (1967), *The Metodology of Evaluation*, Chicago: Rand McNally.

Sekutowicz, K. (2006), *Monitorowanie i ewaluacja* [w:] D. Głazewska (red.), *Zarządzanie, planowanie i ocena własnych działań*, Warszawa: Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce.

Suwaj, P., Szczepankowski, R. (2009), *Wokół pojęcia polityki i polityki publicznej*, [w:] B. Kudrycka, B. Peters, P. Suwaj (red.), *Nauka administracji*, Warszawa: Wolters Kluwer.

Svara, J.H. (2006), *Introduction: Politicians and Administrators in the Political Process – A Review of Themes and Issues in the Literature*, „International Journal of Public Administration”.

Szarfenberg, R. (2016a), *Polityka publiczna – krótkie wprowadzenie*, Warszawa: Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego.

Szarfenberg, R. (2016b), *Polityka publiczna – zagadnienia i nurty teoretyczne*, „Studia z Polityki Publicznej”, 1 (9).

Szarfenberg, R. (2017), *Teoria i praktyka polityki społecznej*, Warszawa: Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego.

Sześciło, D., Mednis, A., Niziołek, M., Jakubek-Lalik, J. (2014), *Administracja i zarządzanie publiczne. Nauka o współczesnej administracji*, Warszawa: Stowarzyszenie Absolwentów Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego.

White, H. (2009), *Theory-Based Impact Evaluation: Principles and Practice*, The International Initiative for Impact Evaluation (3ie).

White Paper of the European Union on Good Governance (2001), Bruksela: European Commission.

Working Document no. 2 – Indicative Guidelines on Evaluation Methods: Monitoring and Evaluation Indicators, DG-REGIO, The New Programming Period 2007–2013 Working Documents (2006), Bruksela: European Commission – Luksemburg: Office for Official Publications of the European Communities, bit.ly/33YTakV [dostęp: 9.01.2020].

Wytyczne w zakresie ewaluacji polityki spójności na lata 2014–2020 (2015), Warszawa: Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju.

Zybała, A. (2012), *O lepszą jakość polityk publicznych*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Zybała, A. (2013), *Ewaluacja i jej „uczenie się”*. Wiedza w działaniach publicznych [w:] *Animacja Życia Publicznego*, „Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych”, 4 (11).





Home

Zbędne obciążenie, gwarancja jakości czy szansa rozwojowa? Badanie postaw koordynatorów wobec ewaluacji projektów

Monika Bartosiewicz-Niziołek

Abstrakt

W rozdziale przedstawiono wyniki badania o charakterze jakościowym, które miało na celu eksplorację postaw koordynatorów projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej wobec ewaluacji. Dane te zostały zaprezentowane w odniesieniu do wyników podobnych badań przeprowadzonych wśród pracowników administracji publicznej, nauczycieli i kadr pomocy społecznej, a także organizacji pozarządowych. Niniejszy rozdział stanowi też przyczynek do analizy różnych sposobów wykorzystywania ewaluacji przez wspomniane grupy zawodowe w toku jej poznawania dzięki uczeniu się w praktyce (*learning by doing*), a także do rozważań nad potrzebą edukowania osób dorosłych w zakresie działań ewaluacyjnych, ponieważ oba te czynniki wpływają na ich nastawienie do ewaluacji.

Wprowadzenie

Pierwsze praktyki ewaluacyjne pojawiły się w Polsce w połowie lat 90. XX w., głównie w środowiskach akademickich oraz organizacji pozarządowych (*non-governmental organisation* – NGO), w związku z realizacją projektów finansowanych ze środków zagranicznych grantodawców. Ewaluacja upowszechniła się na dużą skalę dopiero po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej (UE) w 2004 r., szczególnie w okresie programowania 2007–2013, a także w efekcie włączenia działań ewaluacyjnych do systemu oświaty w ramach nadzoru pedagogicznego, do którego doszło w 2009 r. Mimo że obecnie ewaluacja na stałe towarzyszy działaniom administracji publicznej związanym z wdrażaniem funduszy europejskich oraz funkcjonowaniu placówek edukacyjnych, to badanie **postaw wobec ewaluacji** wciąż należy do rzadkości. Do grup zawodowych, które zostały objęte tego rodzaju (na ogół pojedynczymi) badaniami, należą pracownicy instytucji publicznych, przede wszystkim administracji państwowej, a także systemu oświaty i pomocy społecznej oraz NGO.

MONIKA BARTOSIEWICZ-NIZIOŁEK
absolwentka studiów
doktoranckich w Szkole
Nauk Społecznych przy
Instytucie Filozofii i Socjologii
PAN oraz Podyplomowego
Studium Ewaluacji.
Przeprowadziła ewaluację
około 100 projektów
i programów. Autorka
publikacji i recenzji prac
poświęconych tematyce
ewaluacji. Wiceprezesa
Polskiego Towarzystwa
Ewaluacyjnego, autorka
i realizatorka kilkudziesięciu
szkoleń z zakresu ewaluacji.
Członkini Grupy Sterującej
Ewaluacją PO WER,
recenzentka European
Evaluation Society, członkini
zarządu Network
for Evaluation Societies
in Europe.

SŁOWA KLUCZOWE:

EWALUACJA,
POSTAWY/NASTAWIENIE
WOBEK EWALUACJI,
STOSUNEK DO EWALUACJI,
UCZENIE SIĘ OSÓB DOROSŁYCH

Stosunek do ewaluacji przejawiany przez przedstawicieli różnych podmiotów sektora publicznego, głównie pracowników administracji¹, został zbadany w ramach szerzej zakrojonych badań ilościowych w 2010 r. (*Katalog Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego* 2011). Wyniki przeprowadzonego sondażu świadczą o tym, że postawa wobec działań ewaluacyjnych jest w dużej mierze pochodną ich **przydatności**. Wskazuje na to fakt, że do najważniejszych cech ewaluatorów respondenci zaliczyli umiejętność przekładania wyników badań na praktyczne rozwiązania, która jest jedną z kluczowych kompetencji, szczególnie w podejściu skoncentrowanym na użyteczności (tzw. *utilization-focused evaluation*), które opiera się na partycypacji i aktywnym angażowaniu w cały proces ewaluacji jej użytkowników docelowych (Patton 2008, 2013).

Nastawienie Zamawiających wobec firm ewaluacyjnych i oferowanych przez nie badań niestety nie napawa optymizmem. Ogromna większość respondentów wspomnianego wyżej sondażu zgodziła się ze stwierdzeniem, że wielu wykonawców jest zainteresowanych wyłącznie tzw. łatwym zyskiem i nie dba o jakość badań, wykorzystując przy tym różne luki prawne. Jedynie mniej niż co piąty Zamawiający deklarował **zaufanie** do zewnętrznych ewaluatorów oraz jakości świadczonych przez nich usług. Choć większość respondentów deklarowała, że ewaluacja przynosi administracji publicznej wymierne korzyści, to jedynie mniej niż połowa Zamawiających wskazała na wysoką użyteczność badań ewaluacyjnych. Za efekt ten może odpowiadać m.in. umiarkowane zainteresowanie ich wynikami ze strony osób kierujących instytucjami, które zlecają te badania i odpowiadają za wdrażanie rekomendacji. Jednej z przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w tym, że prowadzenie ewaluacji przez instytucje publiczne często wynika bardziej z konieczności spełnienia zewnętrznych wymogów i przestrzegania przepisów niż z potrzeby pozyskania informacji, które umożliwiłyby doskonalenie realizowanych działań. Jednocześnie za brakiem zaufania wobec ewaluatorów oraz jakości ich badań mogą stać nie tylko negatywne doświadczenia Zamawiających, ale też ogólnie niski poziom zaufania społecznego w Polsce, który może stanowić istotną **barierę dla rozwoju** kultury ewaluacyjnej.

O ile jednak pracowników administracji centralnej i regionalnej cechuje na ogół wysoki poziom wiedzy o ewaluacji (w związku z wdrażaniem przez ich instytucje macierzyste programów unijnych), o tyle w samorządach i mniejszych ośrodkach miejskich kompetencje te są bardzo niskie. Niska znajomość praktyk ewaluacyjnych na **poziomie lokalnym** przekłada się na ich małą popularność i niedocenianie – nie tylko ze względu na braki merytoryczne kadr, ale także deficyt środków finansowych i trudności organizacyjne. Kolejną barierą w rozwoju ewaluacji w środowisku samorządowym jest bardzo niski poziom jej **instytucjonalizacji** – ogromna większość jednostek nie ma wypracowanych procedur czy zarządzeń dotyczących prowadzenia działań ewaluacyjnych, choć stopień zaawansowania gmin w tym zakresie jest **zróżnicowany** (Grzywa 2008). Niemniej jednak nawet urzędnicy, którzy mają do czynienia z ewaluacją, często utożsamiają ją z **monitoringiem** i **rozliczaniem** z osiągniętych rezultatów, mniejszą wagę przywiązują zaś do ich użyteczności dla odbiorców prowadzonych działań czy adekwatności do potrzeb lokalnej społeczności (Worek 2013).

Kolejną grupą zawodową, która podobnie jak pracownicy administracji publicznej została postawiona wobec wymogu prowadzenia działań ewaluacyjnych, są kadry systemu oświaty. Badania zrealizowane w tej grupie zawodowej prowadzą do wniosku, że postawy nauczycieli i wizytatorów ds. ewaluacji² są **zróżnicowane** i **niejednoznaczne**. Część wizytatorów, którzy wcześniej często zajmowali pozycję

1 W badaniu uczestniczyli także przedstawiciele instytucji systemu oświaty i szkolnictwa wyższego oraz służb zatrudnienia. Próba liczyła 106 respondentów i nie była reprezentatywna.

2 Są to osoby odpowiedzialne za prowadzenie ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach oświatowych.

„superdyrektorów”, po wejściu w rolę ewaluatorów zewnętrznych miała poczucie utraty wpływu na szkoły, a także mniejszej odpowiedzialności za jej funkcjonowanie. Niektóre z tych osób czuły się jednak w nowej sytuacji bardziej pomocne i były postrzegane przez grono pedagogiczne jako „dobre duchy” (Kołodziejczyk, Kołodziejczyk 2015). Ponadto nauczyciele dokonywali swoistej **dysocjacji**, oddzielając pojęcie ewaluacji od tego, jak wygląda jej stosowanie w praktyce szkolnej. Sama idea ewaluacji była często postrzegana jako wartościowa i przydatna, natomiast działania ewaluacyjne, z którymi respondenci mieli do czynienia w pracy (i które sami podejmowali), wywoływały u nich niechęć i strach z powodu różnych trudności, a także poczucie niezadowolenia, bezsilności i uległości (Sury 2017).

Postawy nauczycieli warto też rozpatrywać w ujęciu **dynamicznym**, analizując sposób, w jaki mogą się one zmieniać pod wpływem nabywanych kompetencji i doświadczeń, analogicznie do trajektorii rozwoju praktyk ewaluacyjnych w różnych społeczeństwach (Guba, Lincoln 1989; Korporowicz 2011; Mizerek 2016; Jaskuła 2018). Początkowe reakcje grona pedagogicznego na włączenie ewaluacji do systemu nadzoru placówek oświatowych były na ogół zdominowane przez obawy i negatywne odczucia z powodu kojarzenia działań ewaluacyjnych z kontrolą i oceną. Natomiast po przejściu całego ich cyklu wiele osób – choć co warto podkreślić, dopiero po **upływie pewnego czasu** – dostrzegało korzyści wynikające z ewaluacji (Wasilewska, Rybińska, Muzyk 2014; Walczak 2015). Fakt, że zmiana nastawienia wobec praktyk ewaluacyjnych dokonuje się stopniowo i ma charakter rozwojowy, wynika m.in. z tego, że są one elementem procesu **uczenia się**, który zachodzi głównie w praktyce (*learning by doing*). Należy przy tym zaznaczyć, że na stosunek do ewaluacji istotnie wpływa **wykorzystanie jej wyników** (Wasilewska, Rybińska, Muzyk 2014), choć zależność ta działa również zwrotnie – wdrażanie rekomendacji nadaje sens działaniom ewaluacyjnym i sprzyja uznaniu ich za użyteczne.

Zasadniczo jednak w środowiskach oświatowych, podobnie jak wśród urzędników, praktyki ewaluacyjne nierzadko są postrzegane w kategoriach kontroli, krytyki i oceny zamiast wsparcia w realizowanych działaniach (Sury 2016). Na uwagę zasługuje to, że badani nauczyciele mieli **bardziej krytyczny** stosunek do działań ewaluacyjnych niż dyrekcja, bowiem byli w większym stopniu obciążeni ich prowadzeniem. Pozytywne nastawienie dyrektora wobec ewaluacji niekoniecznie przekładało się na sprzyjające jej postawy nauczycieli, którzy najczęściej ponosili również odpowiedzialność za wykorzystanie wyników działań ewaluacyjnych, tj. za wdrażanie sformułowanych rekomendacji. Ważną rolę w kształtowaniu postaw odgrywają też kompetencje ewaluacyjne, ponieważ stosunek kadry pedagogicznej do ewaluacji zależy w dużej mierze od zakresu **wiedzy** na jej temat. Osoby, które uczestniczyły w szkoleniach, były lepiej nastawione do praktyk ewaluacyjnych niż te, które polegały wyłącznie na opiniach dyrektorów i innych nauczycieli (Wasilewska, Rybińska, Muzyk 2014).

Wspomniana w odniesieniu do urzędników kwestia zaufania zajmuje równie ważne miejsce w badaniu postaw małopolskich kadr pomocy społecznej zrealizowanym w 2010 r. przez Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie. W tym przypadku respondenci wskazywali jednak na brak zaufania nie tyle do ewaluatorów czy jakości badań ewaluacyjnych, ile wobec sposobu wykorzystania ich wyników. Warto zaznaczyć, że obawy te żywili głównie szeregowi pracownicy badanych podmiotów w przeciwieństwie do osób nimi kierujących. Pracowników jednostek pomocy społecznej cechowało też bardziej **złożone** nastawienie do ewaluacji w porównaniu z kadrą kierowniczą. Ta pierwsza grupa, wymieniając pozytywne strony ewaluacji, jednocześnie wyrażała wątpliwości i obawy, których nie podzielali ich przełożeni, takie jak obciążenie dodatkowymi zadaniami czy ponoszenie konsekwencji wynikających z instrumentalnego wykorzystywania wyników badań. **Ambiwalentny** stosunek

do ewaluacji wynikał z przekonania, że stanowi ona narzędzie, które może być używane w różny sposób, w zależności od warunków. Dlatego respondenci upatrywali w działaniach ewaluacyjnych ryzyka demotywowania pracowników pomocy społecznej, a także pogorszenia ich relacji z klientami. Poza tym podkreślali, że bariery kompetencyjne i deficyt dobrych praktyk w zakresie ewaluacji, a także niedobory kadrowe i finansowe, ograniczają nie tylko możliwość prowadzenia badań ewaluacyjnych, ale także **możliwość wdrożenia** wynikających z nich rekomendacji.

Choć zdecydowana większość reprezentantów kadry zarządzającej uznała, że ewaluacja działań pomocy społecznej jest użyteczna, to osoby postrzegające praktyki ewaluacyjne przez pryzmat **kontroli i oceny** funkcjonowania kierowanej przez nich placówki wykazywały negatywne nastawienie wobec ewaluacji i nie doceniały wypływających z niej korzyści. Warto też zaznaczyć, że niektóre obawy pracowników pomocy społecznej wynikały z braku kompetencji ewaluacyjnych, natomiast przeświadczenie o instrumentalnej roli ewaluacji było efektem indywidualnych przekonań i doświadczeń. Z kolei większa wiedza respondentów na temat badań ewaluacyjnych łączyła się ze **świadomością** potrzeby ich realizowania oraz przekonaniem o użyteczności ewaluacji w działaniach pomocy społecznej (*Model ewaluacji w pomocy społecznej 2010*; Hryniewicka 2008).

Podobny stan rzeczy można też zaobserwować w organizacjach pozarządowych. Większość NGO nie tylko nie prowadzi ewaluacji, ale również zaniedbuje monitoring – nie ocenia systematycznie skuteczności swoich działań ani nie analizuje ich efektów. Część organizacji utożsamia z ewaluacją (skonstruowane dość intuicyjnie i schematycznie) ankiety badające **satysfakcję** odbiorców ich działań. Główne przyczyny niepodejmowania profesjonalnych praktyk ewaluacyjnych w sektorze pozarządowym są zbliżone do tych, które zostały wskazane w przypadku pozostałych grup zawodowych: brak potrzeby związany z nieświadomością korzyści płynących z ewaluacji, negatywne skojarzenia z ocenianiem i kontrolowaniem, a także deficyty kompetencyjne (Stowarzyszenie Klon/Jawor 2012).

Omówione powyżej wyniki wybranych badań nad postawami różnych środowisk wobec ewaluacji układają się w dość spójny, choć wewnętrznie zróżnicowany obraz, który jest pochodną obecnego etapu rozwoju **kultury ewaluacyjnej** w Polsce. Sytuacja ta odpowiada za postrzeganie ewaluacji przez pryzmat dobrze znanych, głęboko zakorzenionych w społeczeństwie mechanizmów i narzędzi kontroli czy oceny, które budzą negatywne emocje i zniechęcają do sięgania po praktyki ewaluacyjne. Tak rozumiana ewaluacja jest negowana i stanowi zbędne obciążenie, nie tylko z uwagi na deficyt zasobów wymaganych do jej prowadzenia, ale też brak korzyści. Niemniej jednak pozytywne doświadczenia zdobywane w toku zlecenia, prowadzenia i udziału w ewaluacji procentują w postaci zmiany stosunku wobec niej. Uwarunkowania te tworzą mozaikę **złożonych i niejednorodnych** postaw, która może być nie tylko efektem określonych doświadczeń zdobywanych w procesie ewaluacji, ale też stosunku przełożonych do wykorzystywania wyników badań, ponieważ przekonanie o ich bezsensowności, a w rezultacie rozczarowanie praktyką ewaluacji często wynika z **zaniechania** wdrażania rekomendacji. Warto mieć na uwadze, że ewaluatorzy nie tylko w dużej mierze odpowiadają za przebieg i klimat tego procesu, ale też poprzez interakcyjny i dialogiczny sposób uprawiania ewaluacji mogą przyczyniać się do zwiększenia jej użyteczności (Korporowicz 2008).

Pomijanie czy marginalizowanie roli ewaluacji w procesie zarządzania znacznie utrudnia czy wręcz uniemożliwia podejmowanie racjonalnych decyzji służących doskonaleniu realizowanych przedsięwzięć. Niebagatelne znaczenie ma tu **kultura organizacyjna** podmiotu, który zleca działania ewaluacyjne bądź prowadzi je własnymi siłami. Rozwój ewaluacji zależy bowiem nie tylko od stopnia jej instytucjonalizacji w danym sektorze, ale także od gotowości funkcjonującej w nim organizacji do podjęcia autorefleksji

i uczenia się na błędach, a także chęci samodoskonalenia i otwartości na zmiany. Ważny aspekt praktyk ewaluacyjnych stanowi też **współpraca**, nie tylko z ewaluatorem zewnętrznym, ale także wewnątrz danej instytucji. Jeśli aktywność ewaluacyjna ogranicza się do wyspecjalizowanej jednostki, a inne komórki organizacyjne³ nie biorą udziału np. w konceptualizacji i gromadzeniu danych, to później nie są zainteresowane wynikami badania bądź odbierają je jako krytykę i atak (*Ocena zdolności...* 2010). Prowadzenie ewaluacji pozbawionych charakteru partycypacyjnego skutkuje brakiem zaangażowania czy wręcz wyalienowaniem z tego procesu istotnych aktorów, którzy tracą motywację do rozwoju i zmian oraz podważają rangę badań ewaluacyjnych, co w efekcie może osłabiać system implementacji zaleceń.

Praktyka pokazuje, że również niewłaściwy sposób rozumienia ewaluacji, np. z powodu **redukowania** jej do oceny skuteczności w osiąganiu założonych wskaźników (czyli utożsamiania z monitoringiem), może powodować różne wypaczenia. Warto też mieć na względzie, że w Polsce wciąż istnieją obszary, w których praktyki ewaluacyjne są z różnych względów nieobecne (np. na poziomie lokalnym, w pracy socjalnej). Zwiększa to ryzyko realizowania działań nieadekwatnych, nieefektywnych czy wręcz pozorowanych (Trawkowska 2007; Worek 2013). Podobne efekty może także przynieść wstrzymanie ewaluacji projektów unijnych⁴, które w zamyśle decydentów miało być remedium na jej niską jakość, a tymczasem przywołuje na myśl metaforę „dziecka wylanego z kąpielą”. Troska o wysoki poziom praktyk ewaluacyjnych powinna przejawiać się w zapewnianiu możliwości nabywania i rozwijania stosownych kompetencji, ustawicznej pracy nad uświadamianiem potrzeby ewaluacji i jej przydatności, a także nad systemem selekcji wykonawców oraz wdrażania rekomendacji.

Badanie postaw koordynatorów projektów Unii Europejskiej – kwestie metodologiczne

Zagadnienie postaw wobec ewaluacji zostało ponownie podjęte przez Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne (PTE) w 2018 r. w ramach jakościowego badania opierającego się na pogłębionych wywiadach indywidualnych (*in-depth individual interview* – IDI). W okresie od lutego do kwietnia 2018 r. członkowie PTE⁵ zrealizowali 14 wywiadów, które zostały przeprowadzone z koordynatorami projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej (UE). W doborze próby uwzględniono osoby, które w latach 2007–2013 koordynowały przedsięwzięcia realizowane głównie w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki⁶ (PO KL) oraz prowadziły ich ewaluację. Respondenci IDI reprezentowali wszystkie trzy sektory, tj. instytucje publiczne o charakterze centralnym i regionalnym, organizacje pozarządowe, a także przedsiębiorstwa (głównie małe i średnie). Najwięcej spośród prowadzonych przez te osoby projektów miało profil **edukacyjny i społeczny**, zaś w pojedynczych przypadkach były to przedsięwzięcia inwestycyjne oraz inicjatywy związane z rozwojem przedsiębiorczości. Warto

3 Zajmujące się np. wdrażaniem ewaluowanych przedsięwzięć, a także cięła nadzorujące te procesy, takie jak np. Grupa Sterująca Ewaluacją, Komitet Monitorujący.

4 Wytyczne ministra infrastruktury i rozwoju w zakresie polityki spójności w latach 2014–2020 stanowią, że prowadzenie ewaluacji projektów jest możliwe wyłącznie w uzasadnionych przypadkach jako odstępstwo od zasady jej realizowania na poziomie danych programów, priorytetów lub działań, a nie pojedynczych projektów.

5 Badanie zostało przeprowadzone siłami PTE przez: Beatę Ciężką, Sławomira Kozieła, Małgorzatę Niemkiewicz, Jakuba Wróblewskiego, Agnieszkę Szczurek, Agnieszkę Śnieżek, a także autorkę niniejszego rozdziału.

6 Poza PO KL dotyczy to takich przedsięwzięć UE jak: Regionalny Program Operacyjny (RPO), Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka (PO IG) oraz Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko (PO IiŚ), a także Erasmus.

zaznaczyć, że wiele z nich cechował innowacyjny bądź pilotażowy charakter. Wartość tych projektów była bardzo zróżnicowana i wynosiła od kilkuset tysięcy do kilkuset milionów złotych⁷.

Doświadczenie w prowadzeniu ewaluacji

Respondenci IDI cechowali się bardzo **różnym doświadczeniem** w zakresie ewaluacji. W badanej grupie znalazły się osoby, które nie miały z nią wcześniej do czynienia i nie dysponowały żadną wiedzą na ten temat. Realizowały działania ewaluacyjne jedynie dlatego, że zostały do tego **zobligowane**: *Zleciłem przeprowadzenie ewaluacji, ponieważ był taki wymóg. Z kolei niektórzy koordynatorzy legitymowali się wykształceniem w zakresie nauk społecznych i/lub posiadali doświadczenie w prowadzeniu bądź zlecaniu ewaluacji; uznając ją często za **immanentną część projektu**: Trudno mi sobie wyobrazić projekt bez ewaluacji; Od dawna jestem zaangażowany w pisanie projektów, dlatego ewaluację uważam za podstawowe narzędzie, które wpisane jest w projekty unijne⁸.*

Część badanych zetknęła się wcześniej z praktyką ewaluacyjną prowadzoną w **innych obszarach** niż wdrażanie projektów, np. związaną z działalnością uczelni i programami edukacyjnymi (np. SMART) lub towarzyszącą szkoleniom. Kilka osób samodzielnie zdobywało informacje dotyczące ewaluacji, czerpiąc je z publikacji dostępnych w internecie, zaś inni respondenci nabywali tę wiedzę podczas szkoleń i kursów.

Badana próba obejmowała także osoby, które uczyły się ewaluacji „**w działaniu**”, tj. podczas realizacji projektów UE. W przypadku, gdy doświadczenia koordynatorów w tym zakresie były **pozytywne**, wpływały na ich **przychylną postawę** wobec praktyk ewaluacyjnych.

Zasoby przeznaczane na prowadzenie ewaluacji

Choć większość respondentów uznała, że środki finansowe przeznaczone na ewaluację oraz czas jej prowadzenia **były wystarczające**, zakres badań był na ogół dość ograniczony, a ich realizacja wspomagana zaangażowaniem zasobów własnych: *0,5% budżetu było przeznaczone na ewaluację. Kwota była wystarczająca, ponieważ były to badania w podstawowym zakresie, przy znacznym wykorzystaniu własnych zasobów kadrowych i rzeczowych.* Niektórzy koordynatorzy podkreślali jednak, że zbyt małe nakłady finansowe, a także bardzo krótki czas realizacji ewaluacji mogły **negatywnie wpływać** na użyteczność uzyskanych wyników, również ze względu na konieczność **ograniczania zakresu badań**: *Można uznać, iż środków zawsze jest za mało i finalny plan ewaluacji to kwestia negocjacji z wykonawcą; Ewaluacja była prowadzona w dość ograniczonym zakresie (np. tylko ankiety), bo zwykle fundusze na ewaluację są niewielkie; Problemem jest fakt, że w budżetach niektórych projektów nie ma środków na ewaluację i jest ona wykonywana wolontaryjnie przez członków zespołu. Czas zarezerwowany na ewaluację jest zbyt krótki. Ewaluacja jest realizowana ze względu na kontrolę, zatem robiona na poziomie minimum.*

7 Np. w przypadku projektów o charakterze infrastrukturalnym.

8 Kursywą oznaczono cytaty z wypowiedzi respondentów.

Założenia i realizacja ewaluacji

Osoby badane realizowały zarówno ewaluację wewnętrzną, jak i zewnętrzną, a także – choć znacznie rzadziej – autoewaluację. W odniesieniu do **projektów innowacyjnych** ewaluacja wewnętrzna często była prowadzona własnymi siłami i połączona z monitoringiem, natomiast ewaluacja zewnętrzna realizowana przez doświadczonych ewaluatorów oraz firmy badawcze czy konsultingowe. W przypadku **ewaluacji wewnętrznej** kładziono nacisk na skuteczność prowadzonych działań i możliwość ich doskonalenia, a także bieżące oraz przyszłe potrzeby odbiorców i poziom ich zadowolenia. Informacje na ten temat gromadzono za pomocą ankiet, wywiadów indywidualnych i grupowych, obserwacji, a także analizy danych monitoringowych, tj. wartości osiągniętych wskaźników.

Z kolei **ewaluacja zewnętrzna** sprowadzała się w dużej mierze do analizy użyteczności i perspektyw wykorzystania (potencjalnej trwałości) wypracowanych rezultatów⁹. Ewaluacja ta miała na celu podsumowanie efektów zrealizowanego przedsięwzięcia, ale też ocenę możliwości jego kontynuacji. Prowadzone badania (podobnie jak w przypadku ewaluacji wewnętrznych) obejmowały analizę dokumentacji, wywiady (indywidualne i grupowe), ankiety oraz obserwacje, jednak w większym stopniu bazowały także na ocenach ekspertów i panelach z udziałem odbiorców wypracowanych rezultatów¹⁰. W ramach ewaluacji zewnętrznych sporadycznie realizowano także studia przypadków.

W projektach **systemowych**, podobnie jak w projektach innowacyjnych, ewaluacja była standardem. W przypadku gdy nie zatrudniano profesjonalnego ewaluatora, działania ewaluacyjne podejmował koordynator projektu: *W każdym projekcie ewaluacja była prowadzona. Często była uwzględniona w budżecie, a jeśli nie, to sam koordynator widział taką potrzebę i prowadził ją w formie supervizji, poprzez rozmowy i spotkania z osobami realizującymi działania projektowe oraz ich odbiorcami. Także lokalni koordynatorzy rozmawiali z odbiorcami. Zlecano też ewaluacje na zewnątrz [...]. Projektów bez jakiegokolwiek formy ewaluacji nie było, zawsze zbierano informacje, choć w różny sposób. Większość koordynatorów ceniła sobie informacje zwrotne na temat projektów.*

W projektach systemowych najczęściej realizowano **ewaluację bieżącą** oraz *ex post* (podsumowującą). Ta pierwsza koncentrowała się np. na sposobie organizacji pracy, ocenie realizacji działań projektowych i zwiększaniu ich efektywności, a także informacjach zwrotnych od odbiorców projektu: *Celem było uzyskanie informacji dotyczącej prowadzonych działań – jak one przebiegają, na jakie problemy napotykają realizatorzy i odbiorcy, w czym można im pomóc, jakie są warunki współpracy w grupie, co im pomaga, a co przeszkadza. To, na czym się koncentrowano, zależało od danych potrzeb informacyjnych i charakteru współpracy z ludźmi; Chodziło o to, by osiągać lepsze efekty, większą efektywność działań, dowiedzieć się, jak wspierać współpracowników, by byli bardziej efektywni w swojej pracy.*

W przypadku, gdy dana inicjatywa miała na celu **rozwijanie kompetencji**, ewaluacja służyła również dokonaniu pomiaru ich przyrostu, który stanowił jeden z rezultatów projektu. Podkreślano przy tym, że nabywanie kompetencji i zmiana postaw stanowią długotrwały proces. Trudno zatem tego rodzaju efekty badać i wykazywać bezpośrednio po zakończeniu projektu, choć cykle dotacyjne niejednokrotnie wymuszają tego rodzaju praktyki. Ewaluacja *ex post* była prowadzona pod koniec realizacji projektów, więc czas przeznaczany na jej prowadzenie często był **zbyt krótki**.

9 Np. w odniesieniu do tzw. produktu finalnego, którego wypracowaniu i testowaniu służyła realizacja projektu innowacyjnego.

10 Tzw. użytkowników wypracowanego w projekcie produktu finalnego.

Zdaniem większości respondentów **współpraca z ewaluatorami** układała się dobrze i nie napotkano żadnych problemów w tym zakresie: *Nie kojarzę problemów z ewaluacją. Mieliśmy szczęście do fachowców. A może po prostu mieliśmy dobrze przygotowane postępowania na wyłonienie wykonawców.* W jednym przypadku zdarzyło się, że wykonawca wycofał się z prowadzenia ewaluacji, co zrodziło trudności polegające na konieczności szybkiego zastąpienia go inną osobą. Dobre relacje z wykonawcami ewaluacji opierały się często na **wieloletniej**, a także **wcześniejszej** współpracy. Wiele osób podkreślało wagę wiedzy i doświadczenia ewaluatorów w zakresie danego **obszaru badawczego** czy specyfiki projektu, które przekładały się na jakość realizowanych badań. Niektórzy koordynatorzy łączyli jakość ewaluacji zewnętrznych z **trybem wyłonienia** ich wykonawców. W przypadku gdy głównym kryterium wyboru była **cena**, trafiano na firmy, które prowadziły badania nierzetelnie, nie dotrzymywały uzgodnionych terminów i dostarczały niedopracowane raporty: *Zdarzały się kiepskie ewaluacje zewnętrzne, szczególnie gdy jedynym kryterium wyboru była cena. Polegało to na złym prowadzeniu badań. Firmy nie wywiązywały się ze zobowiązań, miały opóźnienia, prowadziły ewaluację niechlujnie. Raz cofano raporty przez trzy miesiące, ponieważ ciągle były słabej jakości. To był efekt Prawa Zamówień Publicznych, ponieważ nie można było wybrać tych firm, do których mieliśmy zaufanie. Współpracę ułatwiały osobiste kontakty, spotkania, rozmowy, wyjaśnienia, otwartość po stronie firm i chęć współpracy, ale jeśli firma się uparła i ciągle robiła źle, to często nic się nie dawało zrobić.*

Dla osób, które wcześniej nie realizowały ewaluacji i nie wiedziały, na czym ona polega, współpraca z ewaluatorem stanowiła **obciążenie** związane z koniecznością przekazania niezbędnych dokumentów, danych i kontaktów do uczestników projektu, a następnie analizowania treści raportu w celu zgłoszenia uwag: *Żadnych trudności nie było, tylko obciążenie, ponieważ trzeba było przekazać ewaluatorowi zagregowane dane, a potem czytać raport.* Bardziej doświadczeni koordynatorzy zdawali sobie sprawę z tego, że ich **zaangażowanie** w ewaluację przekłada się na jej **jakość**: *Część Zamawiających uważa, że podpisze umowę z firmą i ma to z głowy – niech oni się tym zajmują, niech mi głowy nie zawracają. A to pierwszy krok do kłęski. Strona zlecająca musi się angażować na każdym etapie ewaluacji, mówić o tym, co jest jej potrzebne, co jest źle zrobione, pilnować jakości ewaluacji.*

Ocena użyteczności przeprowadzonych ewaluacji

Wyniki ewaluacji były wykorzystywane przez koordynatorów w różny sposób. W przypadku projektów innowacyjnych służyły **poprawie jakości** tzw. produktu finalnego i spełnieniu **wymogu formalnego**: *Ewaluacja wewnętrzna pozwoliła doskonalić produkty projektu na bieżąco, szczególnie że oba projekty były trudne i nie szły tak gładko jak się spodziewaliśmy. Ewaluacja zewnętrzna to raczej wymóg formalny, konieczny do walidacji, trudno było uwzględnić jej wyniki do poprawy produktu; Początkowo nie rozumiałam, czym jest ewaluacja i po co. Doceniłam jej znaczenie w trakcie realizacji projektów. Dzięki temu my jako realizatorzy projektu, ale i opiekunowie z IP i IZ bardziej się pilnowali. Teraz tego brakuje [...]. W projektach, w których tego wymogu nie było, nie robiliśmy ewaluacji. Po prostu o tym nie pomyśleliśmy, pisząc projekty.*

Ewaluacje projektów innych niż innowacyjne również miały na celu **doskonalenie** prowadzonych działań, a także **unikanie błędów** w kolejnych przedsięwzięciach oraz **powielanie sprawdzonych rozwiązań**: *Wyniki ewaluacji głównie przyczyniały się do wyciągnięcia wniosków na przyszłość oraz skorygowania prowadzonego wsparcia; Szczególnie koncentrowano się na tych sprawach, które wypadły słabo, żeby to jakoś zmienić, poprawić. Ale też korzystne efekty były dla nas ważne, ponieważ*

dzięki temu wiedzano, co się sprawdza i co warto powielać. Ewaluacja służyła nie tylko „kontrolu jakości”, ale stanowiła także pomoc we **wdrażaniu** przedsięwzięcia, **zarządzaniu nim**, a także wypracowaniu **działań naprawczych** i wskazaniu **kierunków dalszych prac**: Zawsze bardzo poważnie odnosiłam się do wyników ewaluacji. Dawały mi obiektywny wgląd w jakość, trafność i skuteczność realizowanych działań. Były wskazówką do wprowadzania zmian i udoskonalania form pomocy oraz zarządzania projektem. Wyniki raportów cząstkowych i rekomendacje były przyczynkiem do wprowadzania ulepszeń w projekcie. Natomiast wyniki raportów końcowych były informacją wykorzystywaną do planowania kolejnych działań, projektów. Wyniki ewaluacji [...] pomagały w realizacji projektu, były dyskutowane przez zespół projektowy. Były też podstawą do wdrażania zmian.

Wyniki ewaluacji służyły ocenie projektu pod kątem **różnych kryteriów**, np. trafności, skuteczności, efektywności czy użyteczności: Celem ewaluacji było określenie poziomu osiągnięcia założonych celów i efektów projektu; Ewaluacja służyła odpowiedzi na pytanie o jakość realizacji projektu oraz adekwatnego wykorzystania środków; Ewaluacja posłużyła analizie stopnia osiągnięcia zakładanych rezultatów, ustaleniu efektów stosowanych metod i działań. Osoby badane podkreślały, że ewaluacja pomagała im w zdobyciu **informacji zwrotnej** od odbiorców projektu, a także wspierała **współpracę w zespole**: Po to podejmowaliśmy ewaluację, by te zalecenia wdrożyć. Uwagi często były na bieżąco analizowane w zespole projektowym i podejmowane decyzje. Po każdym spotkaniu i zgłoszeniu potrzeby pomocy od razu podejmowano działania. Rozważano, co można zrobić, a czego nie.

Na wykorzystanie wyników ewaluacji wpływały nie tylko udana współpraca z wykonawcą ewaluacji i jej wysoka jakość, ale też sposób prowadzenia całości tego procesu, szczególnie **podejście partycypacyjne**: Ewaluacja była realizowana na bardzo wysokim poziomie i bardzo wnikliwie. Jako realizatorzy byliśmy wdrażani w każdy jej etap. Dzięki temu nabyliśmy dużej wiedzy na temat zasadności i korzyści płynącej z przeprowadzenia ewaluacji. Korzystaliśmy z jej efektów.

Wyniki ewaluacji były w największym stopniu użyteczne dla **zespołu projektowego**, a w dalszej kolejności dla **interesariuszy projektu** oraz **dyrekcji podmiotu wdrażającego**: Wyniki ewaluacji zwykle są analizowane w zespole projektowym albo w zespołach pracowników merytorycznych; Najbardziej ewaluacja była przydatna zespołowi, który realizował projekt. Wykonawcy ewaluacji robili też prezentację dla interesariuszy [...]. Była to dla nich forma informacji zwrotnej. W mniejszym stopniu wyniki ewaluacji były wykorzystywane przez dyrekcję, ponieważ były częste zmiany dyrektorów, Jeśli często zmieniają się dyrektorzy, nie zawsze są zainteresowani ewaluacją, nie zawsze mają taką świadomość. Raporty ewaluacyjne nie są wtedy przedmiotem dyskusji, zainteresowania. Poza częstą zmianą dyrekcji, **trudność w wykorzystaniu** ewaluacji stanowiło **niewzględnianie jej wyników** oraz ich **niedostateczne rozpowszechnienie**: Problemem było niewystarczające wykorzystanie wyników ewaluacji. Podczas realizacji projektu ewaluacja była zrobiona na bardzo wysokim poziomie, ale jej wyniki zostawały w samej instytucji, a dodatkowo nie wyciągnięto z niej wniosków.

Osoby świadome **korzyści** wynikających z ewaluacji podkreślały, że powinien ją prowadzić – **z własnej potrzeby** – każdy koordynator **dbający o jakość projektu**: Każdy realizator projektu, który jest zainteresowany tym, czy projekt dobrze idzie, w taki czy inny sposób robi ewaluację czy zbiera informacje zwrotne, np. poprzez spotkania z pracownikami, opiekunami, odbiorcami. Interesuje się tym, jak to przebiega, co idzie dobrze, co źle, co można poprawić, bo to nauka na przyszłość. Kto nie czuje takiej potrzeby, żadna ewaluacja mu nie pomoże.

Ocena **użyteczności ewaluacji** była uzależniona od **dotychczasowych doświadczeń** osób badanych. Część respondentów, którzy mieli doświadczenie w zakresie ewaluacji, akcentowała większą wartość **ewaluacji wewnętrznych**: Wyniki z ewaluacji wewnętrznej były bardziej przydatne, bardziej odpowiadały na potrzeby niż te z ewaluacji zewnętrznej; Ewaluator na bieżąco informował, żebyśmy jak najszybciej mogli wykorzystać wyniki do poprawienia produktu; Powinna być tylko ewaluacja bieżąca, prowadzona przez wewnętrznego ewalutora lub koordynatora; Dostawaliśmy raporty zlecone przez IP/IZ, z poziomu programów, ale to była masakra. Niska jakość, brak znajomości ewaluowanej dziedziny, firmy nie rozumiały, co badają. Często projekt ewaluacji był tak kiepski, że nie powinien zostać zatwierdzony; nie powiedziano „stop” w jakimś momencie. Niektórzy badani wskazywali, że ewaluacje zewnętrzne cechuje większa „powierzchnowość”.

Pozostali koordynatorzy bardziej cenili **ewaluację zewnętrzną**, przede wszystkim ze względu na jej **obiektywność** wynikającą z braku zaangażowania we wdrażanie projektu, a także **wiedzę ekspercką** i możliwość konfrontacji z **szerszym otoczeniem**: Ewaluacja powinna być zamawiana i realizowana przez podmiot zewnętrzny w stosunku do realizatora projektu. Fakt, że za prowadzenie ewaluacji byli odpowiedzialni realizatorzy, powodował, że zależało nam na pokazaniu projektu w jak najlepszym świetle. Pewne informacje krytyczne, które usłyszeliśmy od ewalutora, później nie znalazły się w raporcie, bo tak się umówiliśmy.

Wśród respondentów znalazły się też osoby, które dostrzegały przydatność **obydwu rodzajów** ewaluacji, przypisując ich wartość współpracy z danym wykonawcą: Realizowano obie formy ewaluacji – zewnętrzną i wewnętrzną. Wybór ewalutora był dokonywany w drodze postępowań, a ewaluację wewnętrzną prowadzili często koordynatorzy, o ile się na tym znali, lub wspierał ich ktoś z innego projektu. Nie można powiedzieć, że jedna z tych ewaluacji była lepsza, to zależało od współpracy z danym ewalutorem. Ogląd zewnętrzny ma swoje zalety, bo robi to ktoś, kto nie jest emocjonalnie zaangażowany w projekt.

W odniesieniu do projektów innowacyjnych, które miały na celu testowanie nowych rozwiązań, opinie badanych były **zróżnicowane**. Część koordynatorów wskazywała na wysoką użyteczność ewaluacji tych przedsięwzięć oraz doceniała wartość uzyskanych informacji, zarówno odnoszących się do **procesu realizacji** projektu, jak i **osiąganych efektów**: Bez ewaluacji praktycznie niemożliwe byłoby prowadzenie projektu innowacyjnego, bo skąd czerpalibyśmy informacje, czy pomysł idzie w dobrym kierunku i przynosi oczekiwane efekty. Jedna z osób, które zlecały ewaluację projektów innowacyjnych, żałowała, że nie prowadzono jej w przypadku innych przedsięwzięć, szczególnie inwestycyjnych: Mam poczucie, że bez ewaluacji projekt był realizowany „po omacku”. Dzięki ewaluacji być może udałoby się uniknąć wielu błędów, które w tym projekcie zrobiliśmy. Uważam, że ten projekt powinien być ewaluowany pod względem trwałości biznesu, który w jego ramach powstał.

Na dużą przydatność ewaluacji wskazywali szczególnie respondenci realizujący **projekty pilotażowe**: Ewaluacja była szczególnie przydatna w projekcie pilotażowym, gdzie wprowadzano nowe rozwiązania systemowe i potrzebna była bieżąca informacja o prowadzonych działaniach; Ewaluacja w projektach pilotażowych, systemowych musi być, bo to jest forma kontroli, jak wydawane są duże publiczne środki. Choć z perspektywy czasu myślę, że badanie można było zrobić mniejszym nakładem środków poprzez mniejszą część ilościową [...]. I w ogóle mniej ewaluacji, bo była robiona jeszcze ewaluacja końcowa w tym samym projekcie, która w dużej mierze powtórzyła wyniki ewaluacji on-going. Początkowo projekt miał mieć trochę inne cele, więc były też inne potrzeby związane z ewaluacją. Projekt musiał być zmieniany w trakcie, ale założenia ewaluacji pozostały i potem w efekcie komponent ewaluacyjny był za duży.

Osoby, które nie uczestniczyły wcześniej w ewaluacji i nie miały wiedzy ten temat, na ogół utożsamiały ewaluację z **monitoringiem, sprawozdawczością** oraz **kontrolą** i koncentrowały się głównie na stopniu realizacji **założonych rezultatów**. W tym przypadku ocena użyteczności ewaluacji **nie była wysoka** ze względu na nieuzyskanie przez koordynatorów nowej wiedzy. Osoby te stwierdziły, że nie prowadziłyby ewaluacji projektów, gdyby nie było takiego wymogu: *Najbardziej mnie interesowało wykazanie wskaźników. Sam analizowałem wcześniej wyniki, więc w raporcie nic mnie nie zaskoczyło.* Respondenci podejmujący ewaluację jedynie ze względu na **wymóg zewnętrzny** uznawali za jej główny cel wykazanie, że projekt jest **poprawnie realizowany**. Było to spowodowane **obawą** przed utratą przyznanych środków finansowych: *U nas robiono „ewaluację z tezą”, bo było ryzyko, że jak coś źle wyjdzie, to trzeba będzie oddawać środki lub je nam cofnąć.* W takich sytuacjach ewaluacja stanowiła jedynie **dodatkowy obowiązek** oraz **obciążenie** dla koordynatora projektu: *To był nadmiarowy obowiązek, całkowicie zbędne. Gdybym nie musiał, nie podjąłbym się tego ze względu na obciążenie. Jeśli są przyjęte procedury zarządzania i pilnuje się celów, poszczególne elementy są realizowane, to ewaluacja nie jest potrzebna, bo wskaźniki są osiągnięte. Konstrukcja projektu była prosta, ale by dostał dofinansowanie potrzebne były różne dodatki, np. gender i wskaźniki przyrostu kompetencji. Było za dużo wskaźników do ewaluacji, co bardzo ją komplikowało.*

Użyteczność ewaluacji prowadzonej jedynie w celu spełnienia **wymogów formalnych** została **nisko oceniona**. Mniejsza przydatność takiej ewaluacji wynikała także z jej **powierzchnowego charakteru** i braku dostatecznego **zaangażowania wykonawcy**, który nie zadał sobie trudu, by dogłębnie poznać specyfikę projektu: *Ewaluator nie był w stanie zagłębić się w specyfikę projektu. Wnioski były ogólne, nie wniosły nowej wiedzy. Brak wiedzy eksperckiej u wykonawców obniżał też użyteczność ewaluacji zewnętrznej prowadzonej w projektach innowacyjnych: W projekcie innowacyjnym partner [tj. ewaluator wewnętrzny – przyp. red.] miał czas i wiele okazji, by się dowiedzieć, nauczyć, ale w ewaluacji zewnętrznej tego brakowało. Ten problem trudno było rozwiązać, ponieważ zasada konkurencyjności nie pozwala na zbyt szczegółowe określenie kryteriów wyboru ewaluatora. W efekcie zwykle wygrywa oferta z najniższą ceną, ponieważ nawet kryterium trzy- czy pięcioletniego doświadczenia nie jest tu pomocne.*

Niektóre osoby podkreślały, że uzyskanie dobrej jakości ewaluacji, która będzie użyteczna, wymaga znacznego **zaangażowania** nie tylko ze strony wykonawcy, ale także **Zamawiającego**: *Zlecający często nie wiedzą, że to wymaga także z ich strony olbrzymiej pracy. Trzeba mieć wkład w koncepcję, narzędzia, raport, na tym po prostu trzeba się znać. Często tego nie ma po stronie zlecającego lub jest robione niechlujnie, więc słaba jakość to nie tylko wina firmy. Przygotowanie OPZ¹¹ i potem cała reszta jest bardzo pracochłonna i czasochłonna, ale jeśli się tej pracy nie wykona, to dostaje się kiepskiej jakości raport. Odpowiedzialność za jakość ewaluacji leży po obu stronach.*

Obecne zainteresowanie ewaluacją

Kolejne zagadnienie badawcze odnosiło się do **zmiany podejścia** wobec ewaluacji projektów, która znalazła swoje odzwierciedlenie w Wytocznych ministra infrastruktury i rozwoju (MliR) w zakresie ewaluacji polityki spójności na lata 2014–2020. Przepisy odnoszące się do kwalifikowalności wydatków w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego i Funduszu Spójności istotnie ograniczyły prowadzenie badań ewaluacyjnych w pojedynczych projektach na rzecz ewaluacji realizowanych w odniesieniu do danego programu, priorytetu czy działania, a więc

11 Opis Przedmiotu Zamówienia (w tym przypadku na przeprowadzenie ewaluacji).

na bardziej ogólnym poziomie. Choć ewaluacja projektu nadal jest możliwa, to uznanie jej za koszt kwalifikowalny (czyli taki, który może zostać pokryty z funduszy UE) wymaga zgody Instytucji Zarządzającej (IZ) danym Programem Operacyjnym. W tej sytuacji ewaluacja prowadzona na poziomie projektu jest możliwa jedynie w szczególnie uzasadnionych przypadkach – jako odstępstwo od reguły.

Respondenci byli w **zróżnicowanym stopniu** zainteresowani prowadzeniem ewaluacji projektów w obecnej perspektywie finansowej (tj. w latach 2014–2020) i w różny sposób oceniali nowe podejście MliR do tej kwestii¹². Badani, którzy mieli **pozytywne doświadczenia** w zakresie ewaluacji i doceniali płynące z niej korzyści, uważali, że ewaluacja projektów jest niezbędna do zapewnienia **wysokiej jakości** prowadzonych działań, szczególnie w odniesieniu do przedsięwzięć o charakterze edukacyjnym i społecznym: *Był to bardzo korzystny wymóg, ponieważ nie tylko pomagał realizatorom w kontrolowaniu tego, czy wszystko idzie dobrze w projekcie, ale też ministerstwo mogło na podstawie wszystkich ewaluacji ocenić całą interwencję; Dbamy o jakość, więc na pewno byśmy prowadzili ewaluację projektów w miarę naszych możliwości [...]. Nie moglibyśmy jednak zatrudniać dodatkowych osób czy zewnętrznych wykonawców. Żałuję, że nie ma już takiego wymogu.*

W związku z nowymi regulacjami w zakresie ewaluacji projektów badanym brakuje nie tylko wiedzy na temat **jakości i skuteczności** realizowanych działań, ale także informacji o możliwościach ich ulepszania, zapobiegania **trudnościom i ryzykom** oraz ich **dogłębnej analizy**: *Bardzo dobrze, że w poprzedniej perspektywie był wymóg prowadzenia ewaluacji projektów. Uważam, że ewaluacja jest niezbędna, aby właściwie realizować projekty czy działania. Dostarcza wiedzy o jakości i skuteczności. Pozwala na wprowadzanie ulepszeń, zapobieganie ryzykom; Uważam, iż było to [powszechne prowadzenie ewaluacji projektów – przyp. red.] bardzo słuszne i zasadne. Dawało podstawę do miarodajnych, uzasadnionych badaniami i konstruktywnych wniosków. Pozwalało również na analizę problemów z różnych perspektyw; Uważam, że to złe posunięcie [wprowadzenie ograniczeń w zakresie ewaluacji projektów – przyp. red.]. Nie każdy ma potrzebę czy świadomość wagi ewaluacji. Bez konkretnych wskazówek dotyczących konieczności i ważności badań ewaluacyjnych wielu realizatorów nie będzie podejmowało się ewaluacji realizowanych zadań, co może przełożyć się na ich niższą jakość, niedostosowanie działań do celów, wystąpienie ryzyk projektowych.*

Z tej perspektywy obecne podejście do ewaluacji projektów (m.in. wymagające zgody IZ) jest postrzegane jako **ograniczające**: *Obecne rozwiązanie uważam za ograniczenie. Zastanawialiśmy się nad włączeniem ewaluacji jako zadania do zlecenia wykonawcy zewnętrznemu w projekcie kooperacyjnym, ale ze względu na ograniczenia odstąpiliśmy od tego. Respondenci, którzy **negatywnie** ocenili nowe wytyczne w sprawie ewaluacji, wskazywali na to, że „wymuszała” ona dbanie o **jakość** projektów np. dzięki gromadzeniu **informacji zwrotnej** od odbiorców i **doskonaleniu** nie tylko prowadzonych działań, ale także kolejnych przedsięwzięć: Jeśli ktoś się nie interesuje jakością tego, co robi i nie chce tego udoskonalić, to ten wymóg narzucał mu takie podejście, pokazywał, że trzeba to robić. Co się działo z wynikami takiej ewaluacji, to już inna sprawa. Świadomość takiej potrzeby nie jest powszechna, czasem trzeba to nakazać; Po uczestnictwie w programie SMART zrozumiałam taką potrzebę i nabrałam świadomości, że trzeba słuchać, co ludzie chcą powiedzieć o projekcie; Uważam to za błąd, gdyż obniża to jakość projektów; Oceniam to negatywnie, bo tracimy pozytywny wpływ wyników ewaluacji na kolejne projekty. Choć niektóre projekty mogą być ewaluowane **własnymi siłami**, tj. z wykorzystaniem zasobów wewnętrznych, w przypadku innych przedsięwzięć bardziej przydatna byłaby ewaluacja zewnętrzna:*

12 W poprzednim okresie programowania, tj. w latach 2007–2013, ewaluacja projektów finansowanych ze środków UE była obligatoryjna.

W części projektów wystarczające jest przeprowadzenie ewaluacji własnymi zasobami, ale czasem wskazane jest skorzystanie z eksperta zewnętrznego, który ma świeże spojrzenie i nie jest włączony w proces realizacji zadań.

Koordinatorzy, którzy przeprowadzili ewaluację jedynie ze względu na wymóg zewnętrzny i nie mieli poczucia odniesionych korzyści z tego tytułu, **pozytywnie oceniają** obecne ograniczenia w zakresie ewaluowania projektów. Niemniej jednak nawet wśród osób uznających to rozwiązanie za słuszne pojawiły się opinie, że koordynatorzy dostrzegający taką **potrzebę** powinni móc prowadzić czy zlecać ewaluację wyłącznie na podstawie własnej decyzji – ewentualnie z uwzględnieniem opinii **realizatora projektu** – a nie IZ: *Ten wymóg był niepotrzebny w projektach innowacyjnych, ale jeśli ktoś chce to robić, to powinien mieć taką możliwość bez zbędnych formalności.* Respondenci niepokoją się **o jakość** realizowanych obecnie projektów ze względu na **ich nieewaluowanie** oraz brak informacji zwrotnej na temat tych przedsięwzięć: *To źle [że nie jest prowadzona ewaluacja – przyp. red.] przede wszystkim dlatego, że opiekunowie projektów z IP nie interesują się jakością projektów, interesują ich tylko zrealizowane wskaźniki. Nikt nie zastanawia się, czy do projektu trafiają właściwe osoby i jakie korzyści przynosi im uczestnictwo w projekcie.*

Z kolei inne osoby wykazują **ambiwalentną postawę** wobec wprowadzonych zmian – doceniają korzyści wynikające z ewaluacji, ale jednocześnie postrzegają ją jako dodatkowe obciążenie bądź niepotrzebny wydatek, w sytuacji gdy **jest** prowadzona bez **wyraźnej potrzeby**: *Nie ma jednoznacznej oceny. Z jednej strony doceniam wartość ewaluacji, z drugiej zaś uważam, że nie powinno być to zadanie spoczywające na realizatorze projektu. Cieszę się, że to zadanie zdjęto z realizatorów projektów. Gdybym realizowała projekt systemowy, o charakterze pilotażowym, innowacyjnym, na pewno robiłabym ewaluację, ale potrzebna jest wiedza ekspercka i doświadczenie ewaluatorów, wtedy ich badanie jest przydatne; Dla niektórych to może być ulga, że nie muszą robić ewaluacji, skoro nie widzą jej potrzeby i uważają, że to niczemu nie służy, mają poczucie, że przestali wydawać pieniądze na bzdury. Według mnie ewaluacja jest przejawem szacunku do współpracowników i odbiorców, pytanie o kompetencje naszych słuchaczy, jak się zachowują w trudnych sytuacjach, czego nie umieją; Dobrze, że już nie ma takiego wymogu, ale źle, że w praktyce już nie ma takiej możliwości.*

Zdaniem badanych wymóg prowadzenia ewaluacji **nie gwarantuje** wykorzystania jej wyników nie tylko z uwagi na doświadczenie oraz jakość pracy ewaluatorów, ale też ze względu na **świadomość decydentów**: *Wiele jednak zależy od świadomości osób zarządzających projektem i instytucją. Jeśli one nie będą zainteresowane i przekonane do ewaluacji, to nawet jeśli zakontraktuje się ewaluację, ona i tak nie będzie wykorzystywana.* Na pytanie, czy gdyby nie było takiego wymogu, to w poprzedniej perspektywie finansowej prowadziliby ewaluację projektów, respondenci na ogół **odpowiadali twierdząco**: *Wymóg ewaluacji był zasadny; W każdym projekcie, niezależnie od wymogu prowadziłam ewaluację; Tak, gdyż mam bardzo dobre doświadczenia z realizowanymi wcześniejszymi ewaluacjami. Były realizowane przez wysokiej klasy ekspertów i fachowców, którzy wnosili do projektu i zespołu projektowego nową jakość, wiedzę i spojrzenie, którego nie dało by się zastąpić w żaden inny sposób.* Natomiast inne osoby stwierdziły, że bez wymogu zewnętrznego nie realizowałyby ewaluacji, ponieważ nie miały wystarczającej **świadomości i potrzeby** jej prowadzenia: *Prawdopodobnie nie prowadziłam [ewaluacji – przyp. red.], gdyż świadomość istoty i przydatności ewaluacji w tamtym okresie była powszechnie bardzo niska, a przy tym ewaluacja jest kosztowna; Istotnym problemem jest wciąż niska świadomość tego, czym jest ewaluacja i co może dać. Poziom tej świadomości jest zdecydowanie wyższy wśród organizacji pozarządowych funkcjonujących w otoczeniu biznesu, np. takich, które pozyskują środki i granty od firm. W tych środowiskach jest większe wymaganie co do efektywności działań*

i możliwości jej wykazywania. Wśród małych organizacji, działających lokalnie i ze środków publicznych, poziom wiedzy jest zdecydowanie niższy. Wymóg realizowania ewaluacji wiązano także z efektywnością wydatkowania **pieniędzy publicznych**: Ewaluacje powinny być wykonywane i powinny być wymogiem. Zarówno z punktu widzenia pragmatyzmu działania, jak i szanowania publicznych pieniędzy.

Gdyby obecnie nie było wymogu zatwierdzania ewaluacji projektów przez IZ, to wielu badanych by ją prowadziło, szczególnie w odniesieniu do **trudnych, innowacyjnych** czy **pilotażowych** projektów, a także w przypadku planowania **nowych działań** lub pracy na rzecz **innych grup docelowych**: Zwracalibyśmy się o możliwość zrobienia ewaluacji projektów trudnych, wymagających, gdzie np. byłaby inna niż zwykle grupa docelowa albo gdy planowalibyśmy jakieś nowe rozwiązania, działania. Ewaluacja byłaby wskazana przy projektach pilotażowych, gdzie jest duża doza niepewności. Inne osoby wskazywały na uzyskanie dzięki ewaluacji **informacji zwrotnej** umożliwiającej **ulepszenie realizowanych działań, wyeliminowanie błędów** oraz lepsze dostosowanie projektów do **potrzeb odbiorców**: Prowadziłabym ewaluację w celu wprowadzenia na przyszłość ulepszonych działań, innowacyjnych rozwiązań, eliminacji błędów. Dzięki ewaluacji kolejne projekty lepiej wpisują się w potrzeby odbiorców; Przede wszystkim chodzi o możliwie niezależną informację zwrotną od uczestników projektu. Badanie skuteczności podjętych działań, trafności doboru metod pracy.

Część osób deklaruje, że chciałaby ewaluować tylko **niektóre projekty**, np. o charakterze edukacyjnym, z kolei inni badani wskazują na potrzebę ewaluacji **wszystkich prowadzonych** przez siebie przedsięwzięć: Robiłbym ewaluację w projektach edukacyjnych [...], w innych projektach – nie, Uważam, że ewaluacja jest bardzo cennym narzędziem, powinna być prowadzona dla każdego projektu, Prowadziłabym ewaluację w każdym projekcie. Celem ewaluacji byłoby określenie poziomu osiągnięcia założonych celów i rezultatów, ustalenie efektów podejmowanych działań, trafność zaplanowanych działań, dobór metod, grup docelowych, adekwatnego wykorzystania środków; Wszelkie działania edukacyjne muszą być poddawane ewaluacji, bo skąd czerpać informacje, na ile szkolenie czy inne wsparcie jest skuteczne, jak dowiedzieć się, czego ludzie potrzebują i oczekują. Ewaluacja w edukacji (również dorosłych) to obecnie standard, nie wyobrażam sobie, by nie zbierać informacji zwrotnej od uczestników czy nie dawać im możliwości wypowiedziania się na temat tego, w czym biorą udział. Z kolei inni koordynatorzy wskazywali na **ograniczanie zakresu** ewaluacji w przypadku braku takiego wymogu: Realizowalibyśmy ewaluację nawet bez tego obowiązku, lecz najpewniej w mniejszym zakresie, Planowane są kolejne projekty – z funduszy norweskich oraz Programu Współpracy Transgranicznej POLSKA–ROSJA 2014–2020. Przydałyby się działania ewaluacyjne w tych projektach, zlecone na zewnątrz, poważne podejście do ewaluacji, a nie działania robione siłami pracowników urzędu.

Niektórzy respondenci zwrócili też uwagę na ryzyko związane z **narzuconą koniecznością** realizowania działań ewaluacyjnych, która może prowadzić do **nieefektywnego wydatkowania środków**. W poprzedniej perspektywie finansowej zdarzały się ewaluacje fasadowe, niewynikające z **faktycznej potrzeby** projektodawcy: Zdarzały się bardzo powierzchowne, wręcz fikcyjne ewaluacje; Ciekawe czy IZ czytała te raporty ze zrozumieniem. Jeśli to się sprowadza do odhaczenia obowiązku i wydatkowania pieniędzy, to taka ewaluacja jest bez sensu. W przypadku przywrócenia poprzedniego rozwiązania, tj. powszechnego prowadzenia ewaluacji, część z nich mogłaby oznaczać **marnowanie środków**, szczególnie w odniesieniu do mało wartościowych działań.

Niektórzy koordynatorzy uważają, że ewaluacje powinny koncentrować się na pogłębionej analizie **użyteczności i trwałości** projektów, zamiast odnosić się jedynie do ich **bieżącej realizacji**: Powinno się badać użyteczność i przede wszystkim trwałość projektu, która jest najważniejsza. Potrzebny jest

model biznesowy pozwalający na utrzymanie tego, co powstało. Ewaluacja powinna skupić się na tym, czy zaproponowany produkt lub usługa się sprzedadzą, czy jest na to rynek, czy będzie sposób na ich utrzymanie i rozwój. Powinna być ewaluacja potencjału i badania satysfakcji użytkowników. Zdaniem wielu respondentów ewaluacja powinna **obligatoryjnie** towarzyszyć projektom pilotażowym, testującym nowe rozwiązania.

Powody nieubiegania się o ewaluację projektu

Warto podkreślić, że część koordynatorów **nie wiedziała**, że prowadzenie ewaluacji projektów nadal **jest możliwe**: *Gdyby była taka możliwość, włączylibyśmy ewaluację do wniosku o dofinansowanie; Ewaluacja jest teraz źle widziana jako koszt. Nikt nas nie informował, że można zwrócić się z prośbą do IZ o ewaluację, nie słyszałam o takiej furtce; Gdyby była możliwość uwzględnienia ewaluacji jako kosztu zewnętrznego, skorzystalibyśmy z tego w perspektywie 2014–2020, zlecając ewaluację na zewnątrz [...]. Ze względu na to, że w obecnych warunkach ewaluacja musiałaby być sfinansowana ze środków spoza dofinansowania UE, mogłaby być uznana za działanie niegospodarne i w związku z tym zrezygnowano z tego pomysłu.*

Inne osoby wskazywały na **trudności** związane z koniecznością **ubiegania się** o prowadzenie ewaluacji: *Taki wniosek trzeba byłoby złożyć wraz z pisanem wniosku projektowego, a nikt tego na tym etapie nie będzie robił, bo przecież nie wiemy, czy dostaniemy finansowanie. Potem, kiedy projekt jest zatwierdzony, jest za późno, żeby coś zmieniać. To jest po to, żeby nie robić ewaluacji projektów i żeby nikt nie patrzył urzędnikom na ręce i nie poznał ich niekompetencji; Obecnie firma realizuje 17 projektów społecznych z RPO¹³. W żadnym nie ma nawet cienia ewaluacji, żadnych ankiet z uczestnikami, w ogóle nie jest zbierana żadna informacja zwrotna od nich.*

Choć opinie respondentów na temat zasad finansowania ewaluacji w obecnej perspektywie finansowej były różnicowane, mogą świadczyć o **nieznajomości tych kwestii**. Niektóre osoby deklarowały realizowanie badań ewaluacyjnych w ramach **kosztów pośrednich**, a inne zamierzały ukrywać koszt ewaluacji w innych kosztach kwalifikowalnych: *Teraz mamy ewaluatora na pół etatu w ramach kosztów pośrednich (w projekcie RPO), jest to pracownik instytucji realizującej projekt; Ukryłbym koszt ewaluacji w jakichś innych kosztach. Część osób deklarowała, że gdy będą miały potrzebę prowadzenia ewaluacji, będą ją realizować pod „przykrywką” innych badań (np. analiz, pomiarów przyrostu kompetencji).*

Zdecydowana większość respondentów **negatywnie oceniła** uzależnienie możliwości prowadzenia ewaluacji projektu od decyzji IZ. Zdaniem tych osób o realizowaniu ewaluacji powinien **decydować koordynator projektu i/lub władze podmiotu**, który go wdraża: *Tylko koordynator projektu powinien o tym decydować, czy w ogóle ma taką potrzebę i chce otrzymać feedback. To nie powinien być odgórny obowiązek, tylko od rodzaju projektu powinno to zależeć, np. przy prostych projektach nie jest to potrzebne. To powinno być w gestii beneficjenta; IZ mogłaby dawać rekomendację w zakresie stosowania ewaluacji. Decyzje powinien podejmować realizator projektu; Decyzja o prowadzeniu ewaluacji nie powinna należeć tylko do koordynatorów, ale do dyrektorów danych instytucji; Szkoda, że możliwość realizacji ewaluacji w projekcie jest uzależniona tylko od decyzji IZ. Cenna w tej*

13 Regionalny Program Operacyjny.

sprawie mogłaby być również opinia ewaluatora zewnętrznego. Moim zdaniem IZ powinna umożliwić prowadzenie ewaluacji wszystkim realizatorom projektów, jeżeli wykazują taką potrzebę. Podkreślano przy tym, że decyzja dotycząca prowadzenia ewaluacji projektu powinna opierać się na **określonych kryteriach**, takich samych dla wszystkich beneficjentów: *Możliwość realizacji ewaluacji powinna opierać się na jasnych kryteriach i przesłankach równych dla wszystkich. Niezależnie od arbitralnej decyzji urzędnika/eksperta.*

Jedna spośród badanych osób była zdania, że ewaluację projektów powinna realizować **niezależna instytucja** specjalnie powołana do tego celu: *Powinna być instytucja zewnętrzna odpowiedzialna za realizowanie ewaluacji projektów. Do każdego projektu, np. za 200 tys. zł, powinno być automatycznie dopisywane np. 10 tys. na ewaluację, ale nie z budżetu projektu, tylko niezależnie. A ewaluację realizowałaby niezależna agencja do tego przeznaczona. Jej rolą byłoby wspomaganie realizacji projektu poprzez dostarczanie danych ewaluacyjnych podczas realizacji projektu.* Kolejna osoba zaproponowała, by o ewaluacji projektu decydowała **Instytucja Pośrednicząca** (IP), która ma większą wiedzę na temat **danego projektu** niż IZ: *Ewentualne negocjacje i decyzja powinny być podejmowane nie przez IZ, ale IP [tj. na poziomie instytucji organizującej konkurs – przyp. red.]. Aby był to element składania wniosku, negocjacji, ustalania zakresu projektu, co i tak ma miejsce na etapie aplikowania. Wtedy beneficjenci prawdopodobnie chętniej sięgali by po ewaluację, bez obawy, że decyzja o tym będzie zapadała w instytucji, która tak naprawdę nie zna ich projektu.*

Badani akcentowali, że ewaluacja prowadzona na poziomie programu **nie może zastąpić** ewaluacji projektów i nie zapewnia ich realizatorom **należytego wsparcia**: *IZ też powinna wiedzieć, co się dzieje w projektach, co realizatorom ułatwia, a co przeszkadza w działaniach. Ewaluacja na poziomie programu tego nie zapewni. Warto się przyglądać choćby określonym typom projektów, nie tylko na koniec działań, by je rozliczyć, ale i w trakcie, by IZ wiedziała jak może pomóc realizatorom.*

Potrzeby w zakresie kompetencji ewaluacyjnych

Część koordynatorów **nie była zainteresowana** rozwijaniem własnych kompetencji ewaluacyjnych, które mogłaby wykorzystać podczas realizacji projektów, ponieważ woli **zlecić** prowadzenie ewaluacji **wyspecjalizowanym wykonawcom**: *Zajmuję się zarządzaniem projektami, to nie jest temat, który chcę zgłębiać; W razie potrzeby wzięłbym ewaluatora z zewnątrz, bo taka ewaluacja jest bardziej obiektywna, osoba ta ma większy dystans i świeże spojrzenie.* Pojedyncze osoby deklarowały jednak, że chętnie wzięłyby udział w **szkoleniach z zakresu ewaluacji**: *Nie realizowałam ewaluacji, bo nie mam takich uprawnień. Jedna z tych osób stwierdziła, że przydałby się jej kurs, który wyposażyłby ją w wiedzę umożliwiającą partnerską współpracę z innymi ewaluatorami, np. zdobycie informacji na temat projektowania badań ewaluacyjnych, a także korzyści z nich płynących. Ponadto podkreślano wagę wyrównywania kompetencji ewaluacyjnych w zespole projektowym: Ważne jest poszerzanie umiejętności i wiedzy na temat metod badawczych i użyteczności ewaluacji, dążenie do tego, by świadomość potrzeb i zasadności ewaluacji była na podobnym poziomie w całym zespole projektowym.*

Zdaniem jednej z badanych osób wiedza ewaluacyjna ma charakter **uniwersalny** i może być **użyteczna** także w innej pracy, niezwiązanej bezpośrednio z realizacją projektów UE: *Wiedza o realizacji ewaluacji jest uniwersalna, przydatna w każdej pracy, nie tylko projektowej. Tym bardziej że zakres wiedzy i umiejętności wśród pracowników zespołów projektowych i innych jest niski. Nie ma*

często wiedzy o podstawach, takich jak metody, narzędzia, określanie celów, rezultatów, produktów, wskaźników, wnioskowanie, formułowanie rekomendacji.

W opinii respondentów inni członkowie zespołu projektowego mają **zróżnicowane potrzeby**, jeśli chodzi o rozwijanie swoich kompetencji ewaluacyjnych: *Niektórzy chcieliby się douczyć, ale to jest bardzo zróżnicowana potrzeba. Niektórzy chcą znać wyniki ewaluacji, by coś zmienić, a są też tacy, którzy sądzą, że to bzdura; choć to są nauczyciele, bo takie przekonanie panuje w szkołach, że ewaluacja niczemu nie służy.*

Niektóre osoby wskazywały na potrzebę **zewnętrznych konsultacji** w zakresie ewaluacji, a także brak spójnego i kompletnego **źródła wiedzy** na ten temat. Informacje te są dostępne w internecie, ale mają bardzo rozproszony charakter: *Takie źródło wiedzy jest potrzebne nie tylko mnie, ale szerokiemu gronu osób działających w III sektorze. Dla wielu osób udział w wyjazdowych warsztatach nie wchodzi w grę. Cenne byłyby także mobilne konsultacje prowadzone przez Skype. Takie rozwiązanie byłoby formą wprowadzania ewaluacji pod strzechy.*

Zalecenia respondentów

Na pytanie, jakie elementy czy rozwiązania są warte polecenia, a jakich praktyk lepiej unikać w odniesieniu do prowadzenia ewaluacji, badani udzielali odpowiedzi, które odnosiły się do **różnych etapów** jej realizacji.

Część osób wskazała na potrzebę uwzględniania różnego trybu postępowania w zakresie udzielania zamówienia publicznego, a także poszerzenia kryteriów **wyboru wykonawców**, by cena nie była jedynym czy głównym warunkiem zlecenia ewaluacji: *Powinno się dać większą paletę możliwości w konstruowaniu kryteriów wyboru ewaluatorów; Cena nie może być jedynym kryterium wyboru ewaluatora. Trzeba brać pod uwagę doświadczenie, referencje, choć i tak to jest zawsze pewna loteria. Mamy doświadczenie w prowadzeniu negocjacji i to się bardzo dobrze sprawdziło; Ewaluator powinien mieć pogłębioną wiedzę z obszaru, który bada [...]. Bez takiej wiedzy eksperckiej ewaluacja jest mniej pogłębiona i przez to mniej przydatna; Powinna być zapewniona jakość ewaluacji poprzez wymaganie posiadania odpowiednich kompetencji przez ewaluatorów.*

Warto, by **Opis Przedmiotu Zamówienia** (OPZ) był opracowywany przez **ekspertów**: *OPZ powinien być przygotowany przez kogoś, kto się zna na ewaluacji czy choćby na badaniach. Należy w większym stopniu **propagować wiedzę o ewaluacji**, by nie sprowadzano jej wyłącznie do badań ankietowych, popularyzować wiedzę na temat **wykorzystania wyników**, a także monitorować proces **wdrażania rekomendacji** oraz uświadamiać, że postawa i zaangażowanie **Zamawiającego** również wpływają na jakość ewaluacji: Nie wolno utożsamiać ewaluacji z ankietami. Trzeba mocno promować to, jak pracować z gotowym raportem, wynikami ewaluacji, jak przygotowywać dokumenty. Warto byłoby się przyjrzeć temu, co się dzieje z raportami, czy coś dzięki nim zmieniono. I pamiętać, że odpowiedzialność za ewaluację jest po obu stronach – zlecającego i wykonawcy.*

Ponadto zwrócono uwagę na konieczność przeznaczania na ewaluację **większych środków**, które umożliwią zwiększenie **zakresu i przydatności** prowadzonych badań: *Powinny być też większe kwoty na ewaluację, tak aby można było oczekiwać czegoś więcej od badania, by było ono użyteczne dla Zamawiającego; Nie obniżać kosztów ewaluacji poniżej pewnego poziomu, gdyż zdecydowanie pogarsza to jej poziom i wypacza sens. W sposób przemyślany i celowy dobierać metody badawcze.*

Osoby, które sprowadzały ewaluację do kryterium skuteczności, wskazywały na obciążenia związane z **monitorowaniem wskaźników** projektowych: *Byłoby lepiej, gdyby nie było tych skomplikowanych wskaźników. Okazało się, że to jest ważne, co się wpisze do wniosku, bo potem trzeba to wykazać, rozliczyć się z tego. W programie były głupie założenia w odniesieniu do wskaźników i trzeba było to wpisać do wniosku, a potem ewaluować.*

Podkreślano też, że ewaluacji nie można prowadzić jedynie z powodu **wymogów formalnych** – najbardziej **wartościowe i użyteczne** badania odpowiadają na **potrzeby informacyjne** Zamawiającego, toteż ewaluator powinien umieć je zidentyfikować: *Ewaluacja nie powinna być tylko spełnieniem wymogów formalnych. Ewaluator powinien umieć dotrzeć do potrzeb, umieć słuchać Zamawiającego, który ma wiedzę o projekcie, Warto zwracać uwagę przy realizacji badań ewaluacyjnych, nie tylko na poznawczy, ale przede wszystkim na użyteczny charakter prowadzonych badań ewaluacyjnych. Stawiać na praktyków, badaczy, a nie teoretyków. Współpracować ściśle z wykonawcą w przypadku ewaluacji zewnętrznej, w szczególności w zakresie jej celów i obszarów. W przypadku ewaluacji wewnętrznej dbać o obiektywizm i niezależność, w kontekście podległości służbowej ewaluatora.*

Wnioski i rekomendacje

Wyniki przeprowadzonego badania jakościowego prowadzą do następujących wniosków:

- Badanych koordynatorów cechowało **źródnicowane doświadczenie** w zakresie ewaluacji, związane przede wszystkim z realizacją projektów edukacyjnych/społecznych;
- Ocena **użyteczności**, a także **potrzeba** prowadzenia ewaluacji w obecnej perspektywie finansowej (2014–2020) były uzależnione od dotychczasowych doświadczeń respondentów – przede wszystkim **korzyści** odniesionych z **ewaluacji** realizowanych wcześniej projektów;
- Badani, którzy nie mieli wcześniej do czynienia z ewaluacją lub prowadzili ją ze względu na wymóg zewnętrzny, utożsamiali działania ewaluacyjne z **monitoringiem** i **kontrolą**. Takie podejście nie wnosiło nowej wiedzy, a służyło jedynie wykazaniu **stopnia osiągnięcia** założonych celów, a także **poprawności realizacji** projektu, które miały zapobiegać ewentualnej utracie przyznanych środków. Osoby te postrzegają ewaluację jako **dodatkowe obciążenie** i **zbędny wydatek**, toteż **aprobuja** obecne ograniczenia w zakresie ewaluowania projektów. Ze względu na **niską użyteczność** tak rozumianej ewaluacji twierdzą, że nie prowadziłyby jej, o ile nie byłoby to wymagane. Niektórzy respondenci zwrócili uwagę na ryzyko **związane z przymusem** realizowania ewaluacji, który mógł prowadzić do różnych **nieprawidłowości, nieefektywnego wydatkowania i marnowania środków**;
- Koordynatorzy, których cechuje **przychylna postawa** wobec ewaluacji, będąca efektem pozytywnych doświadczeń w tym zakresie, postrzegają ją jako narzędzie **wspomagania** procesu wdrażania projektów czy wręcz **nieodłączną część** zarządzania nimi, służącą głównie: uzyskiwaniu **informacji zwrotnej, zapewnianiu jakości, doskonaleniu** realizowanych zadań przez wypracowanie **działań naprawczych, powielaniu** sprawdzonych rozwiązań i **unikaniu błędów** podczas realizacji kolejnych przedsięwzięć, a także wskazywaniu **kierunków dalszych prac** oraz wzmacnianiu **współpracy w zespole**. Potrzebę realizowania ewaluacji wiązano także z efektywnością wydatkowania **publicznych pieniędzy**;

- Część respondentów w większym stopniu docenia ewaluację **wewnętrzną**, którą wiążą z bieżącą informacją zwrotną, a także lepszą znajomością projektu i potrzeb jego realizatora, zaś inne osoby preferują ewaluację **zewnętrzną** z uwagi na jej obiektywność, ekspercką wiedzę i możliwość konfrontacji z szerszym otoczeniem. **Jakość ewaluacji** zależy według badanych od wiedzy i doświadczenia ewaluatorów w zakresie danego **obszaru badawczego** czy **specyfiki projektu**, a także od **trybu** i **kryteriów wyboru** wykonawców. Niektóre osoby podkreślały, że ich **własne zaangażowanie** w ewaluację wpływa na jej jakość;
- Wyniki ewaluacji są najbardziej użyteczne dla **zespołu projektowego**, a w dalszej kolejności dla **interesariuszy** projektu oraz **dyrekcji** podmiotu, który go wdrażał. **Częste zmiany** kierownictwa stanowiły jedną z kluczowych **trudności** w wykorzystaniu ewaluacji, wraz z nieuwzględnianiem jej rezultatów w dalszej działalności oraz ich niedostatecznym rozpowszechnieniem. Mniejsza przydatność ewaluacji wynikała także z jej **powierzchnowego** charakteru i **niedostatecznego zaangażowania** wykonawcy, który w niewystarczającym stopniu zagłębił się w specyfikę projektu bądź nie posiadał eksperckiej wiedzy. Z kolei na duży stopień wykorzystania ewaluacji wpływa jej **wysoka jakość**, **dobra współpraca** z wykonawcą, a także sposób prowadzenia tego procesu, szczególnie **podejście partycypacyjne**;
- Koordynatorzy świadomi **korzyści** płynących z ewaluacji uważają, że jej prowadzenie powinno wynikać z **własnej potrzeby**, a nie narzuconego wymogu, i są zainteresowani ewaluowaniem aktualnie wdrażanych projektów. Nowe podejście do ewaluacji projektów, wymagające zgody IZ, często jest oceniane **negatywnie** i postrzegane jako **ograniczenie**. Zdaniem badanych decyzja dotycząca ewaluowania powinna należeć do realizatorów/**koordynatorów** projektu bądź władz podmiotu, który go wdraża, ewentualnie Instytucji Pośredniczących, które mają większą niż IZ **znajomość** danego przedsięwzięcia;
- Niektórzy respondenci **nie wiedzieli**, że ewaluowanie projektów w obecnej perspektywie finansowej jest możliwe, zaś ci, którzy lepiej znają obowiązujące wytyczne w tej kwestii, sygnalizują, że w praktyce nastąpiło **wyeliminowanie ewaluacji** z poziomu projektów. Ten stan rzeczy skutkuje brakiem **informacji zwrotnej** ze strony odbiorów, a także niedosytem wiedzy na temat **jakości** i **użyteczności** realizowanych działań, sposobów ich **ulepszenia** oraz **zapobiegania** różnym **trudnościom** i ryzykom, jak również **trwałości** uzyskiwanych rezultatów. Zdaniem badanych ewaluacja prowadzona na poziomie programu **nie zastąpi** ewaluacji projektów, ponieważ nie zapewnia ich realizatorom **należytego wsparcia**;
- Część koordynatorów twierdzi, że w poprzedniej perspektywie finansowej nie realizowaliby ewaluacji z **własnej inicjatywy** (tj. bez zewnętrznego wymogu), ponieważ nie mieli wystarczającej **świadomości** i **potrzeby** w tym zakresie. Wielu respondentów deklaruje, że obecnie chętnie ewaluowaliby projekty – szczególnie trudne, innowacyjne czy pilotażowe – gdyby to działanie **nie wymagało zatwierdzenia** przez IZ. Koordynatorzy wskazywali na **trudności** związane z koniecznością ubiegania się o możliwość realizowania ewaluacji i **zmniejszanie** zakresu badań prowadzonych własnymi siłami. Niektóre osoby planowały ukrywanie wydatków na ewaluację wśród innych kosztów kwalifikowalnych, np. poprzez realizowanie ewaluacji w ramach innych badań;
- Potrzeby koordynatorów i innych członków zespołów projektowych w zakresie rozwijania kompetencji ewaluacyjnych są **zróżnicowane**. Część respondentów woli zlecić prowadzenie ewaluacji wyspecjalizowanym wykonawcom, natomiast inni chcieliby posiadać wiedzę

umożliwiająca im **partnerską współpracę** z ewaluatorami. Ponadto akcentowano potrzebę **wyrównywania kompetencji** ewaluacyjnych w **zespole projektowym**.

Na podstawie uzyskanych wyników można sformułować następujące rekomendacje:

- Potrzeba realizowania ewaluacji wiąże się z **pozytywnymi doświadczeniami** w tym zakresie. Obecne rozwiązania odnoszące się do ewaluowania projektów w dużej mierze uniemożliwiają uczenie się **ewaluacji w praktyce**, dlatego powinny być bardziej **przyjazne** dla projektodawców i **zachęcać** do prowadzenia ewaluacji zespoły projektowe, które są do tego **zmotywowane**;
- Wymóg/przymus prowadzenia badań ewaluacyjnych może prowadzić do spadku ich jakości oraz powodować ich tzw. fasadowość, toteż ewaluacja na poziomie projektów powinna mieć charakter **dobrowolny**. Jednocześnie warto zachęcać do ewaluowania projektów **testujących** nowe rozwiązania (pilotażowych, innowacyjnych) bądź skierowanych do nowych grup docelowych;
- Koordynatorzy/realizatorzy projektów powinni zapoznać się z obecnymi zasadami **finansowania ewaluacji** (np. dzięki opracowaniu przez MliR skróconej informacji na ten temat). Decyzje dotyczące ewaluowania projektów wydawane przez IZ powinny bazować na **jednolitych kryteriach**;
- Warto propagować **różne tryby** udzielania zamówienia publicznego w postępowaniach na ewaluację (np. negocjacje z ogłoszeniem), a także zróżnicowane **kryteria wyboru** wykonawców, by cena nie była głównym warunkiem ich wyłonienia. Dokumenty przetargowe (np. OPZ) powinny być opracowywane przez **ekspertów** posiadających dogłębną wiedzę na temat badań ewaluacyjnych. Należy uświadamiać Zamawiającym, że **zasoby** przeznaczane na ewaluację (środki finansowe, czas jej realizacji) powinny być dostosowane do **zakresu** planowanych badań;
- W niektórych przypadkach warto umożliwić zespołom projektowym prowadzenie badań ewaluacyjnych o charakterze **odroczonego**, które będą koncentrować się np. na zmianach postaw, zwiększaniu kompetencji, a także analizie **użyteczności i trwałości** uzyskanych rezultatów;
- Należy w większym stopniu **popularyzować wiedzę** o ewaluacji, aby badania ewaluacyjne prowadzone na poziomie projektu nie opierały się wyłącznie na metodach ilościowych. Trzeba też promować właściwe **wykorzystywanie** wyników ewaluacji oraz monitorowanie procesu **wdrażania rekomendacji**. Warto uświadamiać zespoły projektowe, że postawa i **zaangażowanie** Zamawiających również wpływają na jakość ewaluacji;
- W związku z tym, że kompetencje oraz doświadczenie ewaluacyjne wiążą się z wyższą oceną przydatności ewaluacji i szerszym jej wykorzystaniem, należy **edukować** koordynatorów oraz innych członków zespołów projektowych, w tym dzięki wykorzystaniu **e-learningu/blended-learningu** (np. na wzór szkolenia „Weź kurs na ewaluację” opracowanego przez PTE), a także **webinaria i zdalne konsultacje**. Uświadamianie korzyści wynikających z ewaluowania projektów, a także różnic między ewaluacją, monitoringiem i kontrolą mogą przyczynić się do kształtowania **pozytywnych postaw** wobec ewaluacji;
- Przeprowadzone badanie jakościowe powinno być kontynuowane w formie **ilościowej**, tj. ankiety internetowej (*computer assisted Web interview – CAWI*) z udziałem koordynatorów projektów, w celu poznania **skali** opinii/zjawisk, które zostały zidentyfikowane w ramach przeprowadzonych wywiadów indywidualnych.

Bibliografia

- Grzywa, M. (2008), *Ewaluacja w małopolskich jednostkach samorządu terytorialnego* [w:] M. Grzywa, K. Łukasiewicz, J. Perek-Białas, B. Worek (red.), *Ewaluacja w samorządzie lokalnym – perspektywy i możliwości*, Kraków: Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Londyn: Sage Publications.
- Hryniewicka, A. (2008), *Ewaluacja w pomocy społecznej – badania własne Instytutu Rozwoju Służb Społecznych* [w:] J. Staręga-Piasek, A. Hryniewicka (red.), *O potrzebie ewaluacji w pomocy społecznej*, Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych.
- Jaskuła, S. (2018), *Ewaluacja społeczna w edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Katalog Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego (2011), edycja I, Warszawa: Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne.
- Kołodziejczyk, J., Kołodziejczyk, J. (2015), *Wizytatorzy o swojej pracy w kontekście ich nowej roli zawodowej* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę. Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Korporowicz, L. (2008), *Interakcyjne aspekty procesu ewaluacyjnego: pomiędzy analizą a animowaniem zmian społecznych* [w:] *Środowisko i warsztat ewaluacji*, A. Haber, M. Szałaj (red.), Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Korporowicz, L. (2011), *Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomędzy nadzieją, animacją i konfuzją* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Mizerek, H. (2016), *Ewaluacja edukacyjna w Polsce. trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju*, [w:] „Zarządzanie Publiczne”, 1 (33), s. 1–16.
- Model ewaluacji w pomocy społecznej* (2010), Kraków: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej.
- Ocena zdolności monitoringu i ewaluacji we wdrażaniu RPO WZ na lata 2007–2013 oraz systemu wdrażania rekomendacji wykonanych badań ewaluacyjnych* (2010), raport końcowy z badania, Warszawa–Szczecin: CASE – Doradcy.
- Patton, M.Q. (2008), *Utilization-Focused Evaluation. 4th Edition*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (2013), *Ewaluacja skoncentrowana na wykorzystaniu* [w:] A. Haber, Z. Popis (red.), *(R)ewaluacja. Poszukiwanie nowych metod oceny efektów*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Polski rynek ewaluacji i badań dla sektora publicznego (2011) [w:] *Katalog Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego*, edycja I, Warszawa: Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne.

Programming Period 2014–2020. Monitoring and Evaluation of European Cohesion Policy, European Social Fund. Guidance Document (2015), Bruksela: European Commission.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 2009 nr 168, poz. 1324.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 2015, poz. 1270.

Society at a glance 2016. A spotlight on youth, how does Poland compare? (2016), Organisation for Economic Co-operation Development, www.oecd.org/poland/sag2016-poland.pdf [dostęp: 5.03.2019].

Sury, Z. (2016), *Wybrane przejawy postaw wobec ewaluacji w szkole, czyli Baśń o Kopciuszku w murach polskiej szkoły*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 11, 2 (40).

Sury, Z. (2017), *Ewaluacja w szkole – w kierunku kontroli czy wspomagania?*, „Szkoła – Zawód – Praca”, 14.

Trawkowska, D. (2007), *Działania pozorne w pomocy społecznej. Przypadki (i przypadłość) pracy socjalnej*, „Problemy Polityki Społecznej”, 10.

Walczak, B. (2015), *Ewaluacja oczami szkoły* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę. Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wasilewska, O., Rybińska, A., Muzyk, A. (2014), *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Worek, B. (2013), *Uspołecznienie ewaluacji czy rytualizacja badań ewaluacyjnych? Refleksje o wykorzystaniu ewaluacji w społecznościach lokalnych*, „Animacja życia publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych”, 4 (11).

Wytyczne w zakresie ewaluacji polityki spójności na lata 2014–2020, Warszawa: Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju.

Życie codzienne organizacji pozarządowych w Polsce (2012), raport z badań, Warszawa: [Stowarzyszenie Klon/Jawor, fakty.ngo.pl/raporty/organizacje-pozarzadowe-2012-artykuly-badawcze](http://StowarzyszenieKlonJawor.fakty.ngo.pl/raporty/organizacje-pozarzadowe-2012-artykuly-badawcze) [dostęp: 13.02.2020].

Ewaluacja narzędziem wspierającym zarządzanie i rozwój organizacji senioralnych na przykładzie ruchu uniwersytetów trzeciego wieku

Jakub Wróblewski

Abstrakt

Zmienia się struktura demograficzna polskiego społeczeństwa – coraz większa część mieszkańców kraju to osoby w wieku poprodukcyjnym. Jak każde nowe zjawisko, proces starzenia się społeczeństwa generuje wyzwania, na których część mogą odpowiedzieć swoimi działaniami jedynie władze centralne, na część – oddolna aktywność społeczna, ale jest także obszar, który wymaga współpracy władzy centralnej, samorządowej i organizacji pozarządowych. Jest nim niewątpliwie wspieranie rozwoju organizacji senioralnych. Rozdział dotyczy tej części ruchu senioralnego, która rozwija się szczególnie dynamicznie w ostatnich kilkunastu latach, odpowiadając na potrzeby aktywności społecznej, kulturalnej i edukacyjnej seniorów. Są to uniwersytety trzeciego wieku. Stoi przed nimi niezwykle ważne zadanie zmierzenia się z problemem starzejącego się społeczeństwa oraz przeciwdziałania negatywnym skutkom tego procesu demograficznego. Należy zatem szukać rozwiązań, które będą pozwalały budować stabilne fundamenty rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku we wszystkich ich wymiarach i formach organizacyjnych, jednocześnie nie powodując ograniczenia oddolnego charakteru ich działalności. Jednym z takich rozwiązań jest włączenie działań ewaluacyjnych w proces tworzenia strategii rozwoju i bieżącego zarządzania organizacjami senioralnymi.

Nie można prowadzić rozważań o aktualnych i przyszłych wyzwaniach rozwojowych w oderwaniu od kontekstu demograficznego. W Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, wzrasta udział osób w wieku poprodukcyjnym w populacji. Coraz częściej zauważają to decydenci na poziomie zarówno krajowym, jak i ponadnarodowym. Znaczącym przykładem zwrócenia uwagi opinii publicznej na ten proces jest m.in. to, że 2012 r. został ogłoszony Europejskim Rokiem Osób Starszych

JAKUB WRÓBLEWSKI
socjolog, ewaluator,
badacz społeczny
i analityk. Ekspert Centrum
Ewaluacji i Analiz Polityk
Publicznych Uniwersytetu
Jagiellońskiego.
Współtwórca jednego
z pierwszych polskich
paneli internetowych
ResearchOnline.pl. Członek
Polskiego Towarzystwa
Badaczy Rynku i Opinii,
a także przedstawiciel
Zarządu i prezes Polskiego
Towarzystwa Ewaluacyjnego.
Specjalizuje się w realizacji
badań i obsłudze rynku
publicznego, urzędów
centralnych i podmiotów
samorządowych.

SŁOWA KLUCZOWE:

EWALUACJA,
TRZECI WIEK,
UNIwersytety
TRZECIEGO WIEKU,
STARZENIE SIĘ
SPOŁECZEŃSTWA,
AKTYWIZACJA SENIORÓW

i Solidarności Międzypokoleniowej (*Postanowienie...* 2011). Miało to symboliczne, ale ważne dla podkreślenia rangi tego wyzwania znaczenie.

Zmiany, które za Edwardem Rossetem (1959) określa się jako proces starzenia się ludności, są w istocie połączeniem dwóch różnych procesów demograficznych. Pierwszy z nich wynika wprost z bezdyskusyjnego sukcesu cywilizacyjnego, którego owocem jest nie tylko istotne wydłużenie przeciętnej długości życia, ale i zdecydowana poprawa jego jakości na wszystkich jego etapach. Po raz pierwszy w historii tak wiele osób ma możliwość osiągnięcia wieku 70 czy 80 lat, pozostając w dobrej fizycznej i intelektualnej kondycji. Niejako równoległe z tym budującym i napawającym optymizmem procesem stale spada liczba narodzin. Polacy i Polki, podobnie jak mieszkańcy wielu innych krajów rozwiniętych, coraz później decydują się na zakładanie rodzin i posiadają przeciętnie mniej liczne potomstwo niż pokolenie ich rodziców i dziadków. W 2018 r. współczynnik dzietności w Polsce wyniósł 1,4¹, a warto podkreślić, że wartość współczynnika dzietności niższa od poziomu ok. 2,1 oznacza, że proces odtwarzania populacji kształtuje się poniżej prostej zastępowalności pokoleń.

W Polsce negatywny wpływ malejącej liczby narodzin jest dodatkowo wzmacniany przez migrację (Holzer 2003, s. 139) zarobkową, szczególnie do krajów Europy Zachodniej. Emigrują przeważnie osoby młode, w pełni sił, które nawet jeśli początkowo zakładały powrót do kraju, to po okresie aklimatyzacji i rozpoczęcia kariery zawodowej przenoszą za granicę centrum swojego życia, także tego rodzinnego. Warto zauważyć, że proces ten dotyka nie tylko obszarów w gorszej sytuacji ekonomicznej. Wyludniają się wszystkie regiony Polski, zarówno wsie, jak i małe i średnie miasta. W nieco lepszej sytuacji są aglomeracje, które stanowią naturalny cel migracji wewnątrz krajowych, choć i tam obserwuje się procesy depopulacyjne, a średni wiek mieszkańców stopniowo się zwiększa (Śleszyński 2018, s. 226).

Należy postawić pytanie, czy rosnącemu udziałowi osób 60+ w populacji towarzyszy refleksja na temat sposobu przygotowania się przez nowoczesne polskie społeczeństwo do tego procesu, by nie tylko minimalizować jego negatywne skutki, ale także wykorzystać potencjał, jaki niesie ze sobą ten trend. Przyjęcie do wiadomości obserwowanych tendencji demograficznych jest bowiem kluczowe dla zrozumienia, jak istotne dla zrównoważonego rozwoju kraju jest tworzenie mechanizmów nie tylko zapobiegających wykluczaniu seniorów, ale także stwarzających warunki sprzyjające ich aktywności, rozwojowi i włączaniu do głównego nurtu życia społecznego, co jest szczególnym wyzwaniem ze względu na uwarunkowany kulturowo niewielki poziom aktywności polskiego społeczeństwa (Halicki, Halicka 2003, s. 200–201).

Refleksja nad tym, jak budować zaplecze wspierające aktywność seniorów, jest istotna także z innego powodu. Warto zauważyć, że opisanym procesom demograficznym towarzyszy zmiana kulturowa objawiająca się przeformułowaniem modelu życia w wieku poprodukcyjnym. Współczesny senior coraz częściej jest osobą, która chce się realizować, spełniać marzenia, rozwijać swoje zainteresowania lub też odkrywać zupełnie nowe, wcześniej mu nieznane pola aktywności. Nie dziwi więc, że coraz więcej jest zarówno publicznych, jak i tworzonych oddolnie organizacji i inicjatyw, które wychodzą naprzeciw tym potrzebom. Obserwowany w Polsce rozwój ruchu senioralnego jest odpowiedzią na opisane trendy demograficzne, ale stanowi także owoc wskazanych zmian w myśleniu o tzw. trzecim wieku, które w naukach społecznych zaczęły być coraz bardziej zauważane już od drugiej połowy XX w. O ile w XIX w. potrzebom dziecka poświęcono bardzo dużo uwagi, na niespotykaną wcześniej skalę, co zaowocowało pojawieniem się nowoczesnych modeli kształcenia ukierunkowanych na możliwości i potrzeby najmłodszych, o tyle obecne tendencje w pedagogice i andragogice każą przypuszczać, że w XXI w.

1 Główny Urząd Statystyczny, Bank Danych Lokalnych.

centrum zainteresowania nauk z tego obszaru zostanie przesunięte z najmłodszych członków społeczeństwa na grupę najstarszą (Tomczyk 2015, s. 7).

Zmiany te z poziomu rozważań naukowych stopniowo zaistniały w świadomości opinii publicznej. Współczesny sposób myślenia o trzecim wieku opiera się na przekonaniu, że starość jest po prostu jedną z faz życia i w związku z tym należy wspierać jednostki w radzeniu sobie z problemami, które mogą się w jej trakcie pojawić. Ważne jest także zapewnienie starości pozycji równoprawnej z innymi fazami życia, kształtowanie jej pozytywnego wizerunku i przygotowanie do niej młodszych pokoleń (Szatur-Jaworska 2012, s. 9–10).

Zmiana sposobu myślenia o wieku senioralnym wpisuje się także w ideę **uczenia się przez całe życie**, pozwalającego nadążać za zmianami społecznymi, kulturowymi czy technicznymi i je rozumieć. Dokumentem zwracającym uwagę na wieloaspektowość całościowego uczenia się jest Decyzja Parlamentu i Rady² ustanawiająca Program działań w zakresie uczenia się przez całe życie. Uczenie się, poszerzanie horyzontów, pogłębianie wiedzy i nabywanie nowych kompetencji nie są już domeną wieku młodzieńczego. *Lifelong learning* to nowy styl życia charakteryzujący się wpisaniem ciągłego rozwoju w całość ludzkiego życia.

Dzięki opisanym powyżej zmianom starość przestaje być tematem tabu, a wiek trzeci nie jest już uważany za etap, w którym człowiek jest wykluczany z życia społecznego. Przeciwnie – może być to czas, gdy przy zapewnieniu odpowiednich warunków można się realizować i korzystać z kapitału czasu wolnego, którego brakowało na wcześniejszych etapach życia. Świadomość istnienia tego zasobu spowodowała potrzebę wsparcia instytucjonalnego umożliwiającego twórcze i produktywnie jego wykorzystanie. Odpowiedzią na te potrzeby było właśnie utworzenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW). Pierwszy UTW został założony przy uniwersytecie we francuskiej Tuluzie z inicjatywy prof. Pierre'a Vellasa w 1972 r. W kolejnych latach zarówno we Francji, jak i w innych krajach inicjowano powstawanie kolejnych instytucji tego typu, a już w 1975 r. utworzono Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku (Association internationale des Universités du Troisième Age – AIUTA). W tym samym czasie idea edukacji seniorów dotarła także do Polski, gdzie już w 1975 r. z inicjatywy prof. Haliny Szwarz w warszawskim Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego powołano do życia Studium III Wieku. Kolejne polskie UTW powstały we Wrocławiu, Opolu, Szczecinie, Poznaniu i kolejnych miastach akademickich. Obecnie ruch UTW w Polsce to ponad 600 (*Uniwersytety...* 2019) działających w całym kraju organizacji funkcjonujących zarówno w ramach uczelni wyższych, jak i powoływanych przez władze samorządowe oraz całkowicie oddolnie pracą i siłą woli lokalnych liderów społecznych. Ważne, że organizacje te oferują aktywności o bardzo zróżnicowanym charakterze. Należy bowiem pamiętać, że nie ma jednego i uniwersalnego modelu aktywizacji. Kluczem do skuteczności tego rodzaju działań jest uwzględnienie indywidualnych pragnień, potrzeb, kompetencji seniorów i umożliwienie im dobrowolnej decyzji zarówno o podjęciu aktywności, jak i o jej charakterze (Schonbrodt, Veil 2012, s. 74).

Należy w tym miejscu podkreślić, że rozwój ruchu UTW wspierany m.in. przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności³, a także działania krajowe, takie jak program Aktywności Społecznej Osób Starszych⁴, nie może być rozpatrywany wyłącznie przez pryzmat pozytywnej wartości, jaką jest

2 Decyzja Nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie.

3 PAFW w 2005 r. otworzyła program wspierający UTW.

4 Rządowy program ASOS (edycje: 2012–2013 i 2014–2020) mający na celu tworzenie warunków do rozwoju aktywności społecznej osób starszych za pomocą działań w czterech priorytetowych obszarach: edukacja osób starszych, aktywność społeczna promująca integrację wewnątrz- i międzypokoleniową, partycypacja społeczna osób starszych oraz usługi społeczne dla osób starszych.

tworzenie przestrzeni do aktywności, komfortowego i twórczego spędzania czasu przez osoby, które zakończyły pracę zawodową. To bezdyskusyjne zalety działalności w organizacjach senioralnych, ale z pewnością nie wyczerpują ich misji.

Aktywizacja seniorów niesie bowiem także inne korzyści, istotne zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i pragmatyki działania całego aparatu państwowego. Rosnący udział seniorów w populacji, a także coraz większa kosztochłonność dostępnych procedur medycznych, każą bowiem położyć znacznie większy nacisk niż w przeszłości na zapobieganie chorobom i ograniczanie ich negatywnych skutków. Działalność ruchu senioralnego odpowiada na tę potrzebę. Aktywni seniorzy są nie tylko zdrowsi, ale dzięki ogólnie lepszej kondycji fizycznej i psychicznej znacznie lepiej radzą sobie zarówno ze schorzeniami występującymi w każdym wieku, jak i z tymi specyficznymi dla osób dojrzałych. Działalność aktywizacyjna UTW doskonale wpisuje się w tę zmianę paradygmatu i przeniesienia akcentu na promocję zdrowego stylu życia i prewencję (Golinowska 2008, s. 45), które powinny wyznaczać kierunek rozwoju publicznej służby zdrowia.

Należy dążyć do tego, by aktywność w trzecim wieku w organizacjach, takich jak: koła gospodyń wiejskich, uniwersytety ludowe, koła zainteresowań, kluby wiejskie i osiedlowe czy właśnie w uniwersytetach trzeciego wieku była równie naturalna, jak aktywność zawodowa służąca przecież nie tylko pozyskiwaniu kapitału, ale będąca istotnym składnikiem życia, także w wymiarze intelektualnym i społecznym. Chcąc jednak popularyzować uczestnictwo w aktywnościach proponowanych przez takie organizacje, należy przede wszystkim zrozumieć, czym są organizacje senioralne, co skłania do korzystania z ich oferty i jak ich działalność wpływa na codzienne życie seniorów i ich otoczenia. Dynamiczny rozwój ruchu UTW w ostatnich latach i pozytywne zmiany, jakie niosą te instytucje zarówno dla samych seniorów, jak i dla społeczności lokalnych mogą przysłać problemy, z jakimi w codziennej działalności mierzą się te organizacje i ich liderzy a które mogą w istotny sposób rzutować na przyszłość tego ruchu. Jeśli przyjąć, że nawet spektakularny sukces może kryć w sobie ziarno przyszłej porażki, można postawić ryzykowną tezę, że także dynamiczny rozwój polskiego ruchu UTW takie ziarno w sobie nosi. Znaczna część polskich UTW – zwłaszcza tych powstałych w ostatnich 10 latach – jest tworzona oddolnie przez osoby zaangażowane w działalność społeczną. To dzieło konkretnych osób, które swoją pasją, zaangażowaniem i, nierzadko, ciężką, a niemal zawsze nieodpłatną pracą społeczną powołały do życia organizacje, które dały seniorom z danej miejscowości lub gminy możliwość konstruktywnego spędzania czasu. To lokalni liderzy miast i miasteczek oddalonych od aglomeracji stworzyli struktury, wypracowali porozumienia z władzami samorządowymi, dotarli do trenerów i wykładowców, promowali organizacje wśród seniorów w swoich regionach, a na co dzień organizują i koordynują prace organizacji. Dzięki ich pracy dziesiątki tysięcy osób mogą regularnie brać udział w zajęciach sportowych, jeździć na wyjazdy zorganizowane do oper, teatrów czy muzeów. Osobiste zaangażowanie „współczesnych Siłaczek” stworzyło te dzieła. Jednocześnie stabilne i trwałe struktury nie mogą opierać się tylko na nim. Niezależnie od dokumentów wypracowanych w trakcie działalności (np. statutów, regulaminów itp.) praktyka działalności, umiejętność realizacji określonych celów buduje zasoby wiedzy, które są ściśle powiązane z liderem lub wąskim gronem osób w praktyce zarządzających organizacją. To wiedza cicha. Jest ona zindywidualizowana, intuicyjna, a możliwości jej transferu są ograniczone. Istnienie tego rodzaju wiedzy i dysponowanie nią bywa ignorowane i niedoceniane do momentu, gdy dana osoba, np. wolontariusz czy też pracownik, odejdzie z organizacji (Mielus 2011, s. 107).

Taki model, choć początkowo może być efektywny, długoterminowo jest niemożliwy do utrzymania. Wycofanie się lidera z działalności oznacza jej koniec lub znaczne ograniczenie. Nawet w wariacie

optymistycznym, zakładającym pojawienie się jego odznaczających się determinacją następców, działalność będzie ograniczona przez czas nabywania przez nich wiedzy i doświadczenia. Rozwiązaniem tego problemu może być standaryzacja działalności i tworzenie stabilnych struktur organizacyjnych, które będą funkcjonować niezależnie od rotacji członków kluczowych ciał statutowych.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera konieczność wspierania ruchu senioralnego nie tylko w zakresie finansowym i infrastrukturalnym (czemu naprzeciw wychodzi m.in. Program Wieloletni „Senior+”⁵), ale organizacyjnym i doradczym. Jest to wyzwanie tym istotniejsze, że efektywna polityka senioralna musi zakładać równoczesne oddziaływanie na różne obszary. Zauważono to m.in. w najnowszej *Polityce społecznej wobec osób starszych 2030*. Już w samym tytule podkreślono fakt, że kierunki działań zostały oparte na trzech filarach: bezpieczeństwie, uczestnictwie i solidarności (*Polityka...*, poz. 1169). Także każdy ze wskazanych trzech filarów został kompleksowo zdefiniowany w sposób uwzględniający różne poziomy i wymiary wskazanych wartości fundamentalnych. **Bezpieczeństwo** to zatem stan i sytuacja, w której ludzie mają ugruntowane przekonanie, że potrzeby materialne, bytowe, psychiczne i duchowe są oraz mogą być zaspokojone dzięki dostosowaniu warunków materialnych, instytucji i organizacji środowiska społecznego do zmieniających się potrzeb osób w starszym wieku. **Uczestnictwo** zakłada obecność i aktywność osób w starszym wieku w różnych formach aktywności rodzinnej, społecznej, sportowej, zawodowej i obywatelskiej. **Solidarność** przewiduje uwzględnianie przez społeczeństwo w swoich działaniach opinii i interesów innych generacji, odzwierciedlających siłę więzi międzypokoleniowej (tj. poczucie łączności z osobami w innym wieku) i świadomość odpowiedzialności za osoby reprezentujące inne grupy pokoleniowe.

Mając na uwadze powyższe, ale także zaakcentowane wcześniej wyzwania związane z budowaniem stabilnych podstaw funkcjonowania organizacji senioralnych, należy postawić pytanie o to, jak tworzyć na poziomie regionalnym trwałe i stabilne organizacje, które będą jednocześnie na tyle elastyczne, by ich działalność odpowiadała na zmieniające się potrzeby społeczności lokalnych. Jest to pytanie tym istotniejsze, że na działanie organizacji senioralnych wpływa wiele czynników: od prawnych, przez kulturowe, a nawet technologiczne, powiązane z nowymi formami nauki, w tym z nauczaniem na odległość. Właściwe ich rozpoznanie i diagnoza wymagają zatem holistycznego spojrzenia na działalność danej instytucji.

O ile programy realizowane na poziomie krajowym podlegają monitoringowi i ewaluacji, a ich wyniki są publikowane⁶ i mogą służyć usprawnianiu kolejnych edycji projektów, to uwagę zwraca brak kompleksowego wsparcia w obszarze ewaluacji setek pojedynczych UTW i innych organizacji senioralnych. Należy jednak podkreślić, że nie oznacza to braku opracowań koncentrujących się na działaniu wybranych organizacji czy polityk senioralnych na poziomie miast i gmin. Stanowią one jednak zbiór niezależnych inicjatyw samorządowców, przedstawicieli trzeciego sektora lub też są przedsięwzięciami o charakterze *stricte* naukowym, w których dana organizacja czy program stanowią *case study* służący analizie zjawiska lub diagnozie możliwości analitycznych wybranej metody lub podejścia badawczego. Niezależnie od dużej wartości naukowej wskazanych przedsięwzięć badawczych, nie mają one na celu dostarczenia kompleksowego wsparcia zarządczego szerokiego gronu liderów organizacji senioralnych w skali ogólnopolskiej i temu nie służą.

5 Od 2015 r. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej realizuje Program Wieloletni „Senior+” na lata 2015–2020 skierowany do jednostek samorządu terytorialnego (wcześnie Program „Senior-WIGOR”).

6 Za przykład mogą służyć publikowane sprawozdania z kolejnych edycji Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych (ASOS) czy ewaluacje poszczególnych Osi Programów Operacyjnych, z których część (np. związanych z cyfryzacją czy poprawą dostępności usług medycznych) także wspiera osoby 60+.

Nie brakuje także wysokiej jakości opracowań i poradników wspierających liderów w tworzeniu organizacji pozarządowych jako takich, a także organizacji senioralnych. Przykładem mogą być choćby publikacje Forum III Wieku, takie jak: *Standardy działania uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce* (Borczyk i in. 2019). Wydawnictwo to stanowi usystematyzowany zbiór propozycji standardów odpowiednich dla uniwersytetów trzeciego wieku w trzech podstawowych obszarach ich działalności, tj. formalnoprawnym, merytoryczno-organizacyjnym i współpracy z innymi podmiotami. Cennym źródłem informacji są także publikacje Fundacji Zaczyn, która może pochwalić się stworzeniem czasopisma „Polityka Senioralna” poświęconego zagadnieniom ruchu senioralnego i aktywizacji osób starszych.

Warto jednak zauważyć, że gros publikacji i poradników pomija lub traktuje bardzo powierzchownie ewaluację, czyli ten element zarządzania organizacją, który stanowiąc integralną część procesu zarządzania, może długofalowo wspierać jej rozwój. Ewaluacja zarówno całokształtu funkcjonowania organizacji, jak i konkretnych projektów może stanowić źródło wiedzy będącej fundamentem podejmowania decyzji umożliwiających modyfikowanie działań w taki sposób, by skuteczniej i efektywniej odpowiadać na zmieniające się potrzeby odbiorców. Szczególnego podkreślenia wymaga fakt, że refleksja ewaluacyjna łączy w sobie wątki pragmatyczne i operacyjne z aksjologicznymi, opisując działania przez pryzmat wartości, jakie im przyświecają.

Mimo tych zalet, wynikających z włączenia ewaluacji w proces zarządzania uniwersytetem trzeciego wieku lub inną dowolną organizacją senioralną, często praktyka zarządzania opiera się na budowie strategii rozwoju i planowaniu działań głównie na podstawie intuicji liderów i np. wyrażanego frekwencją zainteresowania danymi formami aktywności.

Takie działania mogą, ale nie muszą być dobrą metodą planowania. W procesie ewaluacji interesujące są nie tylko efekty interwencji, ale również to, jak wdrażać wypracowane rozwiązania i w jaki sposób formułować założenia dotyczące sposobu realizacji danych przedsięwzięć, tak by mogły przełożyć się na osiągnięcie zakładanych celów (Górniak, Keler 2008). Należy przy tym podkreślić, że celem ruchów senioralnych nie jest uzyskiwanie wysokich wskaźników uczestnictwa w poszczególnych formach aktywności, ale szeroka aktywizacja i integracja seniorów na różnych poziomach. Włączenie ewaluacji w proces tworzenia strategii rozwoju organizacji senioralnych, planowania programów czy oceny konkretnych projektów może zatem wspomagać liderów w takim planowaniu działań, by nie tylko były one pozytywnie odbierane przez uczestników, ale także wpisywały się w wartości i cele organizacji.

Specyficznym i rzadko uświadamianym zagrożeniem dla upowszechniania ewaluacji w organizacjach senioralnych (choć to ryzyko ma charakter ogólny i można je dostrzec także na innych polach) jest promocja ewaluacji w ograniczonej, wręcz szczątkowej formie, sprowadzonej np. do roli oceny zadowolenia uczestników różnych form aktywności z poszczególnych elementów oferty danego UTW. Tak błędnie rozumiana i upowszechniana paraewaluacja prowadzi nie tylko do niewykorzystania potencjału płynącego z tego typu refleksji, ale także długofalowo do stopniowego spadku zainteresowania samych liderów edukowaniem się w obszarze ewaluacji z uwagi na niewielki zakres korzyści, jakie z tego płyną dla organizacji. Właściwie prowadzona ewaluacja nie jest monitoringiem, a jej rola nie ogranicza się do rejestrowania liczby uczestników zajęć i oceny ich satysfakcji. Ewaluacja wymaga bowiem przede wszystkim otwarcia na wszystkich aktorów analizowanych procesów i postawienia ich nie w roli przedmiotu badania, ale w podmiotowej roli uczestników partycypacyjnego procesu, w którym w polu zainteresowania badaczy jest także kontekst funkcjonowania organizacji i odbiorców działań czy wpływ różnych i zmieniających się w czasie czynników zewnętrznych.

Partycypacyjna i uspołeczniona ewaluacja może być krokiem pozwalającym przejść z fazy działalności spontanicznej do aktywności bazującej na potencjale lokalnym a jednocześnie mającej zdolność długofalowego rozwoju i odpowiadania na ewoluujące potrzeby kolejnych generacji seniorów.

W świetle dostępnych dziś danych należy zakładać, że proces starzenia się społeczeństwa będzie się nasilał. Proporcjonalnie do niego będzie rosła społeczna rola ruchu senioralnego i potrzeba tworzenia warunków do aktywnego starzenia się, które według definicji OECD z 1998 r. jest definiowane jako „zdolność ludzi do tego, by mimo upływu lat wieść produktywne życie w sferze społecznej i gospodarczej. Oznacza to, że ludzie potrafią dokonywać elastycznych wyborów w zarządzaniu swoim czasem na przestrzeni życia – czasem poświęcanym na naukę, pracę, odpoczynek i zapewnienie opieki innym” (Perek-Białas, Worek 2005, s. 13). Nie można opisanych procesów nie zauważać lub też pozostawiać losu ruchu senioralnego na łasce przypadku, licząc, że bez wsparcia będzie on wydajnie odpowiadał na potrzeby rosnącej, ale i coraz bardziej samoświadomej części społeczeństwa. Podchodząc odpowiedzialnie do wspierania organizacji senioralnych zarówno na poziomie ogólnokrajowym, jak i regionalnym, należy dążyć do tworzenia mechanizmów, które tym organizacjom będą zapewniały autonomię działania, ale jednocześnie wyposażały je w kapitał wiedzy pozwalający długofalowo się rozwijać. Ewaluacja nie dostarcza gotowych strategii, ale jest źródłem informacji niezbędnych w procesie ich tworzenia (*Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu...* 2010, s. 79) i podejmowania decyzji. Właściwie zaprojektowana i przeprowadzona ewaluacja dzięki swojej prorozwojowej roli może być elementem wspierającym liderów i decydentów w działaniach odpowiadających na rzeczywiste potrzeby organizacji senioralnych związane zarówno z realizacją potrzeb członków, jak i wpisujących się w ogólną społeczną misję ruchu senioralnego na poziomie ogólnokrajowym.

Rozwój ruchu senioralnego stanowi dla ewaluatorów wyzwanie i szansę. Szansę na edukowanie i popularyzację ewaluacji rozumianej nie jako narzędzie oceny, ale jako uspołeczniony instrument wspierający jakość i rozwój. Instrument pozwalający wprowadzać zmiany nie tylko w warstwie programowej, ale także organizacyjnej i wspierający rozwój szerokiego i bogatego w formie ruchu senioralnego.

Bibliografia

Borczyk, W., Nalepa, W., Knapik, B., Knapik, W. (2019), *Standardy działania uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, Nowy Sącz: Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wiek – Fundacja Rozwoju Ziem Górskich.

Decyzja Nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, Bruksela: European Parliament – Council of the European Union.

Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu publicznym (2010), Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Golinowska, S. (2008), *Społeczno-ekonomiczne konsekwencje starzenia się populacji* [w:] *Konsekwencje ekonomiczne i społeczne starzenia się społeczeństwa*, Warszawa: Polska Akademia Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.

Górniak, J., Keler, K. (2008), *Rola systemów wskaźników w ewaluacji. Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych*, Warszawa: Akademia Leona Koźmińskiego.

Halicki, J., Halicka, M. (2003), *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych* [w:] B. Synak (red.), *Polska starość*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Holzer, J.Z. (2003), *Demografia*, wyd. IV zmienione, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Mielus, M. (2011), *Organizacja oparta na wiedzy jako podstawa przedsiębiorczego zarządzania* [w:] *Przedsiębiorcze aspekty rozwoju organizacji i biznesu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

Perek-Białas, J., Worek, B. (2005), *Aktywne starzenie się. Aktywna starość – określenie pojęć* [w:] *Aktywne starzenie się. Aktywna starość*, Kraków: Wydawnictwo Aureus.

Polityka społeczna wobec osób starszych 2030 (2018), Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Załącznik do uchwały nr 161 Rady Ministrów z dnia 26 października 2018 r., poz. 1169.

Postanowienie 940/2011/UE z dnia 14 września 2011 r. w sprawie Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej, Dz.Urz. UE L246 z 23 września 2011 r.

Rosset, E. (1959), *Proces starzenia się ludności. Studium demograficzne*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Geograficzne.

Schonbrodt, B., Veil, K. (2012), *Zjawisko wycofania społecznego w kontekście „aktywnego starzenia się”. Potrzeba działania i przykłady dobrych praktyk w Niemczech*, „Problemy Polityki Społecznej”, 18 (63).

Szatur-Jaworska, B. (2012), *Zasady polityk publicznych w starzejących się społeczeństwach* [w:] *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, www.rpo.gov.pl/pliki/13541772380.pdf [dostęp: 13.02.2020].

Śleszyński, P. (2018), *Demograficzne wyzwania rozwoju regionalnego Polski*, Warszawa: Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. S. Leszczyckiego PAN.

Tomczyk, Ł. (2015), *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018 r., Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Kultura wdrażania ewaluacji wśród interesariuszy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji¹

Tomasz Kasprzak
Paweł Szymborski

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie praktyki wdrażania kultury ewaluacji wśród interesariuszy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK), głównie wśród podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości oraz urzędników ministerstw. Ustawowym zadaniem podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości w systemie jest prowadzenie monitoringu i ewaluacji zewnętrznej kwalifikacji nadawanych przez instytucje certyfikujące. Ewaluacja zewnętrzna ma gwarantować poprawne nadawanie kwalifikacji w duchu doskonalenia tego procesu. Brak kultury ewaluacji lub specyficzne jej rozumienie może być poważnym problemem wpływającym na wyniki badania prowadzonego przez podmiot zewnętrznego zapewniania jakości samodzielnie, nawet po zakończeniu wsparcia. Nasze analizy, oparte zarówno na doświadczeniu w obszarze krzewienia kultury ewaluacji, jak i na zebranych danych z zakresu wdrażania ZSK², odnosimy do kultury ewaluacji zewnętrznej funkcjonującej w edukacji formalnej.

Wstęp – główne założenia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

Jednym z celów Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK)³ jest skrócenie ścieżki edukacyjnej, jaką pracownik musi przejść, aby znaleźć zatrudnienie, przy jednoczesnym wprowadzeniu jednolitych zasad zapewniania jakości dla różnych systemów potwierdzania kompetencji

PAWEŁ SZYMBORSKI,
TOMASZ KASPRZAK
socjolodzy, pracownicy
Instytutu Badań
Edukacyjnych. Wspierają
podmioty zewnętrznego
zapewniania jakości
w przygotowaniu
się do swojej funkcji
i w jej pełnieniu. Instytut
Badań Edukacyjnych
(IBE) jest instytucją
badawczą prowadzącą
interdyscyplinarne
badania naukowe nad
funkcjonowaniem
i efektywnością systemu
edukacji w Polsce.
Wspiera wdrażanie ustawy
o Zintegrowanym Systemie
Kwalifikacji, w tym
m.in. odpowiada za jego
prowadzenie i rozwój.

SŁOWA KLUCZOWE:

KULTURA EWALUACJI,
UCZENIE SIĘ PRZEZ
CAŁE ŻYCIE,
ZINTEGROWANY
SYSTEM KWALIFIKACJI,
ZAPEWNIANIE JAKOŚCI
CYKL PDCA/PDSA,
WSPIERANIE INTERESARIUSZY

- 1 Tekst powstał na podstawie analiz wewnętrznych prowadzonych przez zespół pracowników Instytutu Badań Edukacyjnych odpowiedzialnego za wsparcie podmiotów zewnętrznych zapewniania jakości (PZZJ). Rolą autorów artykułu jest przedstawienie poczynionych ustaleń.
- 2 Materiał badawczy, który służy do zobrazowania potencjału ewaluacyjnego oraz dotychczasowych doświadczeń instytucji pełniących funkcję PZZJ, pochodzi m.in. z badań przeprowadzonych na zlecenie IBE oraz z materiałów roboczych podsumowujących poszczególne działania wspierające.
- 3 Więcej informacji o ZSK, jego założeniach i definicjach można znaleźć w: Sławiński 2017.

pracowników. Zintegrowany System Kwalifikacji został wprowadzony ustawą w 2015 r.⁴ Interwencja ta łączy dotychczasowe rozwiązania dotyczące kwalifikacji zdobywanych w toku edukacji formalnej (oświata, szkolnictwo wyższe), pozaformalnej (np. kursy, szkolenia) z możliwościami potwierdzania kompetencji, zdobytych również nieformalnie (np. podczas wykonywania pracy – tzw. kwalifikacji rynkowych⁵). Najważniejszym elementem ZSK umożliwiającym weryfikowanie kompetencji zdobytych niezależnie od sposobu ich uzyskania jest proces walidacji⁶. Pozytywne zakończenie walidacji umożliwia wystawienie danej osobie certyfikatu. Procesy walidacji i certyfikowania składają się na nadawanie kwalifikacji. O ile w systemach edukacji formalnej i w systemach związanych z edukacją pozaformalną funkcjonują sformalizowane⁷ zasady weryfikowania posiadanych kompetencji, o tyle w zakresie kwalifikacji rynkowych mamy do czynienia z koniecznością przemyślenia i opracowania takiego procesu od podstaw.

Droga wprowadzenia kwalifikacji rynkowej do ZSK jest ściśle określona zapisami ustawy⁸. W procesie włączania kwalifikacji zaproponowanej przez dowolny podmiot z rynku minister właściwy⁹ dookreśla i weryfikuje m.in. efekty uczenia się, jakie powinna osiągnąć osoba chcąc otrzymać daną kwalifikację, oraz warunki kadrowo-organizacyjne wymagane do spełnienia przez podmioty zainteresowane walidowaniem i certyfikowaniem tej kwalifikacji (instytucje certyfikujące – IC¹⁰). Jednym z istotnych zadań tych ostatnich, poza nadawaniem kwalifikacji, jest zapewnianie jakości i doskonalenie tego procesu, m.in. przez monitorowanie i prowadzenie ewaluacji wewnętrznej¹¹.

Po włączeniu kwalifikacji do ZSK staje się ona dobrem publicznym, jej treść staje się powszechnie dostępna. Nadzór nad kwalifikacją pełni minister właściwy i jako taki rozpatruje wnioski o nadanie uprawnień do certyfikowania kwalifikacji. Ostatnim ogniwem procesu, na końcu którego znajduje się człowiek nabywający kwalifikację, jest podpisanie umowy przez ministra właściwego z tzw. podmiotem zewnętrznego zapewniania jakości (PZZJ)¹². Jest to zewnętrzna instytucja, której zadaniem jest monitorowanie spełniania wymagań organizacyjno-kadrowych postawionych wobec IC dla danej kwalifikacji, ewaluacja procesów walidacji i certyfikowania oraz monitorowanie i ewaluacja wewnętrznego systemu zapewniania jakości IC (rysunek 1).

Zintegrowany System Kwalifikacji umożliwia stosowanie różnych metod potwierdzania tych samych kwalifikacji, przez co procesy zapewniania jakości mogą się różnić zależnie od podmiotu weryfikującego posiadanie określonych kompetencji. Wymagania wobec podmiotów funkcjonujących w systemie

4 Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz.U. z 2018, poz. 2153 (dalej: Ustawa o ZSK).

5 Kwalifikacją nazywa się zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący (Ustawa o ZSK, art. 2, pkt 8). Wspomniane efekty uczenia się i wymagania składają się na tzw. opis kwalifikacji. Termin „kwalifikacja rynkowa” odnosi się do kwalifikacji opisanych i wprowadzonych do systemu przez podmioty pochodzące z szeroko rozumianego rynku.

6 Walidacja to sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji (Ustawa o ZSK, art. 2, ust. 22).

7 Standardy, przepisy prawne, wytyczne międzynarodowe.

8 Szczegóły dotyczące włączania kwalifikacji rynkowych w: Stawiński, Królik, Stęchły 2017; Ziewiec-Skokowska, Danowska-Florczyk, Stęchły 2016.

9 Minister właściwy to minister kierujący działem administracji państwowej, w zakresie której jest procedowana lub funkcjonuje dana kwalifikacja.

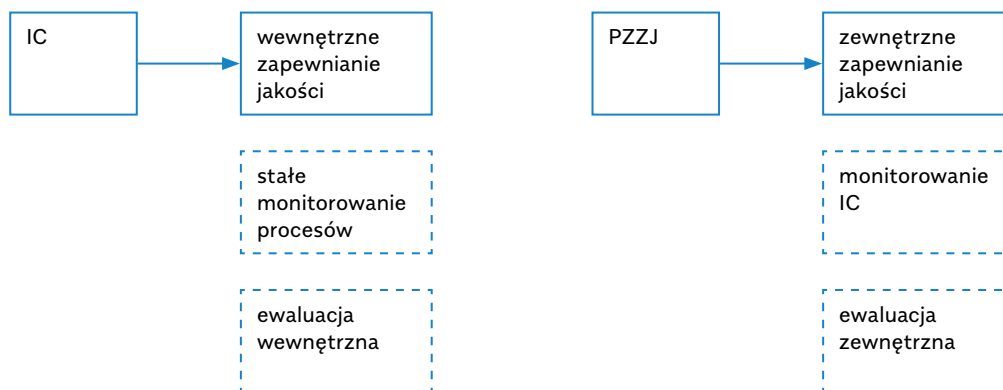
10 IC to podmioty posiadające uprawnienia do nadawania określonych kwalifikacji włączonych do ZSK. IC może zostać każdy podmiot prowadzący działalność gospodarczą, jeżeli zapewnia warunki organizacyjne i kadrowe umożliwiające przeprowadzenie walidacji zgodnie z wymaganiami określonymi w opisie kwalifikacji zawartym w obwieszczeniu o włączeniu danej kwalifikacji (Ustawa o ZSK, art. 41).

11 Zgodnie z art. 63 ustawy o ZSK instytucje certyfikujące są zobowiązane do opracowania i stosowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości, czyli rozwiązań służących zapewnieniu poprawności walidacji i certyfikowania oraz ich doskonaleniu. Składają się nań w szczególności: rozdzielenie procesów kształcenia i szkolenia od walidacji, stałe monitorowanie i bieżąca ocena walidacji i certyfikowania, ewaluacja wewnętrzna walidacji i certyfikowania.

12 Instytucje chcące zostać PZZJ muszą spełnić określone warunki wstępne (Ustawa o ZSK, art. 53) weryfikowane podczas procedury naboru na listę PZZJ (Ustawa o ZSK, art. 52).

zakładają posiadanie kadry ekspertów wyposażonych w kompetencje z zakresu metodologii i analizy danych związanych ze złożonymi procesami potwierdzania kompetencji. Przy tym, na podstawie dotychczasowych doświadczeń z wdrażania systemu należy uznać, że powyższe założenia są modelem docelowym. Przygotowanie IC i PZZJ do wyznaczenia zakresu ewaluacji (opisania kryteriów ewaluacyjnych i postawienia trafnych pytań), przeprowadzenia jej oraz wyciągnięcia wniosków służących doskonaleniu procesu nadawania kwalifikacji wymaga wsparcia i zaangażowania ze strony Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE)¹³. Trzeba równocześnie zaznaczyć chodzi o wsparcie nie tylko w zakresie zaplanowania i przeprowadzenia procesu, ale także budowania kultury ewaluacji w opozycji do bliższej wielu instytucjom kultury kontroli i nadzoru.

Rysunek 1. Wewnętrzne i zewnętrzne zapewnianie jakości walidacji i certyfikowania w ZSK



IC – instytucja certyfikująca.

PZZJ – podmiot zewnętrznego zapewniania jakości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy o ZSK... 2015, art. 50, ust. 1–2.

Ewaluacja w innych systemach. Punkt odniesienia dla ZSK

Z perspektywy budowania systemu ewaluacji służącego zapewnianiu jakości szczególnie interesująca jest dla nas refleksja na temat wdrażania systemu ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej w oświacie, opisana przede wszystkim w serii wydawniczej Uniwersytetu Jagiellońskiego poświęconej Systemowi Ewaluacji Oświaty (Mazurkiewicz 2012; Mazurkiewicz, Gocłowska 2014a; Mazurkiewicz, Gocłowska 2014b)¹⁴. Na zlecenie IBE została przeprowadzona ekspertyza dotycząca wdrażania systemu ewaluacji oświaty w latach 2009–2015. Autorzy tej ekspertyzy podkreślali, że ewaluacja zewnętrzna sprzyja pobudzaniu refleksyjności. Wymaga to jednak odpowiedniego poprowadzenia procesu i przygotowania

¹³ Instytut Badań Edukacyjnych odpowiada za wspieranie wdrażania ZSK. Więcej o roli IBE i etapach wdrażania: kwalifikacje.edu.pl/o-projekcie [dostęp: 9.12.2019].

¹⁴ Ponadto od jakiegoś czasu widać próbę systematyzacji refleksji na temat ewaluacji interwencji publicznych w Polsce. Dobrym przykładem takiej refleksji jest publikacja *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki poświęcony ewaluacji programów pomocowych* (por. Haber 2007; Haber, Szałaj 2010; Haber, Olejniczak 2014).

jego uczestników i uczestniczek¹⁵. Jednocześnie konieczne jest stałe monitorowanie przyjętych rozwiązań i konsultowanie ważniejszych zmian z maksymalnie zróżnicowanymi grupami interesariuszy. Ocena różnych rozwiązań wymaga czasu, a wprowadzanie zmian bez przeprowadzenia szeroko zakrojonych badań może wiązać się ze znacznym ryzykiem rozregulowania systemu (Walczak i in. 2017, s. 40–41). Wspomniane wyżej stałe monitorowanie przyjętych rozwiązań wpisuje się w cykl PDCA/PDSA – *Plan-Do-Check/Study-Act*, czyli Planuj-Zrób-Badaj-Działaj (Moen, Norman 2010)¹⁶, który jest wdrażany w ramach zapewniania jakości w ZSK.

Autorzy cytowanej ekspertyzy na przykładzie ewaluacji w nadzorze pedagogicznym pokazują ważne wyzwanie, jakim jest zróżnicowany poziom akceptacji i rozumienia zmiany, czyli wprowadzenie ewaluacji i wdrażanie zmian z niej wynikających, ze względu na różny poziom zaangażowania we wdrażaną zmianę. Rekomendacją, formułowaną wobec tego wyzwania, jest angażowanie jak największej grupy interesariuszy, a następnie facylitowanie ich udziału w projektowaniu zmiany, aby zwiększyć poziom zrozumienia, poczucia współautorstwa i akceptacji. Jednocześnie rekomenduje się wydłużenie okresu przygotowania i utrzymywanie wsparcia dla interesariuszy przez długi czas (Walczak i in. 2017, s. 19).

Ewaluacja w ZSK i cykl PDCA/PDSA

Zarówno IC, jak i PZZJ, decydując się na wejście do systemu, godzą się na konieczność dostosowania swoich instytucji do nowych ról. Budowa systemu zapewniania jakości, który będzie służył podmiotom zajmującym do tej pory różną pozycję na rynku i gwarantował poprawność wykonywania zadań związanych z rolami w ZSK, jest wyzwaniem bezprecedensowym i trudnym. Od jego funkcjonowania zależy powodzenie wdrożenia i funkcjonowania ZSK w zakresie kwalifikacji rynkowych.

Ważną rolę w ZSK odgrywa ewaluacja – jako narzędzie do zbierania i analizy danych w celu sprawdzenia poprawności kierunku działania różnych podmiotów, ale i jako pewne szersze założenie łącznie różne podejścia z zakresu zarządzania jakością (iteracyjność, stałe doskonalenie). Ustawa nie precyzuje szczegółowo, w jaki sposób IC powinna monitorować swoje procesy i przeprowadzić ewaluację wewnętrzną (samoocenę). Raport z ewaluacji wewnętrznej, do którego sporządzenia zobowiązana jest ta instytucja po przeprowadzeniu samooceny, powinien zawierać m.in. analizę dokumentacji z procesów walidacji i certyfikowania, ocenę metod wykorzystanych do walidacji pod względem ich poprawności z opisem kwalifikacji oraz informacje o krokach poczynionych w celu doskonalenia tych procesów. Ustawa pokazuje kierunek działania i ramy, które powinny zostać następnie wypełnione dobrymi praktykami ewaluacyjnymi. Podobne rozwiązanie funkcjonuje w edukacji formalnej, gdzie ewaluacja wewnętrzna jest wymogiem prawnym wobec szkół i placówek oświatowych, jednak jej zakres i forma nie są dookreślone. Założono, że podmiot – wchodząc do ZSK – akceptuje wyżej wymienione obowiązki, a ich akceptacja oznacza m.in. możliwość przeprowadzenia działań monitorujących według schematu pozwalającego na przeprowadzenie samooceny.

W kwestii zewnętrznego zapewniania jakości ustawa, podobnie jak w wypadku IC, formułuje pewne wytyczne, jakimi ma kierować się PZZJ, wypełniając swoje zadania. Ustawa przyjmuje, że PZZJ

15 O przygotowaniu przedstawicieli PZZJ do realizacji ewaluacji – w dalszej części rozdziału.

16 Chodzi o samą ideę uporządkowanego i cyklicznego rozwoju usługi, działania lub produktu, dlatego w niniejszym tekście pojawia się jako cykl PDCA/PDSA (litera „S” odpowiadająca słowu „study” bardziej oddaje charakter ulepszania działania dzięki badaniom ewaluacyjnym i ich wpływowi na kolejne iteracje).

posiada zasoby i kompetencje do przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznej¹⁷. Rysunek 2 przedstawia działania IC i PZZJ, które powinny zostać wykonane w jednym cyklu zewnętrznego zapewnienia jakości. Ujęcie cykliczne nie pojawia się z nazwy w zapisach ustawy¹⁸, ale taka logika wyłania się, gdy poszczególne zapisy zostaną uporządkowane w harmonogram uwzględniający graniczne daty wykonania poszczególnych działań.

Rysunek 2. Ramowy harmonogram wewnętrznego i zewnętrznego zapewnienia jakości walidacji i certyfikowania w ZSK

Rodzaj działania	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	5. rok
Monitorowanie wewnętrznego systemu zapewnienia jakości przez PZZJ, w tym:					
informacje kwartalne (przekazywane przez IC)					
sprawozdania IC z działalności					
raport z ewaluacji wewnętrznej IC					
Monitorowanie przez PZZJ spełniania wymagań przez IC					
Ewaluacja zewnętrzna i raport z zewnętrznego zapewnienia jakości (przeprowadzone przez PZZJ)					

IC – instytucja certyfikująca.

PZZJ – podmiot zewnętrznego zapewnienia jakości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy o ZSK... 2015.

Jak widać, zapewnianie jakości jest procesem ciągłym. Założenie niekończącego się łańcucha doskonalenia procesów wpisane jest już w samą ustawę i opiera się m.in. na cyklu Deminga (Moen, Norman 2010; Dybaś i in. 2014). Cykl PDCA/PDSA traktujemy jako narzędzie do zarządzania jakością procesu. W literaturze ten cykl opisywany jest m.in. na przykładzie programów z zakresu publicznej służby zdrowia (np. Coury i in. 2017).

W ramach wspierania instytucji odpowiedzialnych za zapewnianie jakości nadawania kwalifikacji (bezpośrednio IC, PZZJ, ale też ministerstwa w roli nadzorujących) IBE podejmuje działania, wspólnie z podmiotami, dookreślające metodologię badania ewaluacyjnego i innych czynności badawczych na potrzeby funkcji pełniących w ZSK.

¹⁷ Jednak w porównaniu z IC i warunkami wejścia do ZSK, PZZJ musi spełnić bardziej precyzyjne wymagania, m.in.: dysponowanie kadrą z kompetencjami do prowadzenia monitoringu i ewaluacji, wiedza na temat ZSK, prowadzenia walidacji, zasad zapewniania jakości różnych procesów. Sam proces wejścia podmiotu jako PZZJ poprzedzony jest naborem. Stosowne zapisy w: Ustawa o ZSK, art. 53–60.

¹⁸ Np. IC jest zobowiązana do przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej „nie rzadziej niż raz na 3 lata”. Tego typu zapisy pojawiają się przy większości produktów, które zarówno PZZJ, jak i IC mają dostarczyć w ramach realizacji swoich zadań.

Kultura ewaluacji w ZSK

Na gruncie polskim pierwsze przykłady wdrażania ewaluacji odnoszą się do obszaru edukacji (por. Korporowicz 1997; Mizerek 1997). Natomiast na gruncie administracji publicznej za Karolem Olejniczakiem można stwierdzić, że kultura ewaluacji tworzy się od połowy lat 90. XX wieku, przede wszystkim za sprawą wymagań wynikających z wykorzystania napływających wówczas do Polski funduszy strukturalnych (por. Olejniczak 2008, s. 80). Autor podkreśla, że jest to element szerszego, mozolnego procesu – wprowadzania w sektorze publicznym zarządzania opartego na wynikach. Jednocześnie, w 2008 roku, czasie sformułowania powyższej konstatacji, Karol Olejniczak stawia hipotezę, że w najbliższych latach proces internalizacji ewaluacji w programach krajowych prawdopodobnie zintensyfikuje się – ewaluacja poprzez fundusze strukturalne obejmie rodzime polityki i programy (tamże, s. 81). Po kilkunastu latach od tego stwierdzenia można zastanawiać się, w jakim stopniu zaszła internalizacja kultury ewaluacji w administracji publicznej. Przedmiot analizy, czyli ZSK, lub wcześniej przywoływany system ewaluacji oświaty są dobrymi przykładami programów i projektów realizowanych ze środków strukturalnych, które budują (lub mają szansę budować) kulturę ewaluacji.

W literaturze częściej można spotkać się z kategorią kultury organizacyjnej, w ramach której funkcjonuje ewaluacja, niż z opisem samej kultury ewaluacji (Dorczak 2012, s. 91–113). W tym sensie ewaluację można traktować jako efekt bądź składową danej kultury organizacyjnej. W ramach realizacji zadań wsparcia interesariuszy ZSK we wdrażaniu systemu kwalifikacji kulturę ewaluacji roboczo definiujemy procesualnie, jako budowanie, stwarzanie warunków, przestrzeni na poddawanie analizie prowadzonych działań, wyciąganie wniosków, formułowanie rekomendacji i na ich podstawie podejmowanie decyzji przez aktorów w systemie. Wreszcie, biorąc pod uwagę, że kultura ewaluacji jest ściśle związana z kulturą organizacji, wydaje się zasadne, by mówić nie o kulturze, ale o kulturach ewaluacji w ZSK. Ze względu na wielość i zróżnicowanie podmiotów (m.in. branża, sektor, wielkość, model działania, wreszcie, cele i rola w systemie) mamy do czynienia z wieloma różnymi kulturami organizacyjnymi, a co za tym idzie – możliwymi kulturami ewaluacyjnymi.

Potencjał oraz przygotowanie ewaluacyjne Podmiotów Zewnętrznego Zapewniania Jakości

Instytucje funkcjonujące w systemie jako PZZJ w trakcie procedury naboru¹⁹ udowodniły, że spełniają warunki ujęte w ustawie o ZSK. Okazało się, że są to instytucje bardzo zróżnicowane, pod względem zarówno dotychczasowej działalności (firmy konsultingowe, uczelnie, firmy szkoleniowe, organizacje pozarządowe), jak i wielkości organizacji (liczba pracowników, działów). Dzięki zleconemu zewnętrznemu badaniu²⁰ udało się uchwycić dodatkowe czynniki różnicujące, w tym postawy dotyczące: wizji swojej roli w ZSK, motywacji wejścia do systemu, podejścia do współpracy i otwartości na nią. Są to kompetencje miękkie, które w początkowej fazie wdrażania ZSK nie są mierzalne podczas przewidzianej ustawą drogi wchodzenia do systemu. Wraz z zebraniem opinii na temat oceny własnych kompetencji dotyczących szczegółowych aspektów badań ewaluacyjnych mogliśmy oszacować potencjał

19 Opis procedury, jak i dodatkowe informacje o PZZJ, można znaleźć pod adresem: kwalifikacje.edu.pl/podmioty-zewnetrznego-zapewniania-jakosci-pzzj [dostęp: 02.12.2019].

20 Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego – CEiAPP UJ (2018–2019). PZZJ jako podmioty przygotowujące się do pełnienia funkcji – zbiór raportów.

kompetencyjno-organizacyjny osób oddelegowanych do zadań związanych z zewnętrznym zapewnianiem jakości w tych podmiotach. Pozwoliło to na udoskonalenie planowanego programu wsparcia skierowanego do PZZJ. Ponadto zauważono, że mimo różnic podmioty te otwarte są na podejście wobec IC opierające się na współpracy.

W założeniu ZSK, poprzez konstrukcję wewnętrznego i zewnętrznego systemu zapewniania jakości wyrażoną w zapisach ustawy, stawia jakość nadawania kwalifikacji na priorytetowym miejscu. Po analizie danych z tego typu badań oraz po analizie doświadczenia z różnych systemów związanych z potwierdzaniem kompetencji, IBE opracowało różne rozwiązania popularyzujące i krzewiące wspomnianą kulturę ewaluacyjną, zakorzenioną we współpracy między podmiotami (szczególnie między IC i PZZJ). Należą do nich zarówno materiały informacyjne, narzędzia wspomagające działania podmiotów, jak i program szkoleń i warsztatów.

Wzmacnianie potencjału badawczego i organizacyjnego PZZJ

W ramach budowania wspólnej kultury ewaluacji IBE prowadzi system szkoleń i warsztatów zarówno dla PZZJ wchodzących do systemu, jak i dla tych już funkcjonujących. Takie podejście jest spójne z rekomendacjami wynikającymi z analizy przywoływanego wcześniej Systemu Ewaluacji Oświaty. Autorzy ekspertyzy (jednocześnie współautorzy tego systemu) podkreślali, że *Należy zadbać, aby wszelkie raporty czy inne sposoby komunikowania wyników ewaluacji służyły refleksji, budowaniu wiedzy na temat organizacji, wspólnej pracy nad wnioskami i planowaniem zmian. Aby stało się to realne, uczestniczące w ewaluacji zespoły pracowników powinny przejść odpowiedni proces przygotowawczy, koncentrujący uwagę na sposobach i metodach wykorzystania danych z ewaluacji* (Walczak i in. 2017, s. 11). Wsparcie jest kierowane do osób odpowiedzialnych w danych instytucjach za działania PZZJ²¹. Cykl warsztatów jest zorganizowany modułowo, co umożliwia ustalanie ich kolejności zależnie od potrzeb podmiotu wspieranego. Warsztaty dotyczą m.in. następujących tematów:

- zagadnienia systemowe (proces opisywania i włączania kwalifikacji do systemu, walidacji);
- zagadnienia związane z rolą i sposobem funkcjonowania PZZJ (wymogi ustawowe, codzienna praca PZZJ, raportowanie);
- zagadnienie współpracy (między PZZJ i IC oraz PZZJ i ministerstwami właściwymi)
- prowadzenie ewaluacji i monitoringu (model badania, narzędzia badawcze).

Opisane warsztaty są prowadzone przez pracowników IBE, przy czym PZZJ uczestniczą również w warsztatach zewnętrznych, prowadzonych przez komercyjne firmy wybrane w toku przetargu. Obecnie prowadzone są następujące szkolenia:

1. Zarządzanie zmianą²²,
2. SCRUM²³,
3. *Design Thinking*²⁴.

21 Deklarację chęci skorzystania ze wsparcia od momentu uruchomienia go na przełomie 2017 i 2018 r. wystosowała większość podmiotów.

22 Szkolenie ma pozwolić zespołowi przystosować się do nowych warunków i lepiej poradzić sobie z wejściem w nową dla instytucji rolę PZZJ.

23 Poznanie zwinnego sposobu planowania przebiegu prac projektowych ma pomóc PZZJ sprawnie zarządzać procesem.

24 Znajomość DT może przydać się przy projektowaniu ewaluacji zewnętrznej dopasowanej do specyfiki badanej instytucji certyfikującej.

Wraz z PZZJ opracowuje się model ewaluacji zewnętrznej danej kwalifikacji. Obecnie rozpoczęła się ewaluacja pierwszej włączonej kwalifikacji do ZSK – montowanie stolarki budowlanej²⁵. Zespół IBE wraz z PZZJ dla tej kwalifikacji (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji) operacjonalizuje w toku warsztatów, spotkań i konsultacji cały proces, doprecyzowuje kryteria (trafność, rzetelność, adekwatność), a następnie przygotowuje narzędzia ewaluacji i wzory raportu. Celem tych działań jest opracowanie procesu ewaluacji adekwatnego do danej kwalifikacji, uwzględniającego uwarunkowania samej kwalifikacji, IC oraz odbiorców kwalifikacji). Jednocześnie, ze względu na to, że jest to pierwsza ewaluacja zewnętrzna w ZSK, jej celem jest również przetestowanie samego podejścia do badania funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości, traktowanie ewaluacji zewnętrznej jako procesu trwającego przez cały cykl zewnętrznego zapewniania jakości, a wreszcie – przetestowanie samych pytań badawczych i proponowanych metod badania.

Analiza dotychczasowych działań, rozszerzanie pola dialogu

Zgodnie z założeniami cyklu PDCA/PDSA wsparcie dla interesariuszy ZSK jest stale monitorowane i poddawane ewaluacji *on-going*. Przykładem jest realizacja ewaluacji naborów na listę PZZJ, o czym poniżej.

Od momentu wejścia w życie ustawy o ZSK zostały przeprowadzone dwa nabory na listę PZZJ. W wyniku pierwszego, prowadzonego w okresie od listopada 2016 do września 2017 r. status PZZJ przyznano 14 dla 37 grup kwalifikacji. Jesienią 2017 r. została przeprowadzona ewaluacja tego procesu²⁶. Na podstawie wniosków i rekomendacji z badania przedstawiciele IBE mogli planować dalsze działania w odniesieniu do kolejnego naboru, który ruszył w kwietniu 2018 r. Modyfikacje i zmiany w stosunku do pierwszego naboru objęły:

- doprecyzowanie zakresu i znaczenia grup kwalifikacji,
- operacjonalizację kryteriów,
- komunikację z wnioskodawcami,
- obsługę systemu informatycznego,
- organizację pracy komisji.

Nabór został przeprowadzony dla 11 grup kwalifikacji, w jego wyniku na listę PZZJ wpisano osiem nowych podmiotów²⁷. Podobnie jak wcześniej, także drugi nabór został poddany ewaluacji²⁸.

W rezultacie badania sformułowano wiele wniosków i rekomendacji dotyczących działań informacyjno-promocyjnych, etapu oceny formalnej i merytorycznej, pracy komisji i procedur głosowania, wreszcie współpracy między podmiotami w ramach naboru. Rekomendacje te są obecnie

25 Kwalifikację do systemu włączyła i waliduje Fundacja VCC.

26 Celem badania było poznanie opinii poszczególnych aktorów na temat procesu, w tym etapu oceny formalnej, oceny merytorycznej, prac komisji i głosowań, a także wpisania PZZJ na listę przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Badanie miało charakter jakościowy. Zastosowano takie metody jak analiza danych zastanych, wywiady grupowe i indywidualne (zarówno pogłębione wywiady indywidualne – *individual in-depth interview* – IDI, jak i wywiady telefoniczne – *telephone in-depth interview* – TDI). Badanie zostało zrealizowane przez podmiot zewnętrzny – Ośrodek Ewaluacji i Fundacja Idea Rozwoju (zespół w składzie P. Stronkowski, M. Szostakowska, A. Szczurek).

27 Dodatkowo, jeden z podmiotów wpisanych w rezultacie poprzedniego naboru, po ponownym zgłoszeniu się został dopisany do kolejnej grupy kwalifikacji jako PZZJ.

28 Celem tego badania było poznanie opinii różnych aktorów na temat poszczególnych etapów procesu oraz ogólnie na temat wyboru PZZJ, a także ocena stanu i możliwości wdrożenia rekomendacji sformułowanych w ewaluacji pierwszego naboru (2017 r.). Z perspektywy metodologicznej pomiar ten miał również charakter jakościowy. Jesienią 2018 r. zewnętrzna agencja badawcza przeprowadziła ewaluację procesu. Podobnie jak poprzednio badanie obejmowało analizę dokumentów (*desk research*), a także wywiady grupowe i indywidualne z kluczowymi interesariuszami, zaangażowanymi w cały proces.

analizowane w ramach przygotowywania się do przyszłego naboru na listę PZZJ. Na podstawie ewaluacji drugiego naboru widać wzrost satysfakcji interesariuszy z wprowadzonych usprawnień procesu – przedstawiciele ministerstw, porównując oba nabory, podkreślali usprawnienie procesu, pojawienie się funkcjonalności i narzędzi podnoszących jakość pracy.

Kultura ewaluacji budowana jest w procesie ciągłej autorefleksji i analizy własnych działań. Innym przykładem wspólnej refleksji interesariuszy nad funkcjonowaniem systemu są prowadzone ostatnio (październik 2019 r.) warsztaty z przedstawicielami ministerstw oraz PZZJ na temat doświadczeń związanych z podpisywaniem umów. Ich celem, oprócz zebrania i wymiany doświadczeń, było zdefiniowanie kluczowych wyzwań oraz sformułowanie pomysłów na ewentualne modyfikacje. W ramach tego procesu przeprowadzono badanie zarówno z ministerstwami, jak i z PZZJ, które podpisały już umowy. Wnioski z tych badań były punktem wyjścia do pogłębionej refleksji podczas warsztatów na temat wyzwań, trudności związanych z podpisywaniem umów i szerzej – współpracą z perspektywy obu stron. Na podstawie tych analiz uczestnicy warsztatów formułowali propozycje zmian i rekomendacje dotyczące rozwiązań kluczowych, z ich perspektywy, problemów.

Rysunek 3. Opis doświadczeń związanych z podpisywaniem umów z perspektywy PZZJ



Źródło: opracowanie przygotowane podczas warsztatów w efekcie prezentacji wyników badania oraz dyskusji warsztatowej.

W wyniku warsztatów uzyskano materiał na pogłębioną analizę procesu podpisywania umów z perspektywy uczestników. Sformułowano także rekomendacje dotyczące zmian w samym procesie podpisywania umów oraz w obszarze współpracy na linii PZZJ – ministerstwa. Ponadto włączanie do dyskusji na temat obecnej sytuacji i wizji przyszłości wszystkich stron daje szansę na ich większe zaangażowanie w ramach systemu, co wynika m.in. z cytowanej wyżej analizy Systemu Ewaluacji Oświaty, gdzie stwierdzono, że różne zaangażowanie interesariuszy w proces zmiany warunkuje poziom jej rozumienia i akceptacji (Walczak i in. 2017). Zadaniem, jakie się z tego ćwiczenia wyłania – jest przełożenie rekomendacji na działania.

Podsumowanie

Podobnie jak sam Zintegrowany System Kwalifikacji jest w fazie rozwoju, tak zadania i role podmiotów w tym systemie, sformułowane przede wszystkim w Ustawie o ZSK, podlegają dookreśleniu i testowaniu w zetknięciu z rzeczywistością. Wszyscy interesariusze ZSK są w ciągłym procesie uczenia się, dostrajania własnych kultur organizacyjnych do systemu. Założony w ZSK system zapewniania jakości ma być – zgodnie z nazwą – efektywnym narzędziem zapewniania jakości oraz wiarygodności nadawanych kwalifikacji. Jak pokazano wyżej, tworzenie na taką skalę systemu zapewniania jakości jest przedsięwzięciem bezprecedensowym i zarazem trudnym, a ewaluacja zewnętrzna i wewnętrzna odgrywają zasadniczą rolę w tym systemie. Od ciągle rozwijających się kultur ewaluacyjnych poszczególnych interesariuszy w ZSK – różniących się od siebie nie tylko zadaniami w systemie, mających różne cele, będących zarówno osobami prywatnymi, jak i instytucjami publicznymi, pozarządowymi, komercyjnymi – zależy wspomniana jakość.

Bibliografia

- Coury, J., Schneider, J.L., Rivelli, J.S., Petrik, A.F., Seibel, E., D'Agostini, B., Taplin, S.H., Green, B.B., Coronado, G.D. (2017), *Applying the Plan-Do-Study-Act (PDSA) approach to a large pragmatic study involving safety net clinics*, BMC Health Serv 2017, doi: [dx.doi.org/10.1186%2Fs12913-017-2364-3](https://doi.org/10.1186%2Fs12913-017-2364-3) [dostęp: 12.01.2020].
- Dorczak, R. (2012), *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dybaś, M. (2014), *Zapewnianie jakości kwalifikacji w zintegrowanym systemie kwalifikacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Haber, A. (2007), *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Haber, A., Szałaj, M. (2010), *Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu publicznym*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Haber, A., Olejniczak, K. (2014), *R(ewaluacja) 2. Wiedza w działaniu*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Korporowicz, L. (1997), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Mazurkiewicz, G. (2012), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mazurkiewicz, G., Gocłowska, A. (2014a), *Jakość edukacji – dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mazurkiewicz, G., Gocłowska, A., (2014b), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w roku 2014*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mizerek, H. (1997), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Olsztyn: Wydawnictwo MG.

Moen, R.D., Norman, C.L. (2010), *Clearing up myths about the Deming cycle and seeing how it keeps evolving*, „Quality Progress”, listopad.

Niedzielska, E., Szulżycka, A. (2018), *Ewaluacja ex-post dotycząca naboru PZZJ w systemie ZSK zakończonego w czerwcu 2018*, Warszawa: Infondo na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych.

Olejniczak, K. (2008), *Mechanizmy wykorzystania ewaluacji. Studium ewaluacji średniookresowych INTERREG III*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Olejniczak, K. (2012), *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Olejniczak, K., Kozak, M., Lendzion, B. (2008), *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 października 2016 r. w sprawie regulaminu pracy komisji do oceny wniosków o wpis na listę podmiotów uprawnionych do pełnienia funkcji zewnętrznego zapewniania jakości, wzoru umowy z podmiotem, któremu powierzono funkcję zewnętrznego zapewniania jakości, oraz sposobu ustalania wysokości wynagrodzenia z tytułu tej umowy, Dz.U. 2016 poz. 1687.

Sławiński, S. (2017), *Mała Encyklopedia ZSK*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Sławiński, S., Królik, K., Stęchły, W. (2017), *Włączanie kwalifikacji do zintegrowanego systemu kwalifikacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Stronkowski, P., Szostakowska, M. (2017), *Ewaluacja ex-post dotycząca naboru Podmiotów Zewnętrznego Zapewniania Jakości w systemie ZSK zakończonego w czerwcu 2017. Raport końcowy*, Warszawa: Ośrodek Ewaluacji Idea na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych.

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz.U. z 2018 r.

Walczak, B., Tędziągolska, M., Mazurkiewicz, G., Kasprzak, T., Kołodziejczyk, K. (2017), *Analiza doświadczeń we wdrażaniu systemu ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Ziewiec-Skokowska, G., Danowska-Florczyk, E., Stęchły, W. (2016), *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.



Zasoby rozwojowe instytucji edukacyjnej

Mirosław Warowicki

Abstrakt

W pierwszej części rozdziału¹ przedstawiono podsumowanie dyskusji na temat teoretycznych podstaw zmieniającej się roli instytucji edukacyjnych i szkoleniowych. Autor omawia tradycyjną i proaktywną rolę instytucji edukacyjnej w rozwijaniu zasobów indywidualnych, organizacyjnych i instytucjonalnych i – w konsekwencji – w podnoszeniu jakości usług edukacyjnych. Pełnienie roli aktywnego podmiotu zmian przez instytucję edukacyjną wymaga odpowiedniego przygotowania, począwszy od oceny zasobów w kilku obszarach do zaplanowania scenariusza rozwoju. Druga część jest poświęcona prezentacji krok po kroku zastosowania metodologii oceny i rozwoju zasobów. Omawiana metodologia, jak dowodzi autor, umożliwi diagnozę i rozwój potencjału instytucji edukacyjnej. Podejście to tworzy także perspektywę do dyskusji nad zastosowaniem metod jakościowych i ilościowych w badaniach społecznych, w tym w edukacji, oraz w ocenie i ewaluacji omawianych w artykule procesów związanych z edukacją i rozwojem.

Trendy rozwojowe

Na kanwie trwającej przez ostatnie 20 lat dyskusji na temat trendów i skuteczności międzynarodowej pomocy rozwojowej podjęto temat wprowadzania zmian w procesie szeroko rozumianej edukacji². Chodzi nie tylko o popularyzację idei instytucji edukacyjnej jako organizacji uczącej się (Sange i in. 2002), ale także o nurt badań i analiz na temat zrównoważonego rozwoju. Istota tej drugiej koncepcji polega na tym, by od początku działań uwzględniać trzy kluczowe wymiary: społeczny, ekonomiczny i środowiskowy.

MIROSLAW WAROWICKI
dr nauk społecznych
(psychologia społeczna),
posiada wieloletnie
doświadczenie akademickie
(Uniwersytet Warszawski,
Uniwersytet Warmińsko-
-Mazurski i Wyższa Szkoła
Zarządzania w Olsztynie)
oraz w realizacji
projektów szkoleniowych,
badawczych, wdrożeniowych
i ewaluacyjnych dla
sektora publicznego,
prywatnego i organizacji
pozarządowych w Polsce i za
granicą (kraje bałkańskie,
CEE, Eurazja, Afryka).
W latach 2004–2010 członek
zarządu Europejskiego
Stowarzyszenia Organizacji
Szkoleniowych (ENTO) przy
Radzie Europy w Strasburgu.
Od 2018 r. członek zarządu
Polskiego Towarzystwa
Ewaluacyjnego. Autor
i współautor publikacji
z zakresu nauk społecznych.

SŁOWA KLUCZOWE:

ZASOBY ROZWOJOWE,
METODOLOGIA OCENY
I ROZWOJU ZASOBÓW,
INTERAKCYJNE ZALEŻNOŚCI,
METODY JAKOŚCIOWE
I ILOŚCIOWE,
PLAN DZIAŁANIA,
EWALUACJA,
OD NAUCZANIA DO UCZENIA

1 Artykuł jest zmienioną wersją niepublikowanego raportu Mirosława Warowickiego dla UNHABITAT, Nairobi 2012.

2 Po ustanowieniu przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Milenijnych Celów Rozwoju, po opublikowaniu Deklaracji Paryskiej (*Paris Declaration*), Agendy ACCRA, raportów m.in. OECD/DAC (Pearson 2011) powszechnie przyjęto pogląd, że dotychczasowa ograniczona skuteczność pomocy międzynarodowej wymaga zmiany w kierunku większego uwzględnienia rozwoju zasobów lokalnych oraz zaakcentowania roli uczenia/szkolenia i nauczania we współpracy z krajami mniej rozwiniętymi.

Modelem referencyjnym w tym nurcie refleksji jest piramida zbudowana na planie trójkąta, która obejmuje:

- wymiar społeczny, czyli szeroko rozumianą kulturę, partycypację społeczną oraz dystrybucję dóbr i usług,
- wymiar ekonomiczny, związany z mechanizmami wzrostu, efektywności i stabilności ekonomicznej oraz
- wymiar środowiskowy, rozumiany jako zachowanie bioróżnorodności ekosystemów, dostępności źródeł i zasobów naturalnych oraz jakość życia w danym środowisku (Mondini, Vale 2007; Goodland 1994).

Na podobnych podstawach – z zaakcentowaniem relacji międzyludzkich i w powiązaniu ze sferą społeczno-gospodarczą – opiera się koncepcja kapitału społecznego (Edwards, Foley, Daini 2001; Gajowiak 2012; Sztompka 2016).

Wiele badań i obserwacji potwierdza wagę relacji między systemami edukacji a wielowymiarową złożonością życia społeczno-gospodarczego, zarówno w skali globalnej, jak i lokalnej. Złożoności tej nie da się sprowadzić do zamkniętej listy mechanizmów sprawczych i wskaźników m.in. z powodu interakcyjnego charakteru zależności (Czapiński 2004; Harré 1980; Warowicki 1985)³. Z drugiej strony – i jest to istotne dla powodzenia przedsięwzięć edukacyjnych – coraz więcej argumentów przemawia za tym, że podstawą kapitału społecznego i zdolności rozwiązywania problemów jest rozwój lokalnych zasobów i potencjałów (Lewenstein, Thesis 2008; Pearson 2011b; Kazimierczak 2014; Gliński 2001; Czyżewska 2001, 2012; Warowicki 2001, 2013a, 2013b). Zasoby, będące podstawą m.in. rozwoju kapitału społecznego, są rozumiane szeroko i odnoszą się co najmniej do kilku sfer: społecznej, ekonomicznej, edukacyjnej, funkcjonalno-przestrzennej, technicznej i infrastrukturalnej. Powodzenie wprowadzania modeli edukacji zależy – zgodnie ze wspomnianymi wyżej nurtami refleksji – właśnie od stopnia rozwoju zasobów lokalnych (w znaczeniu *capacity development*). Stopień rozwoju zasobów lokalnych przesądza o skali podejmowanych inicjatyw i skuteczności działań w rozwiązywaniu problemów w ramach instytucji edukacyjnych⁴.

Dwie role instytucji edukacyjnych

Dyskusja nad tradycyjną rolą instytucji edukacyjnej i rosnące zapotrzebowanie na jej nową, proaktywną rolę prowadzą do dwóch wniosków (Pearson 2011b). Po pierwsze, rozwój zasobów (*capacity development*) pomaga w dostarczeniu usług szkoleniowych na wysokim poziomie. Po drugie, ułatwia instytucji edukacyjnej pełnienie roli facylitatora procesu uczenia oraz wprowadzanie zmian w wymiarach organizacyjnym, instytucjonalnym i systemowym⁵. Obie role są ze sobą powiązane, obie są równie istotne dla efektywnego wzmocnienia instytucji edukacyjnej.

3 Polska transformacja jest tego przykładem. Po 1989 r. i po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej (UE) w 2004 r. wyraźnie poprawiła się sytuacja rozwoju Polski. Wiele wskaźników rozwoju gospodarczego i jakości życia Polaków – m.in. wskaźniki jakości życia przyjmowane w raportach UNDP czy w Diagnostyce Społecznej (Czapiński, Panek 2008, 2011, 2013, 2015) – potwierdzało systematyczny wzrost i przechodzenie Polski na wyższe pozycje w porównaniach międzynarodowych. Duża część okresu transformacji charakteryzuje się jednak wzrostem nierówności w dochodach i wzrostem poziomu ubóstwa, reforma edukacyjna jest różnie oceniana i budzi wiele wątpliwości. Oznacza to, że ocena tego, czy w tym okresie sytuacja Polaków poprawiała się, nie jest jednoznaczna. Pod koniec 2019 r. Polska, przy dobrej kondycji gospodarki i bardzo niskim bezrobociu, znalazła się na jednym z pierwszych miejsc w Europie w porównaniach międzynarodowych z powodu bardzo dużego obciążenia nierównościami dochodowymi (w świetle wyliczeń World Inequality Lab Polska jest krajem o najwyższych nierównościami dochodowych w Europie i krajem o najwyższej dynamice zmian w tym zakresie na przestrzeni ostatnich 15 lat, por. Blanchet, Chancel, Gethin 2019).

4 W artykule przyjęto, że instytucja lub placówka edukacyjna to organizacja lub firma założona w celu przekazywania lub rozwijania wiedzy i umiejętności. W takim ujęciu zarówno szkoła, uczelnia wyższa (publiczna i prywatna), jak i centrum szkoleniowe są instytucjami lub placówkami edukacyjnymi.

5 Słowa system i systemowy odnoszą się do całości (np. pewnej instytucji) złożonej z elementów będących pod wzajemnym wpływem oraz pod wpływem otoczenia z zewnątrz. Specyfiką podejścia systemowego do ludzkich zachowań w danej organizacji jest uwzględnienie m.in. takich elementów, jak: struktura, komunikacja (z zaakcentowaniem ważnej roli informacji zwrotnych), profil interakcji między pracownikami, cele, wartości, kultura organizacyjna, określony poziom autonomii i możliwości adaptacyjne poszczególnych jednostek, działów i całej organizacji (por. Anderson, Carter 1984).

Instytucja edukacyjna odgrywa ważną rolę polegającą nie tylko na transferze wiedzy czy kompetencji, ale też na inicjowaniu nowych przedsięwzięć prowadzących do rozwoju zasobów zarówno odbiorców usług edukacyjnych, jak i samej instytucji edukacyjnej. Można ją zatem określić mianem istotnego podmiotu zmian (*active agent of change*). Efektywność w inicjowaniu i wprowadzaniu nowych rozwiązań zależy od statusu danej instytucji, od stopnia powiązań z innymi aktorami instytucjonalnymi oraz od stopnia podmiotowości (*amount of agency*) w dyskusji o nowych ideach i zmianach z przedstawicielami innych instytucji. Podmioty zmian (*change agents*) na ogół poszukują możliwości utworzenia nowych, silnych powiązań z innymi organizacjami oraz takiej modyfikacji w relacjach z kluczowymi aktorami, by stały się bardziej użyteczne w podejmowanych działaniach.

Facylitacja rozpoczyna się od wypracowania porozumienia między aktorami zmian. Warunkami wywierania wpływu na innych, wprowadzania nowych idei do dyskusji i rozpatrywania ich w szerszym gronie są jakość relacji i podmiotowość. Sprawczość w tym zakresie jest kluczowa w każdym procesie wprowadzania zmian, ale szczególnie, gdy rozważa się proces zmian na poziomie lokalnym. Podmioty zmian powinny traktować siebie jako istotne komponenty rozwoju zasobów, stąd wzmocnienie instytucji edukacyjnej jest częścią rozwoju zasobów.

Rozwój zasobów – od teorii do praktyki

Pojęcie rozwoju zasobów (*capacity development*) jest w literaturze przedmiotu rozumiane najczęściej jako zwiększenie zdolności, umiejętności wykonania zadania czy spełnienia określonej funkcji.

W związku z tym rozwój zasobów jest definiowany jako:

- zdolność do wykonywania działań (w lepszy sposób);
- proces i forma wprowadzania zmian, które koncentrują się na podniesieniu standardów organizacyjnych, efektywności działań, poziomu świadczenia usług i/lub wprowadzania nowych metod uczenia;
- atrybut osób, organizacji i grup organizacji/całych instytucji oraz środowiska zewnętrznego;
- kombinacja indywidualnych kompetencji, zespołowych umiejętności, zasobów oraz wewnętrznych i zewnętrznych relacji (kultura organizacji i jakość relacji z otoczeniem), które umożliwią prowadzenie procesu uczenia, świadczenie usług edukacyjnych na wyższym poziomie.

Jak wynika z powyższych rozważań, rozwój zasobów obejmuje szerszy zakres pojęciowy niż wzrost wiedzy i umiejętności indywidualnych. Jakkolwiek termin budowanie zasobów (*capacity building*) jest często stosowany wymiennie z określeniem rozwój zasobów (*capacity development*), warto wskazać na różnicę między tymi pojęciami. Rozwój zasobów wyrasta z danej struktury organizacyjnej przy wsparciu zewnętrznym. Inaczej mówiąc, polega na takim wzroście podmiotu, który nie może być następstwem wyłącznie wpływu zewnętrznego. Budowanie zasobów zachodzi natomiast na skutek wsparcia z zewnątrz (np. zaangażowania ekspertów spoza danej instytucji we wprowadzanie nowej metody nauczania) i dotyczy głównie etapu wstępnego – przy założeniu, że wcześniej instytucja nie dysponowała żadnymi zasobami.

Bardziej efektywne wykorzystywanie zasobów może polegać na poszukiwaniu adekwatnej metodologii (w celu dostosowania jej m.in. do posiadanych materiałów szkoleniowych) albo na promowaniu współpracy między instytucjami edukacyjnymi. Dlatego rozwój zasobów poza

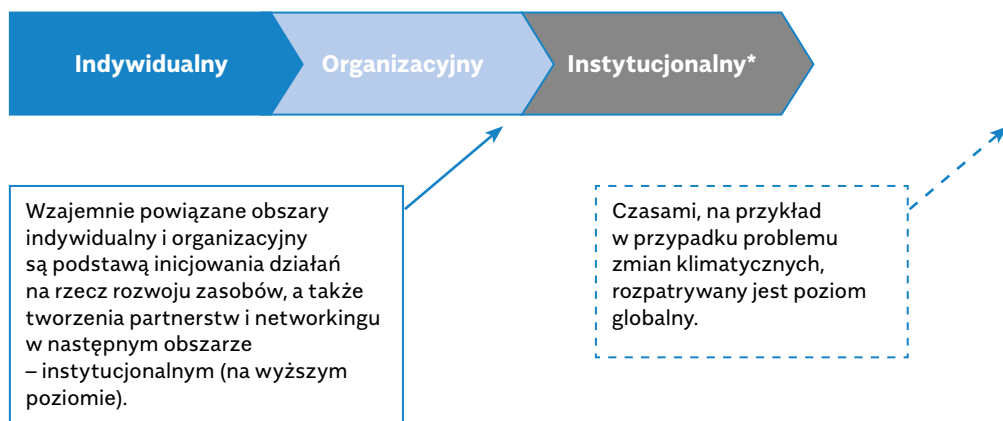
zwiększaniem wiedzy dotyczy relacji między interesariuszami, ośrodkami decyzyjnymi i otoczeniem, w tym instytucjonalnym, w którym funkcjonuje dana placówka edukacyjna.

Rozwój zasobów w kilku obszarach

Rozwój zasobów odnosi się do wielu sfer, w tym społecznej, ekonomicznej, prawnej, funkcjonalno-przestrzennej, środowiskowej i technicznej. Wykres poniżej przedstawia sekwencję w analizie rozwoju zasobów.

Wykres 1. Analiza rozwoju zasobów

Najczęściej wymieniane poziomy w rozwoju zasobów:

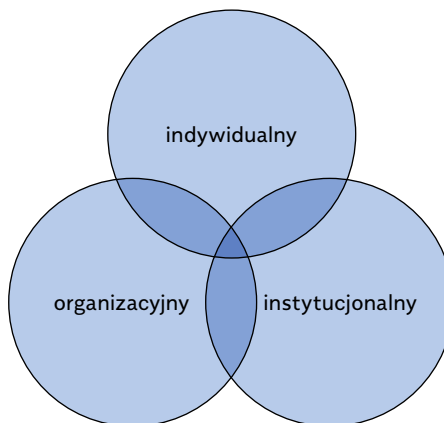


* Instytucjonalny poziom dotyczy regulacji prawnych, polityk publicznych, otoczenia instytucjonalnego i szerzej, społecznego. W całości poziom ten tworzy (lub nie) sprzyjające środowisko (*enabling environment*).

Źródło: na podstawie Pearson 2011a, s. 2.

Rozwój zasobów dotyczy w takim samym stopniu inicjowania twórczych programów nauczania, niekonwencjonalnych relacji między nauczającym i uczącym się, nowych rozwiązań organizacyjnych, aktywności społeczno-gospodarczej w sferze edukacji, jak i rozwoju relacji pomiędzy interesariuszami i władzą lokalną oraz szerzej rozumianym środowiskiem. Rozwój zasobów w naturalny sposób dotyczy wzrostu wiedzy, podnoszenia kompetencji na poziomie indywidualnym, organizacyjnym i instytucjonalnym. Wykres poniżej przedstawia trzy wymiary zasobów, będących podstawą rozwoju. Wymiary te są ze sobą w znacznym stopniu powiązane. Rozwój wiedzy, kompetencji, relacji na każdym z nich z osobna ma także wpływ na dwa pozostałe.

Wykres 2. Rozwój zasobów – trzy wymiary



Źródło: na podstawie Taylor, Clarke 2008⁶.

Zgodnie z koncepcją rozwoju zasobów, strategia działania w ramach szeroko pojętej edukacji przekracza linearne zależności mechanizmów przyczynowych i koncentruje się na działaniach systemowych, których celem jest wzmocnienie i rozwój zasobów lokalnych. Zasoby instytucji edukacyjnej przedstawiono skrótkowo w poniższej tabeli. Bardziej rozbudowany opis może zawierać dodatkowe kategorie, takie jak: komunikacja wewnętrzna i zewnętrzna, zarządzanie (w tym zarządzanie finansowe i zasobami ludzkimi, *human resource management* – HRM), dostosowanie struktury organizacji do przyjętych celów i funkcji, przystosowanie organizacji do tendencji rynkowych, relacje z otoczeniem zewnętrznym itd.⁷

Tabela 1. Przykłady zasobów indywidualnych, organizacyjnych i instytucjonalnych

Zasoby osobowe instytucji edukacyjnej
→ nauczyciele, trenerzy: mają adekwatny do wymagań poziom wiedzy merytorycznej dotyczącej m.in. planowania, prowadzenia i ewaluacji szkoleń/programów szkoleniowych w wielu dziedzinach; → pracownicy administracji: są profesjonalnie przygotowani do wykonywania zadań administracyjnych, używają nowoczesnych technologii (<i>information and communication technologies</i> – ICT) przy wsparciu serwisu IT; → kadra zarządzająca: profesjonalnie zarządza instytucją edukacyjną, wskazuje strategiczne kierunki, wprowadza elementy coachingu, wspiera pracowników i współpracowników, zachęca do otwartej komunikacji i dba o nią, umiejętnie angażuje pracowników, podejmuje trudne problemy i analizuje je z kilku perspektyw, zachęca do innowacyjności i wprowadzania nowych idei.

6 Peter Taylor i Peter Clarke (2008) przyjęli trzy wymiary rozwoju zasobów: indywidualny, organizacyjny i społeczny. W artykule przyjęto za Jenny Pearson (2011), że wymiar społeczny jest rozszerzeniem wymiaru instytucjonalnego.

7 Michael Goold i Andrew Campbell (2002) zaproponowali w *Designing Effective Organizations* ramę pojęciową – złożoną z dziewięciu kategorii – dzięki której możliwe jest sprawdzenie dostosowania struktury organizacji m.in. do rynku zewnętrznego, do przyjętych celów i strategii oraz do wykorzystania wewnętrznych zasobów. Rama umożliwia też sprawdzenie stopnia, w jakim organizacja i jej struktura spełniają standardy nowoczesnego zarządzania, a sama organizacja jest zdolna do adaptacji i do wprowadzania innowacji.

Zasoby instytucji edukacyjnej

- prowadzi różne programy edukacyjne i szkoleniowe;
- równolegle w krótkim czasie jest w stanie wprowadzić nowe programy szkoleniowe lub nowe usługi edukacyjne;
- posiada struktury organizacyjne tworzące dobre warunki do pracy zespołowej, także między działami czy departamentami;
- posiada elastyczną strukturę organizacyjną, co ułatwia uczenie się sposobu funkcjonowania organizacji (działów, departamentów) i umożliwia adekwatną reakcję na zmiany i trendy w otoczeniu zewnętrznym.

Relacje jako zasoby tworzące sprzyjające środowisko

- regulacje prawne – instrumenty polityki sprzyjają tworzeniu formalnych i nieformalnych powiązań, relacji współpracy, partnerstw między różnymi publicznymi i prywatnymi podmiotami, instytucjami i organizacjami edukacyjnymi oraz szkoleniowymi;
- sieć powiązań, *networking* między instytucjami i organizacjami (współpraca z innymi organizacjami poprzez dzielenie się informacjami, dostarczanie komplementarnych usług, wspólne projekty, wzajemne oddziaływanie i wspólne wywieranie wpływu na otoczenie);
- doświadczenie we włączaniu interesariuszy w podejmowanie trudnych problemów, wyzwań związanych z zasobami wewnętrznymi i z relacjami z otoczeniem zewnętrznym, w tym dotyczących nowych trendów i zmian;
- współpraca na poziomie lokalnym i regionalnym – samorząd i inne instytucje publiczne oraz interesariusze aktywnie wspierają instytucje edukacyjne poprzez swoją politykę (*policy actions*).

Źródło: opracowanie własne.

Sprzyjające otoczenie instytucjonalne wzmacnia instytucję edukacyjną i stanowi dla niej systemową zachętę (*The Challenge of Capacity Development...* 2006). Pojęcie „systemowy” w tym kontekście odnosi się nie tylko do interakcji między trzema wymiarami zasobów, ale także do roli i znaczenia wiedzy w odniesieniu do rozwoju, uczenia i zmiany – ma to kluczowe znaczenie dla rozwoju zasobów i dla wzmocnienia instytucji szkoleniowych (Taylor, Clarke 2008).

Im dalej w las, tym więcej drzew

W każdym z trzech obszarów zasobów określone są wymiary do opisu poziomu ich rozwoju np. na skalach lub opisowo (Otoo, Agapitova, Behrens 2009; Wignaraja 2010). Aktualne zasoby mogą być rozpatrywane w następujących obszarach:

- uczestnicy programów edukacji i szkoleń – wiedza indywidualna,
- zespoły – zasoby pozwalające im podejmować typowe zadania,
- instytucje edukacyjne – zasoby umożliwiające im dostarczanie programów kształcenia i szkoleń.

Co więcej, instytucje i organizacje szkoleniowe wpisane są w zasoby relacyjne, które tworzą mniej lub bardziej sprzyjające środowisko (*enabling environment*).

Zgromadzone dane z wielu krajów, m.in. w postaci studiów przypadku (the country case studies), wskazują na to, że rozwój zasobów jest nadal równoznaczny z zarządzaniem zasobami ludzkimi. Wśród ekspertów i praktyków na przestrzeni ostatnich lat rośnie stopniowo świadomość, że trwały wzrost wiedzy i kompetencji indywidualnych w dużym stopniu zależy również od jakości i poziomu organizacji instytucji edukacyjnych oraz od stopnia, w jakim środowisko instytucjonalne i szerszy kontekst, w którym funkcjonuje instytucja edukacyjna, jest sprzyjające (Supporting Capacity Development... 2011, s. 13).

Wzrost wydajności i efektywności działania instytucji czy organizacji edukacyjnej zależy zarówno od rozwoju zasobów ludzkich, finansowych, dostępności nowoczesnej technologii, jak i od standardów zarządzania, kultury organizacyjnej i relacji z otoczeniem zewnętrznym. Liczy się również to, w jakim stopniu otoczenie sprzyja rozwojowi danej placówki edukacyjnej.

Opisując zasoby instytucji edukacyjnej, pojawia się pytanie, czy te aktualne zasoby (opisane w trzech wymiarach) zostały trafnie rozpoznane, zdiagnozowane i czy umożliwiają instytucji edukacyjnej dostarczanie usług edukacyjnych na odpowiednio wysokim poziomie (Walters 2008). W praktyce ocena zasobów uwzględnia poza wymienionymi trzema wymiarami również ocenę zasobów materialnych i technicznych. Mamy więc do czynienia z opisem czterech obszarów na skalach⁸ (w opisie używane są zamiennie wymiary). Przedstawiono je na wykresie 3.

Wykres 3. Ocena zasobów – cztery kategorie



Źródło: Warowicki 2012.

Cztery wymienione wyżej kategorie zasobów pokrywają się w znacznym stopniu z wyróżnionymi wcześniej trzema wymiarami i stanowią zasoby w znaczeniu: materialnym (budynki, infrastruktura), organizacyjnym (struktura organizacyjna, zarządzanie), merytorycznym (jakość programów i szkoleń) i relacyjnym (sprzyjające środowisko).

Kompetencje są wypadkową wiedzy, umiejętności, zdolności, motywacji i postaw – w szerszym znaczeniu: zarządzania zasobami ludzkimi. Zasoby kompetencyjne pracowników obejmują – poza tematyczną znajomością przedmiotu szkoleń czy programu edukacji – również znajomość specyfiki instytucji publicznych (lub/i prywatnych, jeśli dotyczy to prywatnej placówki edukacyjnej). Elementami wspomnianych zasobów są również: wiedza i doświadczenie w planowaniu, prowadzeniu i ewaluacji przedsięwzięć edukacyjnych, a także dostarczanie wsparcia uzupełniającego po zakończeniu szkoleń, tzw. follow-up.

Strategiczny i operacyjny poziom zarządzania instytucji edukacyjnej jest z kolei pochodną tego, jak pracownicy i współpracownicy są skoncentrowani na zadaniach, w jakim stopniu potrafią współpracować, by świadczyć usługi edukacyjne na najwyższym poziomie. Organizacyjne zdolności

⁸ W opisie używane są zamiennie „wymiary”, ponieważ opis na skalach jest możliwy wówczas, gdy przyjmujemy wymiary zasobów (w opisie poszczególnych obszarów), a nie rodzaje zasobów. Podział na rodzaje zasobów tak długo jest trafny, dopóki nie chodzi o wskazanie stopnia rozwoju np. zasobów indywidualnych czy innych.

instytucji czy organizacji są funkcją gotowości i podejmowania proaktywnych działań wobec wewnętrznych i zewnętrznych zmian.

Poziom organizacyjny ma wpływ na zachowania i postawy pracowników (w tym nauczycieli, wykładowców, trenerów) i uczestników szkoleń. Dotyczy to sposobu, w jaki przyswajane są wiedza, umiejętności i kompetencje. Transfer informacji i wiedzy to tylko część procesu uczenia i nauczania. Uczestnicy programów szkoleniowych muszą mieć motywację do zdobycia, a także sprawdzania i modyfikacji nabytej wiedzy i umiejętności. Wymaga to stałej gotowości do jej poszerzania. Z kolei środowisko zewnętrzne, jeśli jest sprzyjające, dostarcza zachęt i wzmocnień do kontynuowania kształcenia i podwyższania kompetencji.

Rozwój zasobów w instytucji edukacyjnej pod wieloma względami jest taki sam jak w innych organizacjach. To samo dotyczy oceny zasobów w tej instytucji. Różnica polega na:

- specyfice kompetencji i umiejętności pracowników jako nauczycieli, trenerów, facylitatorów (wymiar indywidualny);
- specyficznych zasobach instytucji edukacyjnej jako organizacji (wymiar organizacyjny);
- oraz
- relacji z otoczeniem zewnętrznym i społecznym (wymiar systemowy, wymiar sprzyjającego środowiska)⁹.

Kluczową kwestią w powodzeniu działań na rzecz rozwoju zasobów jest systemowa integracja tych wymiarów, włączenie kontekstu politycznego, społecznego, ekonomicznego oraz czynników kultury. Działania skierowane na rozwój zasobów powinny z jednej strony uwzględniać znaczenie tworzenia zasobów indywidualnych, a z drugiej – budowanie sprzyjających relacji z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym. Wzmocnienie zasobów relacyjnych można osiągnąć dzięki usprawnieniu komunikacji, która ułatwia dialog i tworzenie partnerstw (Ubels, Acquaye-Baddoo, Fowler 2010).

Poza typową aktywnością instytucji edukacyjnej warto zwrócić uwagę na tworzenie sieci konstruktywnych relacji (*networking*), facylitację i budowanie partnerstw strategicznych, w tym z ośrodkami władzy lokalnej. Dzięki podejmowaniu nowych wyzwań w wewnętrznym i zewnętrznym otoczeniu tworzy się nowy rodzaj zasobów instytucji czy organizacji szkoleniowej. Wspierające środowisko oddziałuje na zachowania danej organizacji i jej członków (pracowników) przez zachęty i pozytywne wzmocnienia (*The Challenge of Capacity Development...* 2006).

9 Peter Morgan (2006) zaproponował interpretację powiązania między kompetencjami (*competencies*), umiejętnościami (*capabilities*) i zasobami (*capacities*), traktując kompetencje i umiejętności jako komponenty zasobów. W tym ujęciu kompetencje są specyficznymi zdolnościami indywidualnymi, umiejętności są specyficznymi zdolnościami organizacji w znaczeniu systemowym (lub subsystemowym).

Tabela poniżej prezentuje skrótowo rozwój zasobów indywidualnych, organizacyjnych i instytucjonalnych z uwzględnieniem trzech etapów rozwoju instytucji.

Tabela 2. Rozwój zasobów instytucji, organizacji

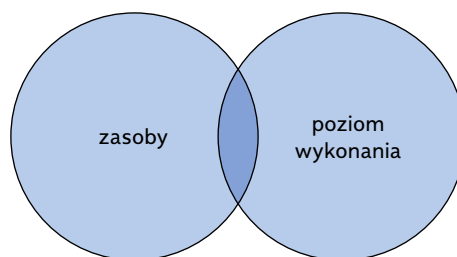
Rozwój zasobów	Tworzenie	Wykorzystanie	Utrzymywanie
Indywidualny	rozwój adekwatnych umiejętności, wiedzy, kompetencji i postaw	zastosowanie, użycie nabytych umiejętności, wiedzy i kompetencji w miejscu pracy	redukcja rotacji pracowników, rozpowszechnianie wiedzy i umiejętności wewnątrz instytucji
Organizacyjny	utworzenie efektywnych struktur, procesów i procedur	integracja struktur, procesów i procedur w codziennej pracy instytucji	regularna adaptacja struktur, procesów i procedur
Instytucjonalny i środowiskowy	utworzenie adekwatnych instytucji, odpowiednich przepisów ustawowych i wykonawczych	egzekwowanie przepisów ustawowych i wykonawczych dotyczących dobrego zarządzania	regularne dostosowywanie instytucji, przepisów ustawowych i wykonawczych

Źródło: na podstawie Pearson 2011a, s. 3.

Zasoby i poziom wykonania

Rozwój zasobów edukacyjnych w tradycyjnym znaczeniu dotyczy technicznych i merytorycznych aspektów powiązania kompetencji z poziomem wykonania (*performance*) czy, inaczej, z poziomem świadczenia usług przez instytucję edukacyjną.

Wykres 4. Powiązanie zasobów z poziomem wykonania



Źródło: opracowanie własne.

Powiązanie zasobów i poziomu wykonania można przedstawić na następującym przykładzie.

Na ogół szkoleniowcy dążą do:

1. opracowania szkoleń i programów edukacyjnych będących odpowiedzią na potrzeby potencjalnych uczestników;
2. przygotowania materiałów szkoleniowych zawierających uaktualnioną wiedzę, uzupełnioną o dobre praktyki, analizę przypadków, krótkie opisy (*handouts*);
3. zaplanowania użycia określonych metod szkoleniowych ułatwiających wymianę opinii i doświadczeń między uczestnikami;

4. zapewnienia przeniesienia rezultatów szkoleń przez uczestników do konkretnych miejsc pracy i ich zastosowania;
5. wykorzystania gotowych arkuszy ewaluacyjnych po zakończeniu szkolenia itd.

Wymienione elementy stanowią zasoby edukacyjne, każdy z nich jest istotną częścią szkolenia, a razem decydują o jego poziomie i o przyjętych standardach jakości. W takim ujęciu kluczowa dla jakości jest dostępność tych zasobów i możliwość ich wykorzystania. O jakości decydują też: odpowiednia analiza potrzeb, właściwe zaprojektowanie, przygotowanie i przeprowadzenie szkolenia, monitoring i ewaluacja oraz – co warto dodać – *follow-up*, czyli uzupełniające działania wspierające po zakończeniu szkolenia. Jakość zależy od trafności i użyteczności szkolenia, monitoringu i ewaluacji oraz transferu rezultatów szkolenia.

Włączanie interesariuszy

Włączanie interesariuszy (*stakeholders*) do projektów jest powszechnie akceptowanym elementem ich realizacji i ewaluacji. Interesariuszami są te osoby, grupy osób lub organizacje, które są lub mogą zostać objęte działaniami i oddziaływaniem instytucji edukacyjnej. To także podmioty, do których dana instytucja edukacyjna kieruje swoje produkty czy usługi. Z drugiej strony – są to podmioty, które mogą same oddziaływać na instytucję edukacyjną. Przed podjęciem oceny zasobów warto zidentyfikować osoby, grupy, struktury organizacyjne i całe instytucje, które mogą wesprzeć działania instytucji edukacyjnej przez zaangażowanie w cały proces. Stopień angażowania interesariuszy może być różny i zmieniać się w czasie. Może zacząć się od prostej wzajemnej komunikacji i dalej przybierać bardziej zaawansowane formy – przez konsultowanie istotnych kwestii do podejmowania wspólnych decyzji i działań wspierających. Komunikacja i konsultacje ułatwiają rozpoznawanie i analizowanie wspólnych problemów. Są podstawą do zrozumienia i podejmowania działań w obszarze odpowiedzialności poszczególnych interesariuszy (np. instytucji nadzorujących). Jak dowodzą badania (Pearson 2011b, 2012), włączenie interesariuszy pozwala świadczyć usługi na wyższym poziomie, jeśli na skutek aktywnych działań interesariuszy realizatorzy projektów dokonują modyfikacji swoich zamierzeń. Dotyczy to także projektów mających na celu zwiększanie zasobów, szczególnie relacyjnych (*enabling environment*).

Podsumowując, włączanie interesariuszy w ocenę zasobów instytucji edukacyjnej jest ważne z dwóch powodów. Po pierwsze, uzyskanie informacji zwrotnej znacząco poszerza szanse powodzenia projektów i programów. Po drugie, buduje odpowiedzialność i zaufanie do rezultatów oceny zasobów.

Poniżej podano kilka przykładów różnego stopnia zaangażowania interesariuszy:

- włączenie interesariuszy w podejmowanie nowych wyzwań związanych z zasobami wewnętrznymi i otoczeniem zewnętrznym w perspektywie najnowszych trendów w zarządzaniu i w zakresie rozwiązań prawnych i organizacyjnych;
- podejmowanie działań w celu podtrzymania i wykorzystania strategicznych partnerstw i powiązań w perspektywie dialogu z ośrodkami władzy lokalnej lub centralnej;
- budowanie silnych koalicji interesariuszy, które przyczyniają się do skutecznego wprowadzenia zaplanowanych zmian; budowanie oddolnego wpływu na podejmowanie odpowiedzialności instytucjonalnej przez zewnętrznych aktorów, tworzenie i rozwijanie rzecznictwa, tworzenie lobby czy szkolenie przedstawicieli mediów i władzy;

→ wsparcie instytucji edukacyjnych dzięki prowadzonej polityce i podejmowanym działaniom (samorząd, publiczne instytucje i interesariusze dzielą się w odpowiednim czasie nowymi informacjami, wyzwaniem zwanymi z reformami i nowymi regulacjami prawnymi).

Warunkami powodzenia procesu zmian instytucjonalnych – opartego na uczeniu – są m.in. trafna ocena zasobów i współpraca interesariuszy z instytucją edukacyjną.

Partycypacyjna autoocena

Autoocena oznacza, że pracownicy instytucji edukacyjnej przeprowadzają w dużej mierze sami i dla siebie ocenę zasobów (pomaga im w tym facylitator), używając specjalnych metod diagnostycznych, np. siatki pytań, skal odpowiedzi, niedokończonych zdań czy – w tzw. podejściu dramatycznym – nie do końca zdefiniowanych opisów ról. Tak zorganizowany proces skłania pracowników do zaangażowania, buduje u nich poczucie, że sami wypracowali rezultaty oceny, i inspiruje do podejmowania wyzwań, przed którymi staje instytucja edukacyjna.

Założeniem podejścia partycypacyjnego jest stworzenie wspólnej wewnętrznej perspektywy analizy stanu rzeczy, zachowań, postaw i kompetencji. Doświadczenie uczestników i ich wiedza są bardzo wartościowym źródłem w ocenie zasobów. Dlatego warto skupić się na zachęcaniu ich do komentowania, formułowania uwag po próbie opisu i oceny każdego z wybranych aspektów. Wartością dodaną będzie również dzielenie się przykładami, zapamiętanymi historiami, zdarzeniami czy anegdotami.

Ocena w prezentowanym podejściu polega na autoocenie indywidualnej i zespołowej. Poza tym, o ile to możliwe przy zaangażowaniu wszystkich stron, interesariusze zbierają informacje i oceniają obecny stan wybranego obszaru edukacji, a także stopień realizacji i rezultaty dotychczasowych przedsięwzięć. Celem jest stworzenie możliwie precyzyjnego obrazu poziomu zasobów w określonym kontekście. Tworzona w ten sposób cykliczna diagnoza pomaga uczestnikom procesu określić stan wyjściowy oraz opisać stan docelowy, a wyznaczona droga uzyskania założonych rezultatów może zostać przełożona na plan działania.

Procesem autooceny – o czym szerzej dalej – kieruje zewnętrzny lub wewnętrzny facylitator. W czasie warsztatu, serii wywiadów czy innych form współpracy udziela on wskazówek, uczestniczy w doborze uczestników procesu oraz określeniu obszarów funkcjonowania instytucji edukacyjnej.

Metodologia oceny i rozwoju zasobów

Prezentowana metodologia oceny i rozwoju zasobów (*capacity assessment/capacity development methodology* – CA/CD) jest adaptacją powstałą na bazie połączenia trzech podejść: *Capacity Assessment Framework* (Wignaraja 2010), *Mc Kinsey Capacity Framework* (2001) i *Analytical Framework* (EPCDM, 2008). Powstały model, przygotowany z myślą o sektorze edukacji, zakłada, że ocena zasobów musi uwzględniać: cele, funkcje, stosowaną metodologię szkolenia i nauczania, kulturę organizacyjną i język komunikacji. Punktem wyjścia jest dostępność zasobów materialnych, ludzkich, finansowych, infrastruktury edukacyjnej, technologii i komunikacji. Analiza obejmuje dodatkowo zasoby organizacyjne i sposób zarządzania instytucją edukacyjną, a także sferę kompetencji edukacyjnych, obejmujących zakres tematyczny szkolenia i kształcenia oraz stosowaną metodologię nauczania. Z kolei kategoria związana ze środowiskiem (na ile jest sprzyjające) odnosi się do regulacji prawnych, polityki instytucji

edukacyjnych, a szerzej: polityk publicznych, networkingu oraz zasobów relacyjnych (w postaci wzmacniających lub osłabiających powiązań z innymi instytucjami i organizacjami, adaptacji do zmian i uczenia się organizacji oraz angażowania interesariuszy).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na różnicę między modelami w naukach społecznych (w tym w edukacji) a modelami w naukach ścisłych. W modelach fizyki klasycznej i opisujących urządzenia techniczne możliwe jest bardzo dokładne odwzorowanie rzeczywistych zależności. W naukach społecznych, edukacji, ekonomii i finansach, gdzie istotną rolę odgrywa zachowanie ludzkie, uzyskanie takiego efektu jest bardzo trudne. Zachowania ludzi, w tym decydentów, powinny być uwzględniane w opracowywanych modelach (por. Cichocki 2016; Koopmans 1957).

Metodologia CA/CD może być po pewnych modyfikacjach stosowana do opisu i diagnozy instytucji zarówno edukacyjnych, jak i produkcyjnych czy usługowych. W procesie diagnozy i planowania działań wykorzystuje się wiedzę uczestników oraz ich sposób narracji¹⁰. Dzięki czynnemu zaangażowaniu uczestników procesu można przyjrzeć się bliżej różnym aspektom funkcjonowania danego podmiotu na poziomie indywidualnym, organizacyjnym i instytucjonalnym, z uwzględnieniem sprzyjającego otoczenia (*enabling environment*). Metodologia CA/CD umożliwia zweryfikowanie stanu zaawansowania dotychczasowej strategii organizacji/instytucji edukacyjnej oraz jej wdrażania. Kluczowym etapem jest podjęcie działań – od diagnozy do zmiany – służących podniesieniu efektywności, wydajności, rozszerzeniu rynku usług czy modyfikacji kultury organizacyjnej. W wybranym, wąskim obszarze działania mogą dotyczyć np. dyspozycji indywidualnych, zarządzania procesem uczenia, przyjętych modeli uczenia, komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej lub/i relacji z otoczeniem.

Założenia CA

Metodologia CA (*capacity assessment*) ułatwia zdobycie nowej wiedzy o organizacji dzięki włączeniu w proces diagnostyczny przedstawicieli różnych szczebli organizacji/instytucji edukacyjnej. Na poziomie niższym, czyli zarządzania i funkcjonowania instytucji, pozwala stwierdzić, jak autodiagnoza zmienia postrzeganie instytucji/organizacji (jej misji i celów, komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej), a także relacji ze środowiskiem.

Warunkiem lepszego zrozumienia obecnego i potencjalnego stanu rozwoju instytucji edukacyjnej jest to, by udział w całym procesie wzięli przedstawiciele różnych działów, z uwzględnieniem szczebla zarządzającego, oraz przedstawiciele interesariuszy. W zależności od wielkości organizacji/instytucji edukacyjnej uczestnikami np. warsztatu (to jedno z kilku możliwych rozwiązań) mogą być wszyscy pracownicy i wszyscy członkowie kadry zarządzającej, wykładowcy, nauczyciele, trenerzy. W przypadku większych organizacji/instytucji edukacyjnych liczba uczestników może ograniczać się do kluczowych osób.

Ważnym elementem metodologii *capacity assessment* jest angażowanie przedstawicieli organizacji w cały proces ewaluacji, począwszy od diagnozy, kończąc na realizacji planu działania. Celem jest doprowadzenie do zmiany opartej na ocenie i ewaluacji *on-going*, a istotą procesu – tworzenie konwergencji poprzez wspólnie uzgadnianie i podzielane opinie uczestników w procesie autodiagnozy, dokonywanej początkowo indywidualnie, a na późniejszym etapie grupowo. Taka kolejność działań ułatwia identyfikowanie istotnych spraw, określanie kwestii krytycznych, sprzyja pogłębionej refleksji nad priorytetami, zanim zostanie podjęta decyzja, jakie działania zostaną wpisane do planu działania.

¹⁰ Narracja dotyczy zapamiętanych zdarzeń, anegdot ilustrujących pewien stan rzeczy w zakresie indywidualnych zachowań, rozwiązań organizacyjnych, wzajemnych interakcji i stopnia, w jakim zewnętrzne otoczenie (instytucjonalne, prawne, funkcjonalno-przestrzenne) tworzy sprzyjające środowisko (lub tego nie robi) dla efektywnego procesu nauczania i uczenia się.

Zastosowanie opisywanej metodologii umożliwia weryfikację priorytetów organizacyjnych oraz zmianę postrzegania i traktowania priorytetów organizacji lub instytucji edukacyjnej przez pracowników i interesariuszy. Może też spowodować zmiany w komunikacji wewnętrznej w ramach zespołów, departamentów czy oddziałów organizacji i budowie lepszych relacji z otoczeniem. Eksperci-praktycy przed przystąpieniem do działań na rzecz rozwoju zasobów zapoznają się z umiejętnościami i kompetencjami pracowników, ze strukturą organizacyjną i relacjami instytucjonalnymi z otoczeniem, aby informacje te uwzględnić w dalszej pracy. Wiedza ta jest punktem wyjścia do analizy i pracy nad zasobami we wszystkich ich wymiarach: indywidualnym, organizacyjnym i instytucjonalnym.

Proces trafnej oceny wyjściowego stanu zasobów jest istotnym etapem przed przygotowaniem planu działania. Jeśli jest prowadzony w sposób partycypacyjny, z udziałem wszystkich zainteresowanych, to sam jego przebieg buduje zasoby organizacyjne i indywidualne kompetencje.

Analiza zasobów i możliwości – diagnoza

Analiza i ocena zasobów instytucji czy organizacji jest przede wszystkim narzędziem diagnostycznym. Służy do sprawdzenia wybranych komponentów działalności i rezultatów całości działań instytucji czy organizacji – poziomu usług i/lub poziomu kompetencji odbiorców. Kluczowym etapem jest integracja oceny z zaplanowanym procesem udoskonalenia, wzrostu, wprowadzenia zmiany, przy uwzględnieniu wyzwań i możliwości zewnętrznych i wewnętrznych instytucji czy organizacji. Dość często, zgodnie z prezentowanym podejściem, ocena zasobów polega na autoocenie (*self-assessment*) służącej lepszemu zrozumieniu uwarunkowań własnej aktywności, szczególnie określonego poziomu i sposobu nauczania w przypadku nauczających oraz możliwości podniesienia tego poziomu (wykonania) w odniesieniu do procesu nauczania w przyszłości.

Diagnoza m.in. na podstawie autooceny pomaga uczestnikom procesu:

- uzyskać uzgodnione, pełniejsze zrozumienie wyzwań dotyczących możliwości rozwoju, stojących przed instytucją edukacyjną;
- uzgodnić opinie na temat wybranych możliwości rozwoju;
- zidentyfikować czynniki, które mogą ułatwiać lub hamować wprowadzenie zmiany.

Przeprowadzając diagnozę, można wykorzystać kilka rozwiązań organizacyjnych, obejmujących formę pisemną, wywiady, pracę w małych grupach i/lub warsztat. W przypadku warsztatu¹¹, który jest najbardziej rekomendowaną formą (w praktyce na ogół serii warsztatów), facylitator prowadzi sesję, podczas których pomaga uczestnikom w uzyskaniu obrazu organizacji w wybranych obszarach. Uczestnicy analizują status instytucji w zakresie dostępności zasobów, umiejętności i kompetencji pracowników, dokonują przeglądu wybranych dokumentów strategicznych (takich jak misja, wizja, cele, wyzwania) oraz praktyk zarządzania, komunikacji, utrwalonych procesów tworzenia produktów/usług lub – jeśli ocena ma dotyczyć węższego zakresu – tylko wybranych obszarów krytycznych w funkcjonowaniu organizacji/instytucji.

11 W praktyce jest to na ogół seria warsztatów.

Wykres 6. Sekwencja działań podczas warsztatów



Źródło: opracowanie własne.

W trakcie warsztatu poświęconego ocenie i rozwojowi zasobów niezbędne jest zbudowanie klimatu pracy zespołowej, która sprzyja głębszej refleksji i zrozumieniu specyfiki osiągniętych wcześniej rezultatów. Siatka pytań (*self-assessment grid*) podzielonych według wybranych kategorii oceny zasobów jest przygotowana tak, by ukierunkować dyskusję i zachęcić uczestników do dialogu, wymiany opinii wzbogaconych o anegdoty i narracje indywidualne. Pytania służą inicjowaniu dyskusji wokół kluczowych obszarów będących przedmiotem oceny zasobów. Cztery opisowe stadia w każdej z kategorii oceny zasobów służą lepszemu zrozumieniu procesu „czytania organizacji” (*reading the organization*) i bardziej efektywnemu kierowaniu nim. Dyskusja grupowa z kolei tworzy okazję do dzielenia się nieznaną (ukrytą w powierzchownym oglądzie) wiedzą o instytucji edukacyjnej jako organizacji.

Jednym z rozwiązań metodologicznych jest użycie matrycy autooceny zaprojektowanej tak, by kierować uwagę uczestników, a na późniejszym etapie dyskusję, na temat oceny zasobów i kluczowych wyzwań związanych z możliwościami rozwojowymi. Matryca (*Capacity Assessment Grid – CAG*) opiera się na czterostopniowej skali i, co warto podkreślić, jest narzędziem bardziej opisowym niż oceniającym. Zawiera opis czterech obszarów: (1) zasobów, (2) organizacji i zarządzania, (3) metod nauczania¹², (4) relacji z otoczeniem.

Rezultaty

Po przeprowadzeniu autooceny powołany zespół z pomocą facylitatora dokonuje podsumowania i interpretacji uzyskanych rezultatów. Zostaną one przedstawione w raporcie, który zawiera zwykle:

→ opis kontekstu, w jakim autoocena została przeprowadzona;

¹² Obszar metod nauczania, szkoleń może być zastąpiony innym, w zależności od specyfiki organizacji/instytucji.

- podsumowanie przeprowadzonych analiz w odniesieniu zarówno do stanu zasobów aktualnych, jak i planowanych w przyszłości;
- przegląd komentarzy i sugestii interesariuszy;
- rekomendacje do przygotowania planu działania.

Rezultaty autooceny mogą wskazywać na potrzebę wzmocnienia określonego komponentu czy obszaru działalności instytucji edukacyjnej i pracy nad nim. Mogą zostać także pogrupowane w celu ustalenia priorytetów, z uwzględnieniem potrzeb, realnych możliwości zespołu oraz czasu, jakim ten dysponuje na realizację planu działania.

Przedstawiciele organizacji mogą dzięki analizie rezultatów autooceny pogłębić wiedzę na temat obecnych i potencjalnych możliwości jej rozwoju na różnych poziomach (indywidualnym, organizacyjnym i instytucjonalnym), a także śledzić ich wzrost. Ocena jest zaprojektowana tak, by pomóc:

- lepiej zrozumieć silne i słabe strony przywództwa w organizacji;
- ocenić możliwości adaptacyjne w ramach instytucji/organizacji;
- ocenić efektywność wykorzystania zasobów;
- lepiej zrozumieć, w jakim stopniu instytucja jest zdolna do wprowadzenia zmian organizacyjnych i operacyjnych;
- poznać, w jakim stopniu instytucja/organizacja jest zdolna promować uczenie się i zmianę;
- poznać, w jaki sposób relacje władzy mają wpływ na możliwości rozwoju;
- lepiej zrozumieć, jak wzmocnić relacje między aktorami instytucjonalnymi za sprawą networkingu, partnerstwa, tworzenia otoczenia bardziej sprzyjającego rozwojowi organizacji, instytucji, firmy;
- lepiej poznać indywidualne potrzeby rozwoju kompetencji pracowników;
- lepiej poznać możliwości zmian w kulturze organizacji.

Wynikiem dobrze zaplanowanej autooceny powinno być wytyczenie jasnego kierunku działań mających na celu zmianę. Rezultaty dyskusji na temat postępów w osiąganiu przyjętych wskaźników, a także dostrzeżone możliwości rozwoju (np. w zakresie wzrostu efektywności procesu nauczania czy poziomu usług edukacyjnych) powinny zostać uwzględnione w planie działania. Refleksja organizacyjna nad wybranymi komponentami, wyniki samooceny, kierunki zaplanowanych działań służą – po wprowadzaniu zmian i w ich trakcie – jako materiał do ewaluacji *on-going* i ewaluacji *ex post*.

Przygotowanie planu działania

Przygotowanie planu działania to kolejny etap po przeprowadzonej diagnozie zasobów. Dzięki diagnozie wiadomo, co należy do mocnych, a co do słabych stron instytucji edukacyjnej. Istotną częścią planu jest określenie priorytetów i ustalenie odpowiedzialności za wdrożenie jego poszczególnych elementów. Plan powinien opisywać punkt wyjściowy (tzn. zidentyfikowane potrzeby w odniesieniu do zasobów), zawierać listę planowanych działań i ich uzasadnienie oraz wstępny harmonogram (kto?, co?, kiedy? itd.). Ponadto plan działania powinien uwzględniać metody ewaluacji i monitoringu, oczekiwane rezultaty i wstępnie zakładany udział interesariuszy.

Przygotowanie bazowego planu działania jest istotne z kilku powodów. Po pierwsze, pozwala ocenić, czy zakładane działania są realistyczne. Po drugie, ułatwia identyfikację ryzyk, czynników sprzyjających i niesprzyjających realizacji zamierzeń, co często na etapie planowania jest trudne. Po trzecie, pomaga zdiagnozować stan aktualnych zasobów oraz uzasadnić, dlaczego niektóre z nich są ograniczone, a ich rozwój stosunkowo trudny. Przykładowy format planu działania został zaprezentowany w tabeli poniżej.

Tabela 4. Przykładowy format planu działania

Zasoby obszar/ czynnik	Planowane działania	Oczekiwane rezultaty/ zachowania	Harmonogram	Metody ewaluacji i monitoringu	Kto zostanie włączony do wdrożenia, realizacji

Proponowany udział interesariuszy

Źródło: Warowicki 2012.

Ewaluacja rozwoju zasobów

Rozwój zasobów jest procesem złożonym, a jego rezultaty są często trudne do przewidzenia. Dzieje się tak, ponieważ między czynnikami na indywidualnym, organizacyjnym i instytucjonalnym poziomie zachodzą interakcje (oraz cykle wzajemnych interakcji), których rezultaty są nieznane. Dlatego – jak pisze Douglas Horton (2011) – ewaluacja procesu rozwoju zasobów służy raczej identyfikacji istotnych czynników, uwarunkowań, by można było ten proces usprawnić i ułatwić (a także uzyskać wsparcie zewnętrzne), niż tradycyjnej ocenie, uzyskanej na podstawie rezultatów wykorzystania matrycy logicznej (*results-based on logical framework*). Zespół zajmujący się oceną zasobów przeprowadza ewaluację zorientowaną na uczenie (*learning-oriented evaluation*) w postaci jednej lub kilku sesji i – w zależności od potrzeb – włącza uczestników procesu, w tym interesariuszy, w ewaluację. Wykorzystanie wniosków z przeszłych doświadczeń w ramach diagnozy prowadzi do lepszej, bardziej wnikliwej autooceny zasobów.

Ewaluacja autooceny zasobów rozwojowych oraz plan działania pociągają za sobą następujące pytania:

- czego nauczyliśmy się z całego procesu?
- jak można usprawnić proces autooceny zasobów?
- jakie zmiany można wprowadzić w przyszłej ocenie zasobów i w opracowaniu następnego planu działania?
- jakie są rezultaty zewnętrznego wsparcia?
- jak można zwiększyć wsparcie rozwoju zasobów?

Wydaje się, że ze względu na kontekst lokalny i otoczenie instytucji edukacyjnej partycypacyjnie zorientowany proces ewaluacji jest bardziej trafny – z perspektywy planowanej zmiany. Wnosi więcej niż ewaluacja przeprowadzana z zewnątrz bez udziału partycypacji. Co więcej, jak już wspomniano, ewaluacja partycypacyjna może być traktowana jako kolejny krok w procesie rozwijania zasobów. W tym ujęciu jest to ewaluacja zorientowana na uczenie (*learning-oriented evaluation*).

Interakcyjna złożoność modeli wprowadzania zmian

Jedną z kluczowych przesłanek zastosowania koncepcji rozwoju zasobów jest przewaga skuteczności rozwiązywania problemów w instytucjach edukacyjnych za pomocą działań zmierzających do wzmocnienia zasobów lokalnych w porównaniu ze skutecznością działań skoncentrowanych na zależnościach linearnych. Chodzi o zależności między zdiagnozowanymi przyczynami problemów a przewidywanymi rezultatami działań zmierzających do pomniejszenia lub wyeliminowania zjawisk negatywnych. Ma to istotne konsekwencje dla modelu ewaluacji, a także dla profilu badań procesu edukacji. Zgodnie z prezentowaną perspektywą analizowane są uwarunkowania rozwoju zasobów. Wzmocnienie zasobów lokalnych polega m.in. na tworzeniu warunków sprzyjających podnoszeniu kompetencji indywidualnych i zespołowych, na budowaniu sieci konstruktywnych relacji z interesariuszami. Tradycyjny model interwencji oparty na popularnej matrycy logicznej (*logframe*) nie uwzględnia związków funkcjonalnych między zmiennymi niezależnymi a czynnikami, z którymi w realnej rzeczywistości są one powiązane. Uczenie się i nauczanie zakłada interakcje co najmniej między nauczającym i uczącym się. Do tego dochodzi reakcja otoczenia i wpływ na otoczenie w trakcie procesu uczenia się i nauczania (por. Fontana 1998; Feldman 1990).

Proces uczenia i nauczania może być w równej mierze opisywany jako przekazywanie wiedzy i nabywanie kompetencji (ale to nie wyczerpuje całej jego złożoności), jak i rozbudowana sekwencja zachowań indywidualnych i społecznych, następująca w określonym kontekście. Zachowania społeczne, w tym edukacyjne, człowieka nie dają się zapisać w postaci funkcji addytywnej¹³. Ogranicza to możliwość zastosowania metod ilościowych (w sposób w pełni odtwarzający złożoność powiązań między zmiennymi) w badaniu zjawisk społecznych, w tym edukacji. Większość zjawisk i zachowań człowieka, nie tylko społecznych, jest wynikiem wpływu interakcji zmiennych, które albo bardzo trudno wykryć, albo w ogóle nie można tego zrobić (por. Wieczorkowska, Wierzbński 2012)¹⁴.

Zachowania edukacyjne, podobnie jak, szerzej, zachowania społeczne człowieka zawsze mają znaczenie uwarunkowane kulturowo i sytuacyjnie. Na przykład gest podania ręki w zależności od kontekstu może oznaczać: dziękuję, gratuluję, zgoda, dzień dobry, do widzenia. Co więcej, zachowanie człowieka ma swoje funkcjonalne znaczenie w szerszym kontekście i dlatego wymyka się parametryzacji. Stąd zainteresowanie badaczy i praktyków powrotem do nurtów teoretycznych i nurtów badań nawiązujących do łączenia etnometodologii i idei interakcjonizmu zainicjowanego pod koniec

13 Za pomocą funkcji addytywnej można np. zapisać zachowanie kul bilardowych na stole, ponieważ parametry wyznaczające tor ruchu kul nie są ze sobą wewnętrznie powiązane (nie zachodzi między nimi interakcja). Inaczej jest w przypadku zachowań społecznych, gdzie częściej mamy do czynienia z kontekstowym czy funkcjonalnym zdefiniowaniem natury czynników niż takim, jakim posługują się nauki przyrodnicze w określaniu parametrów. Na tym m.in. polega różnica między zjawiskiem dysonansu poznawczego a prawem grawitacji. W nauce – zarówno w fizyce, chemii, jak i w psychologii – istnieją dwie zasadnicze metody prowadzenia badań: ilościowe (parametryczne) i strukturalne. W psychologii przykładem zastosowania metod ilościowych i strukturalnych jest badanie dyskursu w psycholingwistyce (liczba określonych aktów przy jednoczesnym uwzględnianiu wyodrębnionych struktur dzielonych na jednostki interakcji).

14 „Banalny przykład dotyczy środków nasennych i alkoholu, który usypia. Gdyby wpływ obu zmiennych był addytywny, popijanie środków nasennych alkoholem powinno powodować, że zaśniemy jeszcze szybciej. A tu niespodzianka – wpływ nie jest addytywny (efekty zmiennych nie sumują się), tylko interaktywny – grozi nam śmierć, a więc efekt, którego nie dało się przewidzieć, znając wpływ pojedynczych zmiennych” (Wieczorkowska, Wierzbński 2012, s. 36–37). Podobnie wpływ łączenia tlenu i wodoru w H_2O nie jest do przewidzenia, gdybyśmy nie mieli wiedzy o rezultacie tego połączenia, na podstawie dodawania właściwości tlenu do właściwości wodoru.

lat 70. XX w. m.in. przez Roma Harrégo (1979, 1980)¹⁵. W odróżnieniu od typowego badania ról społecznych i reguł rządzących interakcjami w edukacji, problem analizowany jest w poszczególnych narracjach uczestników zdarzeń w ich naturalnym języku (*account analysis*). Uczestnicy warsztatu lub wywiadów są proszeni o przedstawienie własnej interpretacji wydarzeń i epizodów. Daje to podstawę do rekonstrukcji „sceny” wydarzeń społecznych na podstawie doświadczenia uczestników.

Podobną funkcję może pełnić metoda dramy (por. Somers 1994, 1996). Analiza tych samych epizodów z perspektywy poszczególnych uczestników stwarza okazję do konfrontowania społecznego rozumienia ról społecznych i wynikających z nich reguł zachowania z ich indywidualnym rozumieniem (*role-rule analysis*). Dzięki zastosowaniu tego rodzaju metod jakościowych uczestnicy i badacze procesu mają większą możliwość zrozumienia istoty różnic między obserwatorem a aktorem w konkretnej sekwencji zdarzeń i, wydaje się, stają bliżej natury badanych zjawisk. To pozwala również zniwelować różnice między perspektywami „ja – inni” (różnice w dostępie do informacji, efekcie fokusowania uwagi, celach percepcji ja – inni, por. Wieczorkowska-Wierzbńska 2011). Analiza narracji uczestników procesu analizy zasobów w kilku wymiarach połączona z przytaczaniem anegdot zbliża metodę autooceny zasobów m.in. do podejścia dramaturgicznego Harrégo (1980a) czy do analizy dyskursu w psycholingwistyce.

Rola facylitatora

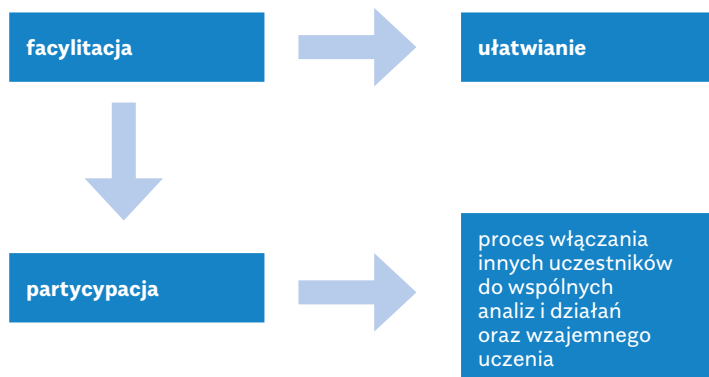
Jak już wcześniej zasygnalizowano, format partycypacyjnego warsztatu wymaga udziału doświadczonego facylitatora¹⁶, który poprowadzi sesję, zadba o dynamikę grupy, równomiernie rozłoży aktywność poszczególnych uczestników, przygotowuje i poprowadzi ćwiczenia. To facylitator na wstępie warsztatu udziela uczestnikom informacji na temat celów szkolenia, jego programu i oczekiwanych rezultatów. Facylitator jest też odpowiedzialny za logistykę i przygotowanie wspólnego raportu. W praktyce oznacza to, że łączy on kilka ról: przewodnika, instruktora po ćwiczeniach, aktywnego słuchacza, wspierającego moderatora, osoby przyspieszającej (ułatwiającej) proces, dbającej o przebieg poszczególnych części warsztatu i planującej kolejne działania.

Facylitator – podobnie jak doświadczony szkoleniowiec – nie dostarcza gotowych rozwiązań, ale zadaje trafne pytania, które stymulują refleksję wśród uczestników. W czasie warsztatu facylitacja i partycypacja są ze sobą powiązane.

¹⁵ Rom Harré zaproponował rekonstrukcję dramaturgii wydarzeń z próbą odtworzenia kontekstu.

¹⁶ Facylitacja w większym stopniu koncentruje się na ułatwianiu i wspieraniu procesu grupowego, podążającego w nie do końca znanym kierunku. Moderowanie polega głównie na prowadzeniu sesji czy spotkania przy jednoczesnym kierowaniu w określonym kierunku.

Wykres 7. Relacje między facylitacją i partycypacją



Źródło: Schwarz 1994, s. 269–270.

Podstawowe umiejętności facylitatora, które są szczególnie przydatne w czasie warsztatu poświęconego ocenie zasobów, to:

- zachęcanie uczestników do aktywnego udziału i podtrzymywanie ich zaangażowania,
- poszerzanie dyskusji o nowe istotne elementy,
- wspieranie procesu partycypacji,
- podsumowywanie kluczowych punktów wynikających z ćwiczeń i dyskusji,
- podejmowanie decyzji na drodze konsensusu,
- koncentrowanie dyskusji na przedmiocie warsztatu,
- stymulowanie refleksji i uczenia,
- rozumienie uwarunkowań kulturowych i kontekstualnych,
- promowanie poczucia własności, autorstwa rezultatów warsztatu.

Rola facylitatora wydaje się niezbędna w procesie oceny i rozwoju zasobów. Facylitator pomaga, jak wspomniano wcześniej, w zbudowaniu klimatu pracy zespołowej, która sprzyja głębszej refleksji, zrozumieniu specyfiki osiągniętych wcześniej rezultatów.

Zastosowanie metody rozwoju zasobów w instytucji edukacyjnej

Nie ma takiej instytucji edukacyjnej, która nie dysponuje żadnymi zasobami¹⁷. Kluczowe jest, czy obecny ich stan umożliwia świadczenie usług na wystarczająco wysokim poziomie.

Założeniem leżącym u podstaw pojęcia rozwoju zasobów jest proces zorientowany na zmianę. Z tej szerokiej perspektywy można przyjąć, że edukacja również zorientowana jest na zmianę (np. dzięki nowej wiedzy dochodzi do zmiany zachowań, postaw lub/i struktury organizacyjnej). Dyskusje w ostatniej dekadzie na temat konceptualizacji procesu nauczania wykroczyły poza sam ten proces i skierowały uwagę badaczy i praktyków na proces wspierający uczenie.

17 Podobnie jest w przypadku stanu kapitału społecznego, wynikającego ze stanu zasobów, dostępu do nich oraz z sieci relacji społecznych.

Ma to swoje konsekwencje, które polegają na:

1. wyjściu poza tradycyjny sposób ujmowania zasobów uczenia (takich jak analiza potrzeb edukacyjnych, projektowanie i planowanie szkoleń), procesu edukacji (z uwzględnieniem różnych form i metod szkolenia/uczenia, a także przy założeniu ewaluacji rezultatów), a także na przejściu od analizy „zdarzeń edukacyjnych” do *follow-upu*, stanowiącego istotną część edukacji¹⁸;
2. przejściu od nauczania do uczenia i skoncentrowaniu uwagi na wspierającym otoczeniu (*enabling environment*), co wymaga facylitacji, zaangażowania interesariuszy i ważnych aktorów instytucjonalnych; ten rodzaj zasobów społeczno-relacyjnych nie był uwzględniany w tradycyjnym rozumieniu edukacji;
3. monitoringu i ewaluacji w większym stopniu skoncentrowanych na rezultatach uczenia (zmiana zachowań uczestników, procedur w instytucji edukacyjnej) niż na rejestrowaniu sądów i obserwacji uczestników szkoleń czy procesu edukacji. Rośnie w związku z tym potrzeba zastosowania w ewaluacji metod partycypacyjnych, przewidujących udział instruktorów, nauczycieli, trenerów, specjalistów IT, uczestników szkoleń i reprezentantów interesariuszy.

Kształtująca się nowa rola instytucji edukacyjnej jako facylitatora procesu uczenia i zmian rozwojowych¹⁹ wymaga innego niż tradycyjne podejścia do oceny i ewaluacji²⁰. W praktyce to oznacza, że oprócz dostarczania programów nauczania i kursów, których celem jest osiągnięcie przez uczestników pewnego poziomu kompetencji technicznych czy społecznych (lub jako dodatku do nich), instytucja edukacyjna ma za zadanie wzmacniać relacje, włączać i angażować interesariuszy na poziomie instytucjonalnym – a wszystko po to, by wspierać uczenie.

Takie ujęcie przenosi akcent z transferu wiedzy i umiejętności na poziomie indywidualnym na rozpatrywanie wzajemnych relacji organizacji, instytucji, sieci powiązań i systemu, w jaki są wbudowane. Ocena zasobów powinna zatem być zaprojektowana w taki sposób, by przy udziale wybranych osób, uczestników procesu tworzyć nowe rozwiązania oraz umożliwiać identyfikację i artikulację szerszego spektrum czynników związanych z uczeniem i powstawaniem zmian.

Warto podkreślić, że obie wspomniane wyżej role instytucji edukacyjnej są równie ważne. Przyjmując szerszą perspektywę na uczenie oraz na ocenę i ewaluację procesu uczenia, wydaje się, że łatwiej zdiagnozować zasoby relacyjne na wyższym, bardziej złożonym poziomie i procesie trwającym dłużej (np. w odniesieniu do dwu- lub trzyletniego programu, w którym szkolenie jest tylko jedną z form interwencji), natomiast wydzielony, krótki kurs szkoleniowy łatwiej ocenić w tradycyjny sposób.

Podsumowanie

Rozwój zasobów instytucji edukacyjnej jest pod wieloma względami zbliżony do rozwoju zasobów innych instytucji czy organizacji. Podobnie jest z oceną zasobów. Różnica polega na specyfice kompetencji na poziomie indywidualnym, charakterze zasobów wynikającym ze struktury instytucji (poziom organizacyjny), a także na rodzaju jej relacji z otoczeniem instytucjonalnym i systemem społecznym (środowisko).

18 Podjęcie działań wspierających, uzupełniających standardowy czas trwania nauczania czy szkolenia.

19 Szerzej na ten temat w Grolnick, Ryan 1987.

20 W angielskim znaczeniu *assessment*.

Podejście oparte na wzmacnianiu i rozwijaniu zasobów, jako bardziej systemowe w porównaniu do badania linearnych zależności, uwzględnia funkcjonalne związki mające wpływ na wzmacnianie zasobów w szerokim znaczeniu: od społecznych, ekonomicznych i kulturowych po środowiskowe. Koncentracja na potrzebach odbiorców edukacji, ich deficytach i problemach (*need based approach* i/ lub) na potrzebach instytucji edukacyjnej nie daje pełnych możliwości analitycznych w poszukiwaniu potencjałów i wzmacnianiu zasobów lokalnych (*asset based approach*). Takie podejście często prowadzi do fragmentacji działań zaradczych i „ukrywa” to, że w rzeczywistości problemy są wzajemnie powiązane i wynikają z osłabienia czy wręcz załamania potencjałów i zasobów w szerszym znaczeniu. Wydaje się więc, że w szeroko rozumianej edukacji oraz w procesie rozwoju zasobów dobrze jest analizować także tworzenie sprzyjającego otoczenia.

Bibliografia

Anderson, R.E., Carter, I. (1984), *Human Behavior in the Social Environment. A Social Systems Approach*, Nowy Jork: Aldine Publishing Company.

Blanchet, T., Chancel, L., Gethin, A. (2019), *How Unequal Is Europe? Evidence from Distributional National Accounts*, „WID.world WORKING PAPER”, 6, Paryż: World Inequality Lab.

Capacity Change and Performance: Insights and Implications for Development Cooperation (2008), „Policy Management Brief”, 21 grudnia, Maastricht: European Centre for Development Policy Management.

Capacity Change and Performance. Capacity development: between planned interventions and emergent processes Implications for development cooperation (2009), „Policy Management Brief”, 22 marca, Maastricht: European Centre for Development Policy Management.

Czapiński J., Panek T. (2008, 2011, 2013, 2015), *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.

Cichocki, K.S. (2016), *Wybrane modele wspomagające wieloletnie planowanie finansowe w jednostkach samorządu terytorialnego*, „Finanse Komunalne”, 11.

Czapiński, J. (2004), *Quo vadis homo?* [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Czyżewska, A. (2001), *Jak zwiększać udział społeczności lokalnej w zarządzaniu zmianami? Jak to robią w Sopocie?* [w:] M. Warowicki, Z. Woźniak (red.), *Aktywność obywatelska w rozwoju społeczności lokalnej – od komunikacji do współpracy*, Warszawa: Municipium.

Czyżewska, A. (2012), *Jak planować proces rewitalizacji społeczno-gospodarczej przestrzeni miejskiej?*, Warszawa: Forum Rewitalizacji. Pracownia Badań i Innowacji Społecznych.

Defining and Measuring Capacity Development Results (2010), United Nations Development Programme.

Edwards, B., Foley, M., Daini, M. (2001), *Beyond Tocquile: Civil society and social capital debate in comparative perspective*, New Hampshire: University Press of New England–Hanower: Tufts University.

Effective Capacity Assessment for Non-Profit Organisations (2001), McKinsey and Company.

Feldman, R.S. (1990), *The Social Psychology of Education. Current research and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

Exploring Capacity Issues 'On the Road to Seoul': Quality Training for Capacity Development, Discussion Note (2009), Paryż: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Fontana, D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Fourth High Level Forum on AID Effectiveness, 29 listopada – 1 grudnia, Busan, Korea.

Evaluation Methodology & Baseline Study of European Commission, Particip-ADE–DRN–DIE–ECDPM–ODI, and Particip GmbH, leading company(2012), raport niepublikowany.

Gajowiak, M. (2012), *Kapitał społeczny*, Warszawa: Wydawnictwo PWE.

Gliński, P. (2001), *Dziesięć lat współpracy sektora publicznego i obywatelskiego: stan posiadania* [w:] M. Warowicki, Z. Woźniak (red.), *Aktywność obywatelska w rozwoju społeczności lokalnej – od komunikacji do współpracy*, Warszawa: Municipium.

Goodland, R. (1994), *Environmental Sustainability and the Power Sector*, „Impact Assessment”, 12.

Goold, M., Campbell, A. (2002), *Designing Effective Organizations. How to Create Structured Networks*, San Francisco: Jossey-Bass A Willey Company.

Grolnick, W., Ryan, R. (1987), *Autonomy Support in Education: Creating the Facilitating Environment* [w:] N. Hastings, J. Schwieso, *New Directions in Educational Psychology*, Filadelfia: The Palmer Press.

Harrison, M. (1986), *Diagnosing Organizations. Methods, Models, and Processes*, Applied Social Research Methods Series, vol. 8, Londyn: Sage Publications.

Harré, R., Secord, P. (1972), *The explanation of social behaviour*, Oxford: Blackwell.

Harré, R. (1979), *Social being. A theory for social psychology*, Oxford: Blackwell.

- Harré, R. (1980a), *Making social psychology scientific* [w:] R. Gilmour, S. Duck (red.), *The Development of Social Psychology*, Londyn: London Academic Press.
- Harré, R. (1980b), *The Dramatugical Model* [w:] A. Furnham, M. Argyle (red.), *The Psychology of Social Situations. Selected Readings*, Oxford–Nowy York: Pergamon Press.
- Horton, D. (2011), *Evaluating capacity development*, „Voices of capacity development. Capacity”, 43.
- Kazimierczak, T. (2014), *Organizowanie społeczności lokalnej: aplikacje, wdrażanie, przyszłość. Prace Laboratorium Innowacji Społecznej*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kazimierczak, T., Hernik, K. (2008), *Społeczność lokalna w działaniu. Kapitał społeczny. Potencjał społeczny*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Koopmans, T.J. (1957), *Three Essays on The State of Economic Science*, Nowy Jork–Toronto–Londyn: McGraw-Hill Book Company, INC.
- Kretzmann, J., McKnight, J. (1993), *Building Communities from the Inside Out. A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assests*, Evanston: Northwestern University Center for Urban Affairs and Policy Research Neighborhood Innovations Network.
- Lessons Learned on Capacity Assessment* (2009), Nowy Jork: UNDP Capacity Development Group.
- Lewenstein, B., Thesis, M. (2008), *Kapitał społeczny, lokalne społeczeństwo obywatelskie, aktywizacja; zachodnie koncepcje, polskie doświadczenia* [w:] A. Kościański, W. Misztal (red.), *Społeczeństwo obywatelskie. Między ideą a praktyką*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Lewenstein, B., Palska, H. (2004), *Organizacje pozarządowe na scenie publicznej Polski okresu transformacji: dynamika rozwojowa i relacje z władzą – analiza badań jakościowych* [w:] P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński (red.), *Samooorganizacja społeczeństwa polskiego: III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Lewenstein, B. (2001), *Obywatelskie strategie i modele wprowadzania zmiany społecznej w miejskich społecznościach lokalnych – doświadczenia amerykańskie* [w:] M. Warowicki, Z. Woźniak (red.), *Aktywność obywatelska w rozwoju społeczności lokalnej – od komunikacji do współpracy*, Warszawa: Municipium.
- Mondini, G., Vale, M. (2007), *Enironmental Assessmsnt within EU* [w:] M. Deakin, G. Mitchel, P. Nijakamp, R. Vreeker (red.), *Sustainable Urban Development, Vol. 2: The Environmental Assessment Methods*, Londyn: Routledge.
- Morgan, P. (2006), *The concept of capacity*, European Centre for Development Policy Management.

Otoo, S., Agapitova, N., Behrens, J. (2009), *The Capacity Development Results Framework: A strategic and results-oriented approach to learning for capacity development*, Nowy Jork: World Bank Institute.

Pearson, J. (2011a), *Section 1. Core concept revised*, materiał niepublikowany.

Pearson, J. (2011b), *Training and Beyond: Seeking Better Practices for Capacity Development*, Organisation for Economic Co-operation and Development–Learning Network on Capacity Development.

Sange, P., Kleiner, A., Roberts, Ch., Ross, R., Smith, B. (2002), *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka. Jak budować organizację uczącą się*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

Schwarz, R. (1994), *The Skilled Facilitator*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Somers, J. (1996), *Drama and Theatre In Education: Contemporary Research*, Ontario: Captus University Publications.

Somers, J. (1994), *Drama in the Curriculum*, Londyn: Cassell.

Strengthening Training Institutions – Expert Group Meeting Report (2011), Nairobi, UN-HABITAT.

Supporting Capacity Development in PFM. A Practitioner's Guide (2011), Vol. 1, European Union–CIPFA–Organisation for Economic Co-operation and Development.

Swarts, P., Denise Clarke, D., Hooker, M., Palmer, L., Wachira, E. (2011), *Re-engineering Education and Training for Economic and Social Development in the 21st Century: A Focus on Technology and Skills Development in National Education and Training Systems in Africa*. Ministerial Round Table, Nairobi: GESCI.

Szarfenberg, R. (2013), *Nierówności społeczne*, Warszawa: Instytut Polityki Społecznej. Pracownia Pomocy i Integracji Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego.

Sztompka, P. (2016), *Kapitał społeczny*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Taylor, P., Clarke, P. (2008), *Capacity for a change, a document based on outcomes of a Capacity Collective workshop*, Brighton: IDS.

Toolkit for Capacity Development, Tools and Methods Series (2009), No. 6, Bruksela: European Commission.

The Challenge of Capacity Development: Working Towards Good Practice, DAC Guidelines and Reference Series (2006), Paryż: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Ubels, J., Acquaye-Baddoo, N-A., Fowler, A. (2010), *Capacity Development in Practice*, Londyn: Earthscan Ltd., Dunstan House.

Walters, H. (2008), *Capacity Development, Institutional Change and Theory of Change: What do we mean and where are the linkages*. A Conceptual background paper, bit.ly/3ct1sFy [dostęp: 15.02.2020].

Warowicki, M. (1985), *Metodologiczne i teoretyczne uwarunkowania faktów empirycznych w psychologii społecznej* [w:] E. Paszkiewicz, T. Szustrowa (red.), *Metody badań psychologicznych*, Seria III, t. 4, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Warowicki, M. (2008), *Social Integration for Social Inclusion at the Local Level* [w:] XXI Annual Conference of ENTO for dynamic local and regional public policies. *Training for Innovation, Innovation in Training*, Desenzano del Garda, Włochy, 2–3 października.

Warowicki, M. (2012), *Capacity Self-Assessment Methodology for Training Institutions. Reading the Organization*, Nairobi: UN-HABITAT, raport niepublikowany.

Warowicki, M. (2013a), *Polish CSOs Transition and State; Technical Assistance for Civic Society Organisation (TACSO); SIPU/FSLD*, bit.ly/2NTmK4r [dostęp: 15.01.2020].

Warowicki, M. (2013b), *Baseline study and project evaluation: Empowering marginalised girls in Faryab province of Afghanistan*, Francja: ACTED finansowane z funduszy DIFID, raport niepublikowany.

Warowicki, M., Chojnowska-Ochnik, N., Polakowski, D., Rogala, P., Tomeczek, A. (2010), *Zbieranie danych o sytuacji społecznej* [w:] N. Chojnowska-Ochnik, E. Singer (red.), *Metodologia wspierania rozwoju społecznego gminy przez partycypację. Gminna Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych*, Warszawa: MPiPS.

Warowicki, M., Woźniak, Z. (2001), *Aktywność obywatelska w rozwoju społeczności lokalnej*, Warszawa: Municipium.

Wieczorkowska-Wierzbińska, G. (2011), *Psychologiczne ograniczenia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.

Wieczorkowska, G., Wierzbiński, J. (2012), *Statystyka od teorii do praktyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Wignaraja, K. (2010), *Measuring Capacity*, Nowy Jork: United Nations Development Programme.



Home

Ewaluacja wsparcia kompetencji osób na rynku pracy i promocji zatrudnienia. Pełny obraz efektów z mikro- i makroperspektywy

Jacek Pokorski

Abstrakt

W rozdziale przedstawiono możliwości łączenia perspektywy uczestnika z perspektywą rynku w ewaluacji wpływu (*impact evaluation*) różnych form wsparcia rozwoju kompetencji osób na rynku pracy oraz promocji zatrudnienia. Przeanalizowano w nim przykłady krajowych studiów ewaluacyjnych, które wykorzystują wspomnianą perspektywę mikro- i makro- (zwłaszcza ewaluację efektów polityki spójności Unii Europejskiej, realizowanej w Polsce) i które opierają się na tzw. podejściu kontrfaktycznym. Przedstawia ewolucję dotychczas stosowanych podejść, wykorzystywanych źródeł danych i związanych z nimi ograniczeń. Wskazuje także na korzyści z synergii powstającej w wyniku połączenia mikro- i makroperspektyw badawczych.

Wprowadzenie

Od ponad dekady w polskich badaniach ewaluacyjnych rozwija się metodologia szacowania efektów przyczynowych działań pomocowych różnego typu, odwołująca się do tzw. podejścia kontrfaktycznego. W praktyce tego typu ewaluacje podejmują próbę wyekstrahowania wpływu czynników zewnętrznych (cechy pracownika, cechy pracodawcy, koniunktura, inne uwarunkowania jednostkowe, lokalne, specyficzne etc.) na obserwowane zmiany u osób poddanych oddziaływaniu interwencji i w rezultacie oszacowania tzw. efektu netto pomocy. W tym celu wykorzystuje się odpowiednie grupy referencyjne, które obrazują położenie beneficjentów w sytuacji, gdyby nie skorzystali ze wsparcia. Na podstawie wcześniejszych ewaluacji, posiłkujących się głównie metodami deklaratywnymi do ewaluacji efektów (brutto) szkoleń czy innych ówczesnych usług rozwojowych, można stwierdzić, że ugruntowane od pewnego czasu podejście kontrfaktyczne stało się milowym krokiem w dorobku krajowego systemu ewaluacji. Nie bez znaczenia w upowszechnianiu tego podejścia były wytyczne poszczególnych dyrekcji

JACEK POKORSKI

od 2004 r. związany z Polską Agencją Rozwoju Przedsiębiorczości, główny specjalista Jednostki Ewaluacyjnej PARP, od 2016 r. kierownik Sekcji Monitoringu i Ewaluacji w Departamencie Analiz i Strategii; w latach 2010–2014 wiceprezes Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, obecnie przewodniczący organu nadzoru PTE. Specjalizuje się w badaniach przedsiębiorstw i otoczenia biznesu oraz w ewaluacjach programów rozwoju gospodarczego; ewaluator, trener i konsultant w zakresie badań ewaluacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE:

RYNEK PRACY,
EWALUACJA
KONTRFAKTYCZNA,
WPŁYW MIKRO-
I MAKROEKONOMICZNY,
KOMPETENCJE OSÓB,
ZATRUDNIENIE,
FUNDUSZE EUROPEJSKIE

Komisji Europejskiej (KE) – por. *The Programming Period... 2013; Programming Period... 2015; Common methodology... 2014*¹ – i regulacje ogólne dotyczące funduszy europejskich.

Należy podkreślić, że w ostatnim czasie rozwinęły się różne warianty podejścia kontrfaktycznego, szacujące zarówno efekty bezwzględne (netto), jak i przyczynowe efekty względne (*relative causal effects* – Pokorski 2016), wskazujące przewagę jednego instrumentu pomocy nad innym w zakresie ich skuteczności. Testuje się przy tym różne źródła danych (coraz częściej wtórnie wykorzystuje się w tym celu dane z dostępnych rejestrów publicznych i badań statystycznych), a także rozszerza się zakres podmiotowy analiz przyczynowych. Obejmują one uczestników, gospodarstwa domowe, pracodawców, jednostki terytorialne odpowiedzialne za wdrażanie określonych aktywnych polityk rynku pracy lub wsparcia przedsiębiorczości. Niemniej należy podkreślić, że wypracowane podejście nadal wydaje się niedoskonałe z uwagi na stosunkowo wąski zakres analizowanych efektów, ograniczony do perspektywy jednostek. Dotychczasowe ewaluacje kontrfaktyczne, opierając się na dopasowaniu (*matching*) uczestników i osób niepoddanych interwencji – które ma sprawić, że jednostki te od strony statystycznej stają się bliźniaczo podobne² – oraz na analizie różnic w ich zmieniającej się w czasie sytuacji, ograniczają się *de facto* do efektów z mikroperspektywy. Pokazują zatem, jak uzyskana pomoc zmieniła sytuację osoby na rynku pracy w zakresie jej kompetencji czy zachowań (motywacja, aktywizacja). Może to przekładać się na zmiany na rynku pracy w jej najbliższym otoczeniu lub też nie mieć takiego przełożenia wcale. W dużych i złożonych (kompleksowych) schematach pomocowych – takich jak np. współfinansowany w Polsce z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 (PO WER) – zorientowanych na zmianę nie tyle o charakterze indywidualnym czy lokalnym, ile względnie powszechną (na poziomie wielu regionów, sektorów i ogólnopolskim³), ewaluacja efektów z perspektywy uczestników to zdecydowanie za mało. Do uzyskania wiedzy o skuteczności i efektywności wsparcia kompetencji osób potrzebna jest również analiza makroekonomiczna, pokazująca, jak zmiana dotycząca beneficjentów przekłada się (rozlewa się) na rynek pracy i w jakim stopniu realizowane są cele programu/polityki. Jednocześnie – podobnie jak we wspomnianym mikropodejściu – analiza ta musi również odnosić się do scenariusza zerowego (bazowego, kontrfaktycznego) lub alternatywnych kierunków interwencji.

Tu, podobnie jak dekadę temu, dysponujemy sporym dorobkiem teoretycznym i empirycznym z obszaru modelowania makroekonometrycznego. Jednakże próby jego zaprzęgnięcia do ewaluacji wpływu polityk rynku pracy lub innych⁴, pośrednio oddziałujących na zatrudnienie (bezrobocie, bierność zawodową) i jego strukturę sektorową czy płace i produktywność pracy, pozostają jak dotąd nieliczne. Podobnie jak w przypadku kontrfaktycznych ewaluacji wpływu z perspektywy jednostek, w których podstawy teoretyczne zostały wypracowane przez światowej sławy autorytety w dziedzinie mikroekonomii (m.in. James Heckman, Donald Rubin), również aktualne paradygmaty badań wpływu makroekonomicznego różnego typu polityk na rynek pracy odwołują się do prac noblistów. Dobrym przykładem są prace Dale’a Mortensena i Christophera Pissaridesa dotyczące frykcji na rynku pracy oraz wynikające z nich możliwości analiz przepływów ze stanu bezrobocia, zatrudnienia i bierności, a także możliwości analiz danych o nowo tworzonych miejscach pracy w wyniku określonej interwencji.

1 Por. ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/2014/working/wd_2014_en.pdf [dostęp: 15.09.2019]; ec.europa.eu/regional_policy/sources/wikiguide/gne165_esf_monitoring_and_evaluation_guidance.pdf [dostęp: 15.09.2019]; ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/10102/2014/EN/10102-2014-179-EN-F1-1.PDF [dostęp: 15.09.2019].

2 Różnić mają się teoretycznie tylko tym, czy wzięty udział w programie czy nie.

3 Np. w obszarze poprawy adaptacyjności przedsiębiorstw do realizacji aktualnych wyzwań gospodarki.

4 Np. ewaluacji różnego typu instrumentów wsparcia inwestycji produkcyjnych lub badawczo-rozwojowych w przedsiębiorstwach.

Optymalne zatem, zwłaszcza w przypadku ewaluacji wpływu większych inicjatyw na rzecz rozwoju kompetencji osób i promocji zatrudnienia, wydaje się podejście ewaluacyjne łączące walory obu perspektyw badawczych – uczestnika (pracownika/pracodawcy) i rynku. Należy podkreślić, że pokaznym dorobkiem w zakresie wyżej opisanych ewaluacji wpływu mikro- i makroekonomicznego funduszy europejskich, zwłaszcza EFS i Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR) w obszarze rynku pracy, dysponuje Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) – (por. Mogiła, Pokorski i in. 2019). W niniejszym rozdziale przedstawiono polskie doświadczenia (w tym również PARP) w stosowaniu obu podejść, ich ewolucję i możliwości synergii w ewaluacji polityki spójności UE, ze szczególnym uwzględnieniem bezpośredniego wsparcia kompetencji osób (pracowników) i adaptacyjności przedsiębiorstw (ich pracodawców).

Kontrfaktyczne ewaluacje wpływu programów na zasoby pracy przedsiębiorstw i sytuację pracowników (perspektywa mikroekonomiczna)⁵

Pierwsze inicjatywy w Polsce w zakresie ewaluacji efektów wsparcia kompetencji i promocji zatrudnienia, oparte na podejściu kontrfaktycznym i schematach quasi-eksperymentalnych, wiązały się z przedakcesyjnym programem Phare Spójność Społeczno-Gospodarcza (2002, 2003). Analizy prowadzone wówczas przez PARP dotyczyły tzw. aktywnych polityk rynku pracy (*active labour market policies* – ALMP), m.in. szkoleń dla bezrobotnych, oraz programów dotacji na inwestycje i doradztwo dla przedsiębiorców⁶. W pierwszym przypadku, za pośrednictwem ówczesnego Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, skorzystano z danych rejestru bezrobotnych, obsługiwanego przez powiatowe urzędy pracy⁷. Uwzględniono zarówno informacje, które posłużyły do matchingu beneficjentów z nie-beneficjentami, z wykorzystaniem „uśrednionego” indeksu cech podobieństwa (prawdopodobieństwa udziału w programie – *propensity score matching* – por. Trzciński 2009), jak i wskaźnik efektu programu, jakim miało być podjęcie zatrudnienia. Informacja, jaki odsetek uczestników programu, w określonym czasie po zakończeniu szkoleń, nadal pozostaje w rejestrze bezrobotnych, a jaki istotnie zmienia swoją sytuację zawodową, była kluczowym (i zasadniczo jedynym) mierzonym efektem netto interwencji. Uwzględniano przy tym również cechy różnicujące (w zakresie programu szkoleń – np. efektywność szkoleń dla osób planujących założyć działalność gospodarczą vs. szkoleń specjalistycznych przeznaczonych dla przyszłych pracowników najemnych, czy w zakresie kluczowych charakterystyk uczestników – np. długość okresu pozostawania w rejestrze osób bezrobotnych, płeć, wiek etc.). Bez wątpienia przełomowe wówczas, w odniesieniu do obecnych tendencji w zakresie prowadzenia tego typu ewaluacji wpływu, było wtórne wykorzystanie danych administracyjnych (rejestrowych). Zawierały one dane populacji, w odróżnieniu od wykorzystywanych w tym celu wyników badań statystycznych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) lub badań sondażowych ad hoc, realizowanych na próbach beneficjentów i przypadków kontrolnych.

5 Należy podkreślić, że fragmenty niniejszego podrozdziału przedstawiające rozwój kontrfaktycznych ewaluacji wpływu programu na jednostki poddane oddziaływaniu (perspektywa mikro-) zostały zaczerpnięte z raportu *Badania wykorzystujące dane rejestrów publicznych* (inwentaryzacja), przygotowanego w 2018 r. przez autora na zlecenie Instytutu Badań Rynku, Konsumpcji i Koniunktur (IBRKiK-PIB).

6 W analizach tych w latach 2006–2007 PARP współpracowała m.in. z PBS, Pentor Research International i z Uniwersytetem Jagiellońskim.

7 System PULS, zapewniający dostęp do bogatych charakterystyk bezrobotnych, w tym zarówno dla beneficjentów, jak i nie-beneficjentów EFS – identyfikowanych w systemie na podstawie numerze PESEL – oraz ewentualny fakt podjęcia pracy/założenia działalności gospodarczej i w rezultacie wyrejestrowanie z systemu bezrobotnych.

Podobne analizy dotyczące efektów m.in. w obszarze zatrudnienia, odnoszące się jednak nie do wsparcia osób, a ich pracodawców, PARP przeprowadziła w ramach ewaluacji *ex post* schematów doradczych (2.1) i inwestycyjnych (2.3) Sektorowego Programu Operacyjnego Wzrost Konkurencyjności Przedsiębiorstw 2004–2006. Wówczas analizy objęły grupę wnioskodawców, spośród których wyróżniono ostatecznych beneficjentów i tzw. nieskutecznych. Na podstawie szczegółowych charakterystyk dotyczących każdej z grup, zawartych w formularzach wniosków o dofinansowanie, do beneficjentów dopasowano przypadki kontrolne. W tym celu wykorzystano także indeks PSM, obliczony również na podstawie tych charakterystyk. Za źródło informacji o efektach interwencji posłużyły dane z GUS⁸ dotyczące przypadków z obu grup, które zostały porównane z wykorzystaniem metody różnicy w różnicach (*difference in differences*)⁹. W zakresie efektów zatrudnienia przeanalizowano wówczas m.in. wskaźnik liczby pracujących w osobach, przeciętne zatrudnienie w przeliczeniu na etaty i wysokość wynagrodzeń.

Od tego czasu (2006–2007) w obszarze przedsiębiorczości i rynku pracy zrealizowano co najmniej kilka względnie podobnych projektów, bazujących na rygorystycznej metodologii analiz kontrfaktycznych i opierających się na danych jednostkowych GUS. Jako najważniejsze z nich (o największym dorobku poznawczym i rozwojowym dla tego typu metodologii) należy wymienić:

1. Analiza efektów netto wybranych działań Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka 2007–2013, z wykorzystaniem podejścia *counterfactual impact evaluation* w ramach projektu ewaluacyjnego PARP „BAROMETR INNOWACYJNOŚCI” (PARP/Uniwersytet Jagielloński i EGO, 2015)¹⁰;
2. Ustalenie wartości wybranych wskaźników ekonomicznych dla beneficjentów Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO) i Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka (POIG) 2007–2013 oraz dla dobranych grup kontrolnych (GUS, 2015)¹¹;
3. Ustalenie wartości wybranych wskaźników ekonomicznych dla beneficjentów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 (PO KL) i dla dobranych grup kontrolnych (GUS, 2017)¹².

Jednocześnie należy wspomnieć, że od 2016 r. funkcje GUS w zakresie obsługi tego typu analiz, na potrzeby kontrfaktycznych ewaluacji wpływu realizowanych przez różne instytucje systemu wdrażania funduszy europejskich, przyjęły zinstytucjonalizowaną formę. Stało się to na mocy postanowień listu intencyjnego Ministerstwa Rozwoju Regionalnego (MRR) i GUS. Jest w nim mowa o potrzebie zapewnienia analiz kontrfaktycznych GUS do ewaluacji programów operacyjnych realizowanych w Polsce w ramach polityki spójności UE na lata 2014–2020 oraz stosownego finansowania prac badawczych zlecanych GUS (w ramach Programu Operacyjnego Pomoc Techniczna, 2014–2020, zob. *Statystyka dla polityki spójności...* 2015, s. 3, 110–115). Obecnie (przełom 2019–2020) w toku są co najmniej trzy projekty analiz kontrfaktycznych, realizowane przez jednostki ewaluacyjne PARP, Narodowego Centrum Badań i Rozwoju oraz Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju (Krajowa

8 W dużym uproszczeniu – po dopasowaniu do beneficjentów odpowiednich jednostek kontrolnych spośród tzw. nieskutecznych wnioskodawców, na podstawie charakterystyk dostępnych w bazie wnioskodawców programu, zwracano się do GUS o wyliczenie dla wskazanej listy jednostek – identyfikowanych po numerach NIP i REGON – wartości miar średnich dla określonych wskaźników efektu interwencji (np. wielkości przychodów ze sprzedaży na eksport, zatrudnienia, inwestycji – dla określonych lat, w których oczekiwano efektu programu). Wskaźniki odwoływały się do danych gromadzonych przez GUS, pozyskanych od przedsiębiorstw na podstawie formularzy F-01.

9 Różnica na wartości wskaźnika w punkcie docelowym, wyliczona po zniwelowaniu różnicy między przypadkami w okresie bazowym.

10 Zob. badania.parp.gov.pl/images/badania/Raport_Barometr_netto_POIG.pdf [dostęp: 15.01.2020].

11 Zob. stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultstronaopisowa/5807/1/1/raport_rpo_poig.pdf [dostęp: 15.01.2020].

12 Zob. stat.gov.pl/statystyka-regionalna/statystyka-dla-polityki-spojnosci/statystyka-dla-polityki-spojnosci-2016-2018/badania/badania-kontrfaktyczne/ [dostęp: 15.01.2020].

Jednostka Ewaluacji) we współpracy z GUS (na podstawie danych jednostkowych pochodzących z badań statystycznych GUS, przy zastosowaniu tego typu rygorystycznej metodologii i przy zachowaniu restrykcyjnych zasad tajemnicy statystycznej). Jeśli chodzi o mocne strony tego modelu analiz kontrfaktycznych, należy przede wszystkim wskazać na:

- wysoki potencjał analityczny służb statystyki publicznej, które są w stanie sprostać wyzwaniom metodologii analiz kontrfaktycznych;
- zapewnienie analiz przy zachowaniu tajemnicy statystycznej (do GUS z zewnątrz są przekazywane dane jednostkowe, np. ID uczestników; GUS dokonuje oszacowań na danych jednostkowych (o ile te jednostki występują w zbiorach Urzędu, wylicza różnice wskaźników między jednostkami z grupy poddanej oddziaływaniu a jednostkami kontrolnymi, wyrażone w miarach średnich (tendencji centralnej); na zewnątrz „wychodzą” jedynie miary średnie, np. wartości nominalne, odsetek, dynamika r/r itp.);
- różne modele współpracy (szeroki – zakładający większą rolę GUS, w tym przy doborze prób w modelu dopasowanym, uwzględniający charakterystyki firm dostępne w zbiorach GUS, lub wąski – zakładający po stronie GUS jedynie obliczenia na gotowym dopasowaniu, np. według zaprojektowanego algorytmu).

Na pierwszy plan – jeśli chodzi o słabe strony opisywanego modelu – wysuwają się natomiast następujące kwestie:

- analizy na danych GUS są możliwe, o ile w jego badaniach statystycznych brały udział interesujące nas podmioty (beneficjenci, osoby z puli kontrolnej)¹³;
- dane GUS dla określonych lat sprawozdawczych są możliwe do wykorzystania, ale z prawie dwuletnim opóźnieniem¹⁴;
- model współpracy z GUS co do zasady zakłada konieczność zapewnienia przez jednostkę (zlecającą GUS prace) odpowiednich ekspertów (własnych lub niezależnych ewaluatorów), którzy będą odpowiedzialni za odpowiednie przygotowanie zbioru dla GUS, z uwzględnieniem stosownych wariantów modeli analizy, w zależności od pokrycia danych. Rola ekspertów powinna polegać również na interpretowaniu wyników oszacowania z uwzględnieniem logiki interwencji i kryteriów oceny. GUS nie prowadzi ewaluacji, a jedynie dostarcza do niej dane (obliczenia, bez interpretacji);
- w zależności od modelu współpracy *uzyskane wyniki analiz [...] należy interpretować z ostrożnością, ze względu na [...] brak możliwości oceny istotności statystycznej zaobserwowanych różnic między grupą eksperymentalną (beneficjenci) i kontrolną*

13 Przykładowo – w badaniu pełnym SP Roczna ankieta przedsiębiorstw w ogóle nie biorą udziału mikroprzedsiębiorstwa (podmioty zatrudniające poniżej dziesięciu osób). Z kolei ta grupa podmiotów jest objęta badaniem SP-3, które z wielu względów ma charakter częściowy (reprezentatywny), co zmniejsza prawdopodobieństwo pokrycia (wykonalności analiz). Mało tego – w grupie docelowej SP również GUS nie musi mieć pełnego zestawu danych dla danego podmiotu (ID dla określonych lat (jeśli chcemy policzyć dynamikę wskaźnika r/r pre- vs post-, potrzebny jest komplet danych za cztery lata sprawozdawcze (dwa pre-, dwa post-) i dodatkowo to samo dla „bliźniaka” z grupy kontrolnej; brak jednego roku dla pary analizowanych jednostek wyklucza możliwość dokonania obliczeń „różnicy” (DiD). W przypadku analiz realizowanych w ramach projektu nr 1 – Analiza efektów netto..., w GUS udało się znaleźć dla działania 4.4 POIG, 31 par firm, dla których dysponowano pełną informacją (pomiar dla danego wskaźnika w dwóch punktach czasu dla dwóch firm w parze), co stanowiło 31% puli wyjściowej. Dla działania 8.2 POIG znaleziono 104 pary (dla większości wskaźników) firm, które złożyły sprawozdania SP za wskazane lata i nie miały braków danych [...], co stanowi 29% puli wyjściowej. Por. Raport z Analiz... s. 96, przyp. 36, badania.parp.gov.pl/images/badania/Raport_Barometr_netto_POIG.pdf [dostęp: 26.09.2018].

14 Dzieje się tak z uwagi na: a) czas potrzebny na zebranie informacji przez GUS (start badania +/- w kwietniu roku następującego po roku sprawozdawczym, tj. właściwie tuż po zamknięciu głównych procesów księgowych w firmach); b) restrykcyjne (zgodnie z odpowiednimi standardami statystycznymi) procedury weryfikacji danych i przygotowania zbiorów do wykorzystania; c) kalendarz publikacji danych (np. dorocznych raportów GUS Działalność przedsiębiorstw niefinansowych) – co do zasady wykorzystanie danych zebranych w GUS, w ramach danej rundy badań firm, do jakichkolwiek innych analiz celowych (zleconych), przed ich oficjalnym opublikowaniem (zgodnie z grafikiem dla programu badań statystycznych), nie jest praktykowane (analogiczne podejście stosuje Narodowy Bank Polski).

(nie-beneficjenci), ze względu na zagregowany charakter danych uzyskanych z GUS¹⁵, choć w nowych projektach realizowanych w ramach listu intencyjnego MRR–GUS ograniczenie to rzadziej występuje (Hermann-Pawłowska, Pokorski i in 2017, s. 99–116)¹⁶.

Wiele z wyżej wymienionych ograniczeń można przewyżyć, korzystając z danych względnie kompletnych i dostępnych niemal „w czasie rzeczywistym” (tuż po złożeniu deklaracji przez użytkownika lub zatwierdzeniu jej przez Urząd) w rejestrach publicznych (Krajowej Administracji Skarbowej, Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, Krajowego Rejestru Sądowego). Pewnym wyzwaniem pozostają oczywiście zasoby ludzkie (wysokiej klasy analitycy, inżynierowie danych, eksperci *business intelligence*), zasoby infrastruktury technicznej (umożliwiającej przetwarzanie dużych i odpowiednio zabezpieczonych zbiorów informacji) oraz skuteczność egzekwowania obowiązków sprawozdawczych.

Pośród wskazanych powyżej projektów ewaluacyjnych, w kontekście problematyki rynku pracy warto skoncentrować uwagę na trzecim – *Ustalenie wartości wybranych wskaźników ekonomicznych dla beneficjentów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 (PO KL) i dla dobranych grup kontrolnych*. Celem wybranych do analizy działań PO KL było m.in. wsparcie i promocja przedsiębiorczości i samozatrudnienia. W przeciwieństwie do projektów finansowanych z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego – EFRR (Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka – PO IG, Regionalne Programy Operacyjne) było to wsparcie o charakterze miękkim i mikrofinansowanie (szeroko pojęte usługi szkoleniowe dla osób oraz względnie niewielkie wparcie finansowe, związane z rozpoczęciem działalności). Badanie koncentrowało się zatem na ustaleniu wartości wskaźników ekonomicznych w zakresie nowo powstałych firm. Zostali nim objęci uczestnicy projektów PO KL, którzy dzięki wsparciu EFS uruchomili własną działalność gospodarczą, oraz nowo powstałe firmy niebędące beneficjentami (podmioty dobrane do grup kontrolnych) – *Ustalenie wartości... 2017*¹⁷. Podstawowym źródłem danych znów pozostają badania statystyczne GUS, a nie rejestry prowadzone dla działalności gospodarczej, aczkolwiek w tym badaniu wykorzystywano również REGON – posłużył do obliczenia wskaźnika „przeżywalności” oraz dostarczył charakterystyk, które były kontrolowane w modelu (PKD, lokalizacja firmy). Ponadto służył jako łącznik z numerem PESEL (identyfikator osoby uczestniczącej w projekcie, pochodzący z bazy PEFS¹⁸ dla PO KL). Bez połączenia REGON-u z PESEL-em nie udałooby się przeprowadzić tego typu analiz. Jednocześnie możliwość połączenia REGON-u z PESEL-em pozwalała zidentyfikować wyłącznie firmy uczestników, które przyjęły formy „osoby fizycznej prowadzącej działalność”. Ewentualne pozostałe formy (spółki) działalności wybierane przez uczestników PO KL nie zostały objęte analizą.

Jak pokazuje raport, w odniesieniu do interwencji, będących przedmiotem tego badania (instrumentu PO KL 2007–2013 skierowanego do osób rozpoczynających działalność gospodarczą: działania 6.1.3, 6.2, 8.1.2) za punkt wyjścia skuteczności i trwałości przyjęto przeżywalność zakładanych przez beneficjentów przedsiębiorstw. Pozostałe wskaźniki miały charakter uzupełniający, w tym te dotyczące liczby zatrudnianych osób, formy zatrudnienia, czy też rocznych kosztów wynagrodzeń [...] również efekty związane z wynikami finansowymi i aktywnością inwestycyjną (np. wielkość przychodów i kosztów,

15 Por. Raport PARP z Analizy efektów netto..., s. 7, przyp. 6, badania.parp.gov.pl/images/badania/Raport_Barometr_netto_POIG.pdf [dostęp: 15.09.2019].

16 Zob. www.parp.gov.pl/publicationslibrary/ebook/719 [dostęp: 15.09.2019].

17 Zob. stat.gov.pl/statystyka-regionalna/statystyka-dla-polityki-spojnosci/statystyka-dla-polityki-spojnosci-2016-2018/badania/badania-kontrfaktyczne/ [dostęp: 15.09.2019].

18 „System PEFS 2007 (Podsystem Monitorowania Europejskiego Funduszu Społecznego 2007) jest systemem informatycznym przeznaczonym do monitorowania efektów realizacji projektów dofinansowanych z EFS. Wraz z każdym wnioskiem o płatność Beneficjent zobowiązany jest do przekazania [...] danych dotyczących uczestników projektów realizowanych w ramach POKL”, Por. poki.parp.gov.pl/index/index/2242 [dostęp: 15.09.2019].

wartość środków trwałych i nakładów na środki trwałe). W odróżnieniu od poprzednich dwóch badań (PARP, GUS) dotyczących dotacji w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka (PO IG) i Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO) dla przedsiębiorstw o ugruntowanej pozycji rynkowej, w których oczekiwano, że dzięki wsparciu podmioty te istotnie zmieniają się w stosunku do „bliźniaków statystycznych” nieobjętych wsparciem, w opisywanym przypadku sytuacja była nieco odmienna.

[...] jako stan pożądaný (tj. zgodny z oczekiwanymi efektami interwencji) traktowano sytuację, gdy wartość wskaźników dla beneficjentów była zbliżona (nie gorsza) do wartości obserwowanych w grupie kontrolnej. [...] Uwzględniając specyfikę PO KL [...] udzielane wsparcie nie miało na celu tworzenia przedsiębiorstw, wyróżniających się ponadprzeciętną pozycją rynkową, lecz raczej kreowanie stabilnych miejsc pracy, pozwalających beneficjentom na utrzymanie aktywności zawodowej w dłuższej perspektywie czasowej. O braku skuteczności można mówić więc wyłącznie, gdyby wspierane przedsiębiorstwa osiągały wyniki istotnie gorsze niż przedstawiciele grupy kontrolnej. W badaniu poszukiwano zatem odpowiedzi m.in. na następujące pytania badawcze:

1. *Czy przeżywalność firm założonych przez beneficjentów różni się od przeżywalności podobnych podmiotów powstałych bez wsparcia funduszy europejskich (w tym EFS)?*
2. *Czy profil firm zakładanych przez beneficjentów różni się od profilu podobnych podmiotów powstałych bez wsparcia funduszy europejskich (w tym EFS)?*
3. *Jak kształtują się wyniki finansowe, dynamika zatrudnienia oraz nakłady inwestycyjne w firmach założonych przez beneficjentów w porównaniu z innymi podmiotami powstałymi bez wsparcia Funduszy Europejskich (w tym ESF)?¹⁹.*

Projekt Ustalenie wartości wybranych wskaźników ekonomicznych dla beneficjentów PO KL i dla dobranych grup kontrolnych ujawnił również różne ograniczenia. Zasadniczym wyzwaniem analitycznym było porównanie beneficjentów wsparcia i grupy kontrolnej, czyli przedsiębiorstw powstałych w analogicznym okresie oraz cechujących się możliwie podobnym profilem, ale niekorzystających z dotacji. Wykonalność powyższych analiz była warunkowana:

- dostępnością danych beneficjentów w rejestrze REGON oraz w zbiorach pochodzących z badań statystycznych GUS, prowadzonych z wykorzystaniem formularzy SP-3 (Sprawozdanie z działalności gospodarczej przedsiębiorstw), PL1/PL2 (Panelowe badanie przedsiębiorstw);
- możliwością zidentyfikowania w powyższych zbiorach wystarczającej liczby przedsiębiorstw, spełniających kryteria przynależności do grupy kontrolnej, a więc cechujących się profilem

19 Por. tamże. Ostatecznie, poza przeżywalnością (REGON), w badaniu udało się przeanalizować następujące wskaźniki efektów w obszarze zatrudnienia, pochodzących z formularza SP-3:

- Pracujący ogółem (bez uczniów): ogółem
- Jaka była przeciętna liczba zatrudnionych na podstawie umowy o pracę w danym roku w przeliczeniu na pełny wymiar czasu pracy?
- Pracujący ogółem (bez uczniów): w tym, dla których jest to główne miejsce pracy: razem
- Pracujący ogółem (bez uczniów): w tym, dla których jest to główne miejsce pracy: w tym kobiety
- Zatrudnieni na podstawie umowy o pracę (pełno- i niepełnozatrudnieni) łącznie z sezonowymi: ogółem
- Jaka była kwota wynagrodzeń brutto wypłacona w danym roku zatrudnionym na podstawie umowy o pracę [...] łącznie z obowiązkowymi składkami.

na tyle zbliżonym do beneficjentów wsparcia, aby uprawnione było przeprowadzenie analiz kontrfaktycznych²⁰.

Wszystkie te ograniczenia łączą się z faktem, że analizy nie są prowadzone na pełnym zbiorze (rejestrze) nowo powstałych podmiotów, ale na danych częściowych (reprezentatywnych – bardzo licznej²¹, ale jednak próbie losowej). Skorzystanie w tym przypadku z danych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych – ZUS (informacje pochodzące z kont płatników – tj. firm osób fizycznych identyfikowanych po połączeniu PESEL-u z REGON-em – w obszarze aktywności składkowej, tj. wskaźników zatrudnienia i wynagrodzeń) pozwoliłoby uzyskać pewniejsze dane (nieobciążone błędem wynikającym z prób losowych, niemające charakteru przybliżenia). Z kolei aktywność w obszarze podatkowym, obserwowana w rejestrach Krajowej Administracji Skarbowej (KAS), pozwalałaby przedstawić (nie oszacować!) efekt po stronie wskaźników finansowych. Oczywiście również mielibyśmy do czynienia z określonymi ograniczeniami zakresu gromadzonych informacji, w tym przypadku przez urzędy skarbowe (w szczególności w zależności od formy rozliczania firm – podatkowa księga przychodów i rozchodów, ewidencja przychodów, brak wydzielonej ewidencji/karta podatkowa).

Należy jednak pokreślić, że dziś do podobnych celów Instytucja Zarządzająca PO WER (Departament Zarządzania EFS w Ministerstwie Inwestycji i Rozwoju) wykorzystuje właśnie dane ZUS – analizując odprowadzane składki i płatników (w tym przypadku objętych programem szkoleniowym pracowników przedsiębiorstw), monitoruje „ekonomiczne losy uczestników programu”, np. w postaci zmiany poziomu wynagrodzenia uczestników szkoleń, utrzymania lub zmiany miejsca zatrudnienia. Wydaje się, że w obszarze promocji zatrudnienia i analiz rynku pracy zwłaszcza dane ZUS mają największy potencjał do kontrfaktycznych ewaluacji wpływu z perspektywy mikroekonomicznej.

W tym miejscu należy stwierdzić, że od niedawna, w obszarze wtórnego wykorzystania danych ZUS m.in. na potrzeby programowania i analiz polityk rozwoju (w szczególności ewaluacji programów społecznych), mamy do czynienia z rewolucyjną zmianą. Dzięki nowelizacji ustawy o systemie ubezpieczeń społecznych²² ZUS może przekazywać m.in. do ministra właściwego ds. rozwoju regionalnego względnie szeroki katalog danych (o którym mowa w art. 40 ustawy) związanych z ewidencją składek na ubezpieczenia społeczne (w tym m.in. informacje o kodzie tytułu zatrudnienia i wysokości składek odprowadzanych z tego tytułu). Choć mamy w tym przypadku do czynienia z przełomowym rozwiązaniem opartym na możliwości wymiany danych²³ jednostkowych osób i podmiotów, zakres dopuszczalnego ustawą ich wykorzystania jest względnie wąski (zamknięty). Mowa o danych ZUS zgromadzonych na koncie ubezpieczonego będącego zarówno „uczestnikiem EFS” (i na koncie jego płatnika, w tym o wszelkich niezbędnych danych identyfikacyjnych płatników, jak: NIP, REGON, PESEL, kod PKD działalności itp. – ust. 3a) jak i – co warto podkreślić – „nie-uczestnikiem EFS” (także w tym przypadku dotyczy to nie tylko ubezpieczonego/pracownika, ale

20 Ze względu na łączliwość baz danych i wymogi dot. odpowiedniej liczebności próby konieczne okazało się zawężenie danych wskaźników efektu do tych pochodzących z formularzy SP-3 (znacząco niższa próba danych z formularzy PL generująca zbyt duże braki danych). Z kolei dane zbierane na podstawie formularza SP-3 [badanie reprezentatywne, na losowej próbie podmiotów zatrudniających poniżej dziesięciu osób – przyp. aut.] nie pozwalają śledzić losów tych samych, konkretnych beneficjentów w przeciwieństwie do badań panelowych PL1/PL2 obejmujących corocznym badaniem te same nowo powstałe podmioty. W związku z tym, że próby w tym badaniu nie mają charakteru panelowego, niemożliwe jest śledzenie w kolejnych latach zmian wskaźnika efektu u konkretnego beneficjenta i w związku z tym oszacowanie DiD (por. tamże).

21 Przykładowo, dla poddziałania 6.1.3 PO KL korzystano ze zbioru danych dla ponad 150 tys. firm, gdzie dla każdego roku sprawozdawczego (roku trwałości działalności) pula kontrolna firm była ponad dziesięciokrotnie większa niż uczestników projektów.

22 Ustawa z dnia 13 października 1998 r. o systemie ubezpieczeń społecznych, tekst jedn., art. 50, ust. 3a i c.

23 W drugą stronę Ministerstwo również ma możliwość przekazywać dane do ZUS. Por. Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zasadach realizacji programów w zakresie polityki spójności finansowanych w perspektywie finansowej 2014–2020, tekst jedn., art. 71, ust. 2 – jest to tzw. ustawa wdrożeniowa.

też płatnika/pracodawcy - ust. 3b). Celem wykorzystania tej, przewidzianej w ustawie, opcji ma być wyłącznie (niestety) spełnienie wymogów rozporządzenia EFS i rozporządzenia ogólnego dla Europejskich Funduszy Strukturalnych i Inwestycyjnych. W pierwszym przypadku chodzi o wymogi odnoszące się do obowiązku pomiaru wskaźników produktów i rezultatów długoterminowych (m.in. związanych z zatrudnialnością) dotyczących inwestycji EFS i Inicjatywy na rzecz zatrudnienia ludzi młodych. W drugim, o wymogi związane z potrzebą ewaluacji wpływu programów operacyjnych na lata 2014–2020, wykorzystujących EFS. Dostęp do danych „nie-uczestników EFS” ma służyć analizom prowadzonym za pomocą metod quasi-eksperymentalnych (porównujących uczestników EFS z odpowiednio dobraną grupą kontrolną nie-uczestników).

Warto podkreślić, że rozwiązanie to przełamuje dotąd niemożliwe do przezwyciężenia bariery (prawne, mentalne) i pozwala na wykorzystanie bogatych danych ZUS w analityce służącej pośrednio strategicznemu zarządzaniu interwencjami EFS w Polsce. Jednocześnie ma duży potencjał zastosowania w wielu innych obszarach, tym bardziej po połączeniu z innymi rejestrami. Można je wykorzystać np. w analizach na potrzeby szkolnictwa, polityki rynku pracy, rozwoju przedsiębiorczości, zwłaszcza w kontekście personelu i dotąd nieidentyfikowanych determinant i zależności w tym zakresie, dotyczących charakterystyk społeczno-demograficznych, kosztów/struktury wynagrodzeń, przepływu osób między firmami, w powiązaniu z czynnikami ekonomicznymi itp. Poza EFS dane obiektywne (niedeklaratywne) mogłyby zostać wykorzystane w ewaluacjach interwencji oddziałujących na zatrudnialność i przyszłe wynagrodzenie pracowników (np. programy Erasmus+) oraz wyniki pracodawców (np. EFRR).

Dane ZUS wykorzystano w raportach ewaluacyjnych przygotowanych na zlecenie Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju w latach 2018–2019 m.in. w celu:

1. Badania efektów wsparcia zrealizowanego na rzecz osób młodych w ramach PO WER 2014–2020²⁴,
2. Metaanalizy wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z EFS²⁵.

Niewątpliwą zaletą wykorzystania danych ZUS jest ich pełne pokrycie dla wszystkich uczestników wsparcia. Tym samym wyeliminowano problem losowości próby (i deklaratywności informacji, uzyskiwanych metodą sondażową) przy wyliczaniu wartości wskaźników rezultatu długoterminowego. Niemniej wykorzystanie danych ZUS do wyliczania wskaźników również napotyka na pewne ograniczenia. W przypadku niektórych form zatrudnienia nie zawsze są odprowadzane składki na ubezpieczenie społeczne. Dotyczy to osób pracujących na podstawie umowy o dzieło, studentów poniżej 26 roku życia zatrudnionych na umowę-zlecenie, osób podejmujących pracę w szarej strefie oraz osób prowadzących gospodarstwo rolne, które są ubezpieczone w Kasie Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego (KRUS)²⁶. Również analiza zarobków z wykorzystaniem danych ZUS jest ograniczona.

24 Por. *Badanie efektów wsparcia...* 2018. Było to wieloletnie badanie efektów wsparcia na rzecz osób młodych (PO WER, Inicjatywa na rzecz zatrudnienia osób młodych, *Youth Employment Initiative* – YEI). Osoby objęte wsparciem (badaniem) to osoby niekształcące się i niepracujące (*not in employment, education or training* – NEET), w grupie wiekowej 15–29 lat. Celem badania było m.in. obliczenie wartości czterech wskaźników rezultatu długoterminowego (z Wspólnej Listy Wskaźników Kluczowych), mierzących efekty wsparcia zrealizowanego na rzecz osób młodych w PO WER, sześć miesięcy po zakończeniu udziału we wsparciu. Por. www.power.gov.pl/media/56886/III_raport_wskaznikowy_27_03_18.pdf [dostęp: 15.01.2020].

25 *Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych...* 2018, s. 207–208. Było to wieloletnie badanie mające na celu syntezę wyników raportów ewaluacyjnych IZ i IP z 2017 r. dla programów wykorzystujących EFS (PO WER, RPO) oraz oszacowanie wartości wybranych wskaźników (ze Wspólnej Listy Wskaźników Kluczowych). Osoby objęte wsparciem (badaniem) to uczestnicy PO WER bierni zawodowo (osoby niekształcące się i niepracujące), należące do różnych kategorii społecznych, sześć miesięcy po uzyskaniu wsparcia EFS. Por. www.power.gov.pl/media/60892/Metaanaliza_EFS_RCz_2018.pdf [dostęp: 15.09.2019].

26 „Skala zaniżenia wskaźnika sukcesu zatrudnieniowego liczonego na podstawie danych ZUS jest najprawdopodobniej niewielka [...] 0,5 [...] 3%.” (por. tamże).

Oprócz sytuacji, gdy składka do ZUS nie jest odprowadzana, problem m.in. stanowią niepowiązane z dochodami składki w przypadku osób prowadzących własną działalność gospodarczą²⁷.

Warto jednak podkreślić, że dane ZUS wskazujące na przetrwanie start-upów, które uzyskały wsparcie (tj. na kontynuację działalności gospodarczej przez osoby, które rozpoczęły pracę na własny rachunek), wraz z parametrami dotyczącymi kondycji ich personelu (wielkości odprowadzanych składek, przybliżonej wielkości funduszu wynagrodzeń) pozostają niedostępne z innych, wykorzystywanych jak dotąd w badaniach ewaluacyjnych, źródeł danych (badania statystyczne GUS, rejestr REGON, KRS).

Na podstawie raportu *Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia w ramach EFS*, dokumentującego wieloletnie (2016–2018) kontrfaktyczne analizy wpływu EFS, prowadzone na danych jednostkowych ZUS, dowiadujemy się m.in. ile osób w 30 miesięcy po projekcie nadal prowadziło nowo rozpoczętą działalność gospodarczą (53%) i jaka jest efektywność finansowa wsparcia (por. *Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych... Raport cząstkowy...* 2018, s. 3–4)²⁸. Warto jednak podkreślić, że w raporcie końcowym z niniejszego badania podejście mikro- zostało uzupełnione o perspektywę „mezo-”, dotyczącą wpływu EFS na lokalne (na poziomie powiatów) rynki pracy. Dzięki temu dowiadujemy się np., że:

1. „Wsparcie udzielone osobom bezrobotnym przyczyniło się do zmniejszenia poziomu bezrobocia rejestrowanego na poziomie lokalnym;
2. Przyznanie w latach 2015–2017 tysiąca dotacji na rozpoczęcie działalności gospodarczej przyczyniło się do zwiększenia liczby osób fizycznych prowadzących w 2018 r. działalność gospodarczą w powiecie zamieszkania uczestników projektu (średnio o 760 szt.);
3. Zmniejszenie liczby bezrobotnych w powiecie o 1 osobę wymagało poniesienia wydatków kwalifikowalnych na wsparcie zarejestrowanych osób bezrobotnych w wysokości średnio 7 tysięcy złotych” (Tarsa 2019, s. 16)²⁹.

Jak wskazują autorzy raportu, słabością dotychczasowego podejścia kontrfaktycznego było to,

że pomija ono efekty pośrednie wywierane na nie-uczestników, w tym zwłaszcza efekt substytucji. Na przykład, dzięki wsparciu uczestnik mógł zdobyć pracę kosztem nie-uczestnika, co oznacza neutralny wpływ wsparcia na poziom zatrudnienia, ale interpretowane jest jako pozytywny efekt netto w postaci poprawy sytuacji zawodowej uczestnika. Podobnie założenie nowej działalności gospodarczej dzięki środkom EFS może przyczynić się do wyparcia z rynku już istniejących przedsiębiorstw. A zatem wyniki typowych analiz pozwalają stwierdzić, jaki był wpływ wsparcia na dalsze losy uczestnika, ale nie dostarczają informacji na temat wpływu interwencji na rynek pracy, w tym np. na poziom bezrobocia [na poziomie lokalnym – przyp. aut.]. Podejście zastosowane w niniejszym raporcie pomaga uzupełnić braki w wiedzy, bowiem przedmiotem analizy jest wpływ interwencji EFS na [...] liczbę zarejestrowanych bezrobotnych w powiecie zamieszkania uczestnika. Wyniki uwzględniają więc efekt substytucji i inne efekty pośrednie [...]”³⁰.

27 „Spośród osób pracujących sześć miesięcy po zakończeniu udziału we wsparciu, 5% pracowało na więcej niż jedną umowę w tym samym czasie. W przypadku osób ubezpieczonych z kilku różnych tytułów, większość stanowiły zbiegi umowy o pracę oraz umowy zlecenie, co może powodować, że umowa zlecenie nie jest obciążona składkami na ubezpieczenie społeczne” (*Badanie efektów wsparcia...* 2018, s. 30–31).

28 Por. www.power.gov.pl/media/60892/Metaanaliza_EFS_RCz_2018.pdf [dostęp: 15.09.2015].

29 Por. www.ewaluacja.gov.pl/media/79605/Metaanaliza_wynikow_badan_ewaluacyjnych_dotyczacych_oceny_wsparcia_z_EFS.pdf [dostęp: 15.09.2015].

30 „Podejście to również ma pewne ograniczenia. Pomija efekty występujące poza powiatem zamieszkania odbiorcy wsparcia [...]. Żadne z opisywanych podejść ani skoncentrowane na dalszych losach uczestnika, ani skoncentrowane na lokalnym rynku pracy nie jest idealne i nie dostarcza pełni wiedzy, natomiast są one wobec siebie komplementarne, w połączeniu pozwalając na znacznie pełniejszą i wieloaspektową ocenę dokonanej interwencji” (*Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych... Raport cząstkowy...* 2019, s. 253–254).

Odnotowaną więc w ostatniej edycji tego badania ewolucję podejścia – tj. połączenie perspektywy uczestnika i rynku lokalnego – należy ocenić pozytywnie. Niemniej można ją traktować jako etap pośredni między ewaluacją z perspektywy mikroekonomicznej a ewaluacją wpływu EFS na ogólnopolski rynek pracy i wskaźniki zatrudnienia na poziomie makro-.

Kontrfaktyczne ewaluacje wpływu programów na rynek pracy (perspektywa makroekonomiczna)

Jak wskazano we wprowadzeniu, ewaluacja efektów z perspektywy mikroekonomicznej jest wartościowa, ponieważ pozwala sprawdzić, czy mechanizm interwencji jest w ogóle skuteczny dla uczestnika i jego indywidualnej sytuacji na rynku pracy. Jeśli jednak jednostki ewaluacyjne i ewaluatorzy poprzestają tylko na perspektywie mikro-, rezygnując z obserwacji obszaru docelowego z „lotu ptaka” (makro-), godzą się na brak dostępu do wiedzy na temat pośredniego oddziaływania wsparcia na szersze otoczenie programu (w tym na rynek usługodawców i pozostałych uczestników rynku pracy), ewentualnego przepływu efektów oraz zmiany społecznej wyrażonej w celach programu. Oznacza to, że takie ewaluacje w pewnym sensie redukują społeczną użyteczność programu tylko do jednej perspektywy i uzyskują niepełny obraz efektów.

Analizy z wykorzystaniem modelowania makroekonometrycznego mają długą historię w badaniach z dziedziny ekonomii. Ich rola zaznaczyła się również w obszarze monitoringu i ewaluacji wykorzystania funduszy europejskich. Począwszy od lat bezpośrednio poprzedzających akcesję Polski do UE, w urzędzie ministra właściwego ds. rozwoju regionalnego, systematycznie zamawiano różnego typu prace badawcze oparte na modelowaniu makro-, dotyczące szacowanego *ex ante* wpływu funduszy unijnych na poziom podstawowych wskaźników makroekonomicznych polskiej gospodarki (PKB, zatrudnienie/stopa bezrobocia, inwestycje itp.). Najnowszą tego typu pracę w 2019 r. zamówił Departament Strategii Rozwoju Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju. Dotyczy ona wpływu polityki spójności na rozwój społeczno-gospodarczy Polski i regionów w latach 2004–2017³¹. Uwzględnia ona także oszacowania spodziewanego wpływu funduszy aktualnie realizowanej perspektywy na lata 2014–2020, na poziomie zarówno ogólnopolskim, jak i regionalnym. Ponadto analizy dokumentują historyczny wpływ funduszy od 2004 r., a także dostarczają prognoz do 2023 r., m.in. w zakresie poziomu zatrudnienia i dochodu mieszkańców. Przykładowo:

1. *W 2018 r. wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20–64 w Polsce wyniósł 72,2% [...], gdyby nie fundusze UE wskaźnik zatrudnienia [...] wynosiłby 70,3%. [...] Najsilniejsze oddziaływanie odnotowano w województwach warmińsko-mazurskim (3,0 p.p.) i podkarpackim (2,6 p.p.) [...]*
2. *Polska wchodząc do UE charakteryzowała się najwyższą stopą bezrobocia (19,1%). W kolejnych latach następował szybki jej spadek do 3,8% w 2018 r., kiedy była niższa niż średnia UE-28 o 3 p.p. [...] i o 1 p.p. niższa dzięki funduszom unijnym. W ujęciu bezwzględny oznacza to spadek liczby bezrobotnych o ponad czterysta tysięcy. [...]*
3. *W porównaniu do 2004 r. dochód na mieszkańca w relacji do średniej UE zwiększył się o 19,3 p.p.*³²

31 Por. www.ewaluacja.gov.pl/media/79609/Wplyw_polityki_spojnosci_na_rozwoj_spoleczno-gospodarczy_Polski_i_regionow_w_latach_2004-2018.pdf [dostęp: 15.09.2019].

32 Skorygowany realny dochód do dyspozycji brutto gospodarstw domowych na jednego mieszkańca w PPS. Por. tamże.

Początkowo tego typu prace wiązały się ze względnie szczegółowymi wymogami Komisji Europejskiej (KE) i dotyczyły szeroko zakrojonych działań pomocowych (całych perspektyw NPR/PWW 2004–2006, NSS/NSRO 2007–2013). W ostatnich latach (2015–2019) prace makroekonometryczne – w szczególności zamawiane przez PARP, Instytut Badań Edukacyjnych czy wybrane departamenty ministerstwa, pełniące funkcje Instytucji Zarządzającej Programem Operacyjnym (POIR, POPW) jako element ewaluacji danego programu – zaczynają koncentrować się również na wybranych obszarach docelowych wykorzystania funduszy. Są to np. spójność społeczno-gospodarcza makroregionu Polski Wschodniej, wpływ na konkurencyjność i innowacyjność gospodarki, wpływ na rynek pracy. Abstrahując od kluczowej sprawy, jaką jest zapotrzebowanie na wyniki modelowania do celów poznawczych i praktycznych (np. realizacji formatywnej, konkluzywnej lub społeczno-politycznej funkcji ewaluacji w procesie zarządzania programem lub polityką), zasadniczym warunkiem, aby w ogóle móc sięgać po narzędzia modelowania makro- w ewaluacji wpływu programu, powinien być dostęp do bogatych danych statystyki publicznej (przekrojowych, w długich szeregach czasowych), a przede wszystkim znaczny budżet przeznaczony na poddawane analizie działania rozwojowe. Kwota zaplanowanych środków publicznych musi być na tyle duża, aby miała realną szansę na oddziaływanie (wywołanie szoku) na notowane wartości makroekonomiczne (łączne PKB Polski lub jego dynamikę r/r , poziom zatrudnienia/stopę bezrobocia itp.).

W praktyce ewaluacyjnej stosuje się różne narzędzia modelowania – zarówno względnie proste jednorównaniowe modele ekonometryczne, jak i zaawansowane modele wielorównaniowe i modele równowagi ogólnej, które zakładają odzwierciedlenie procesów rynkowych występujących w całej gospodarce oraz ich wzajemne oddziaływanie, z uwzględnieniem dynamiki i niepewności zjawisk gospodarki rynkowej. Najbardziej zaawansowanymi narzędziami tego typu są modele DSGE (*dynamic stochastic general equilibrium*) – por. Mogiła, Pokorski i in. 2019; *EduMod...* 2015³³. Z perspektywy ewaluacji kluczowe funkcje modelu to dokonywanie oceny wpływu, jaki na wszystkie modelowane zmienne wywrą zadane przez użytkownika modelu egzogeniczne zmiany gospodarcze i interwencje publiczne [...] [funkcja *stricte* ewaluacyjna – przyp. aut.]. Dodatkowym przeznaczeniem modelu jest dokonywanie warunkowych prognoz przyszłego kształtowania się sytuacji społeczno-ekonomicznej w Polsce oraz identyfikacja czynników stojących za obserwowanymi w przeszłości zjawiskami gospodarczymi (funkcja foresightowa) – por. *EduMod...* 2015, s. 11. Odwołując się do wytycznych KE dla perspektyw 2000–2006 i 2007–2013, można oczekiwać, że solidne modele makroekonomiczne powinny:

1. odzwierciedlać strukturę popytową i podaźową gospodarki, przy czym w tym drugim przypadku uwzględniać nakłady publiczne związane z analizowaną polityką lub programem;
2. uwzględniać wyselekcjonowaną listę wskaźników społeczno-gospodarczych poddawanych ocenie i odpowiednie zmienne objaśniające;
3. obejmować różnego typu funkcje analizy kontrfaktycznej/scenariuszowej i wrażliwości, pozwalających na symulację, jak zmienia się wartość wskaźników efektu po modyfikacji parametrów szoku (np. nakładów na politykę edukacyjną, zmiany makroekonomiczne), jak zachowują się te wskaźniki z uwzględnieniem interwencji i bez jej uwzględnienia – czy wreszcie – jak kształtowałyby się one w sytuacji alternatywnej alokacji zasobów (koszty alternatywne) – (por. Zaleski 2019; *The Ex-Ante Evaluation...* 2000; *Indicative Guidelines...* 2006).

33 Systematykę i właściwości poszczególnych typów modeli można znaleźć w literaturze oraz w różnego rodzaju raportach metodologicznych poświęconych poszczególnym modelom.

Z drugiej strony modele z natury rzeczy mają za zadanie uprościć złożoną rzeczywistość gospodarczą. Nazbyt kompleksowe i zarazem szczegółowe ich definiowanie oparte na tysiącach równań czy trudnych do percepcji poznawczej użytkownika procesach parametryzacji założeń (estymowanie, kalibrowanie niepozbawione arbitralności zespołów modelujących) może zniechęcać do sięgania po nie przez jednostki odpowiadające za kształtowanie polityki regionalnej lub sektorowej, a w rezultacie ograniczać uwzględnianie symulacji makroekonomicznych w wytyczaniu kierunków interwencji. W literaturze można znaleźć wiele krytycznych opinii na temat najbardziej zaawansowanych modeli równowagi ogólnej, wykorzystywanych przez międzynarodowe organizacje i wiodące think tanki rynków finansowych do analizy koniunktur i gospodarczych skutków realizowanych polityk. Zarzuca się im często nierealne założenia, jak np. doskonała konkurencja na rynku, szybkie dostosowywanie się cen do zmiany podaży/popytu, równowaga w dostępie do informacji, modelowa jednorodność podmiotów gospodarujących, i w rezultacie możliwe oderwanie od analizowanej rzeczywistości gospodarczej. Skutkiem sceptycznego nastawienia do tych modeli były „ruchy reformatorskie”, które doprowadziły do modyfikacji części modelowych (czysto teoretycznych) założeń i spowodowały silniejsze oparcie na mikroekonomicznych podstawach, ale również równoważenie – dostarczanych modelami obserwacji – dowodami pochodzącymi z perspektywy mikroekonomicznej (dane ilościowe i jakościowe pozyskane od jednostek, analizy w schematach eksperymentalnych i quasi-eksperymentalnych). Przede wszystkim uznano, że rynek w praktyce nie jest idealny, występują na nim różne asymetrie i tarcia (frykcje), a następnie podjęto próby ich zaimplementowania w modelach DSGE.

Z punktu widzenia gospodarki kluczowe zdają się być tarcia na rynkach pracy. Sprawnie funkcjonujący rynek pracy jest podstawą rozwoju gospodarczego, jego kondycja przekłada się na parametry gospodarki, a także na kondycję pracowników i gospodarstw domowych [...]. Tego typu współczesne modele DSGE, gdzie frykcyjne rynki pracy są łączone szeregiem uwarunkowań politycznych [...] opierają się na założeniach o charakterze mikroekonomicznym [...] preferencji i decyzji konsumentów oraz firm – uczestników systemu gospodarczego [...]. Wprowadzono tu mechanizm zaproponowany przez Petera Diamonda z Massachusetts Institute of Technology, Dale'a Mortensena z Northwestern University i Christophera Pissaridesa z London School of Economics. [...] Osiowym elementem teorii jest założenie o istnieniu na rynku pracy kosztownych tarć-frykcji, które opóźniają proces dopasowania osoby poszukującej zatrudnienia z odpowiadającym jej wolnym miejscem pracy. [...] Drugim modułem modelu frykcyjnego rynku pracy są negocjacje płacowe oparte o tzw. rozwiązanie arbitrażowe Nasha, zapożyczone z teorii gier. [...] Podczas negocjacji uczestnicy procesu dzielą pomiędzy siebie pewną nadwyżkę, która w przypadku poszukującego zatrudnienia zostaje jego płacą, a w przypadku pracodawcy zyskiem firmy. Współpraca trwa tak długo, dopóki dopóty jest ona opłacalna dla obu stron. [...] W tym przypadku gospodarstwa domowe aktywnie uczestniczą w rynku pracy: dostarczają pracę w zamian za wynagrodzenie. Odbywa się to w dynamicznym środowisku, narażonym na zewnętrzne szoki ekonomiczne (Woźniak 2019, s. 131–148).

Uwzględnienie tych zależności rynku pracy w zaawansowanych modelach równowagi ogólnej pozwala bardziej wiarygodnie i dokładnie analizować rynek i kierowane na niego interwencje. W szczególności jest to możliwe dzięki uwzględnieniu specyfiki kapitału ludzkiego w modelu, mechanizmów, jakim podlega on w rzeczywistości oraz tego w jaki sposób reaguje na zewnętrzne „szoki”. Chodzi tu zarówno o bezpośrednie instrumenty aktywnych polityk rynku pracy, jak i działania

o charakterze pasywnym czy interwencje dotyczące potencjału produkcyjnego pracodawców, pośrednio oddziałujące na pracę.

Spośród nielicznych polskich studiów ewaluacyjnych, w których wykorzystano model DSGE z frykcyjnymi rynkami pracy, należy wspomnieć analizy na poziomie sektorowym i makroekonomicznym dotyczące efektów wybranych działań programów operacyjnych na lata 2014–2020 – Inteligentny Rozwój i Polska Wschodnia³⁴. Wykorzystany w badaniu model VESPA pozwala analizować wpływ działań POIR i POPW na szeroko rozumiany rynek pracy: zatrudnienie, bezrobocie, strukturę sektorową zatrudnienia, a także poziom płac i wydajności pracy. Uwzględnia przy tym sytuację, że na rynku pracy jednocześnie funkcjonuje bezrobocie, zatrudnienie i bierność zawodowa, a model jest w stanie symulować wszystkie przepływy między tymi stanami na rynku pracy (np. strumień osób uaktywniających się oraz osób dezaktywizujących się w danym okresie badawczym, a także strumień osób bezrobotnych znajdujących pracę i osób pracujących tracących ją). Pozwala to na szacowanie zarówno napływów, jak i odpływów z bezrobocia, zatrudnienia i bierności oraz liczby netto tworzonych miejsc pracy. [...] parametry modułu rynku pracy wyznaczone zostały na rzeczywistych danych historycznych, co pozwala oddać różnice między elastycznością rynku pracy w poszczególnych regionach Polski i zróżnicować wpływ, jaki ma wydatkowanie środków Programów na rynki pracy w poszczególnych regionach kraju (por. Analiza efektów... 2019) oraz w podziale na sektory PKD.

Analogiczne badanie ewaluacyjne PARP, realizowane z wykorzystaniem modelu VESPA poprzedniej generacji w odniesieniu do efektów makroekonomicznych POIG 2007–2013, w obszarze pośredniego oddziaływania na rynek pracy i kompetencje, dostarczyło następujących wyników:

1. *Efektom [...] działań PARP w ramach POIG jest wzrost zatrudnienia – rocznie w analizowanym okresie (2007–2025) liczba pracujących w gospodarce zwiększa się dzięki wsparciu średnio o 0,16%. W okresie 2007–2017, każdego roku zatrudnionych było średnio o 45 tys. osób więcej, niż gdyby interwencja nie została zrealizowana. Najwięcej pracowników przybyło w ostatnich latach interwencji oraz w 2016 i 2017 roku. W późniejszych latach prognozowane jest ujemne odchylenie od scenariusza bazowego (stopniowe wygaszanie efektów interwencji), ale jest ono nieznaczne.*
2. *Interwencje PARP spowodowały również nieznaczny wzrost produktywności pracy (średnio + 0,03% dla całego okresu) oraz wzrost płac (średnio +0,08% dla całego okresu). Jednocześnie wzrost tych dwóch wskaźników świadczy o reorientacji gospodarki w kierunku coraz większego zaawansowania technologicznego³⁵ [...]*
3. *W wyniku wsparcia działalności B + R + I długookresowo zwiększyła się produktywność polskich przedsiębiorstw (na skutek rozprzestrzeniania się wiedzy i tzw. industrial commons³⁶). [...]*

Reasumując [...] wzrosła produktywność pracy, zyski firm oraz wynagrodzenia – powodem był przede wszystkim wzrost technicznego uzbrojenia pracy (poprawa produktywności kapitału we wspomnianych firmach i – szerzej – w całej gospodarce) a tą drogą, utworzenie bardziej wykwalifikowanych miejsc pracy

34 Ewaluację na zlecenie PARP w latach 2019–2022 wykonuje konsorcjum WiseEuropa – Fundacja Warszawski Instytut Studiów Ekonomicznych i Europejskich, oraz Ecorys Polska.

35 Zaawansowane technologicznie gospodarki tworzą wiele dobrze płatnych miejsc pracy (charakteryzujących się wysoką produktywnością).

36 Podstaw wiedzy i możliwości (technicznych, projektowych i operacyjnych) wspólnych dla danego sektora przemysłu, takich jak know-how, B + R + I, zaawansowane umiejętności w zakresie rozwoju procesów i inżynierii czy kompetencje produkcyjne związane z określoną technologią.

i pojawienie się dodatkowego bodźca do akumulacji kapitału ludzkiego i organizacyjnego w firmach (nowoczesne know-how) (Analiza wybranych działań 2017, s. 12)³⁷.

Wnioski te oraz różne wartościowe rekomendacje, których tutaj nie przytoczono, udało się sformułować, uzupełniając dane z modelu badaniami jakościowymi z udziałem przedsiębiorców (perspektywa mikroekonomiczna) i ekspertów-makroekonomistów. Przeprowadzone wywiady jako kluczowe czynniki sukcesu wskazały m.in. na tzw. *spillover effects* (rozlewanie się skutków pomocy udzielanej przedsiębiorcom, na szerszą grupę powiązanych gospodarczo organizacji, gospodarstw domowych i osób) – por. Bukowski, Pokorski 2019. Występowały one w szczególności w projektach badawczo-rozwojowych i innowacyjnych, realizowanych przez firmy.

Inny przykład wartościowego łączenia w badaniach ewaluacyjnych obu perspektyw (mikro- i makroekonomicznych oraz ilościowej i jakościowej) dostarczyła ewaluacja PARP z 2016 r. dotycząca wpływu Programu Operacyjnego Rozwój Polski Wschodniej 2007–2013 (PO RPW) na rozwój przedsiębiorczości w makroregionie Polski Wschodniej³⁸. Choć problematyka rynku pracy nie została wysunięta w tym badaniu na pierwszy plan, wskaźniki dotyczące ilości i jakości zasobów lokalnych rynków pracy wchodziły w obręb wykorzystywanych w badaniu modeli mikro- (schematy quasi-eksperymentalne PSM i *Stratified-PSM* – por. Wojtowicz, Widła-Domaradzki 2017) i makroekonomicznych. Ewaluację prowadzono zgodnie z podejściem metodologicznym kontrfaktycznej ewaluacji wpływu i ewaluacji opartej na teorii (por. Hermann-Pawłowska, Pokorski i in. 2017). Przy tym komponent kontrfaktyczny synergicznie wypełniały perspektywy mikro- i makroregionalne (odniesienie obserwowanych zmian w makroregionie do zamodelowanej sytuacji bez wsparcia PO RPW). W tym przypadku analizy makro- zostały wykonane przy wykorzystaniu modelowania ekonometrycznego (modele panelowe dla danych na poziomie województw, przekrojowe liniowe i przestrzenne na poziomie podregionów i przekrojowe na poziomie gmin i powiatów). Analizy przeprowadzono w oparciu o wartości bezwzględne i wystandaryzowane zmiennych pozyskanych z GUS i systemu KSI SIMIK 07-13 [...]. Dla najlepiej dopasowanych modeli na próbie jednostek terytorialnych, które były beneficjentem PO RPW, została przeprowadzona analiza reszt z modeli, by wskazać, które z jednostek były bardziej efektywne w stymulowaniu przedsiębiorczości pod wpływem środków z PO RPW, niż wskazywałby na to oszacowany model. Ponadto w oparciu o modele na poziomie podregionów oszacowano wpływ netto osi 1. PO RPW na gospodarkę poszczególnych podregionów (por. Ewaluacja wpływu Programu Operacyjnego Rozwój Polski Wschodniej... 2016, s. 29)³⁹.

Zaawansowane modelowanie rynku pracy, w szczególności z wykorzystaniem makromodeli DSGE, uwzględniających mechanizm frykcji według Mortensena i Pissaridesa, jest stosunkowo nowym dorobkiem metodologicznym w badaniach ekonomicznych. W związku z tym autorowi nie są znane jego zastosowania w badaniach ewaluacyjnych *stricto* ukierunkowanych na wsparcie rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce (np. PO KL 2007–2013, POWER 2014–2020, Podmiotowe Systemy Finansowania usług rozwojowych w ramach Regionalnych Programów Operacyjnych 2014–2020). Problematyka rynku pracy i promocji zatrudnienia zwykle pozostawała tylko elementem analiz makro- o szerszym zakresie przedmiotowym (np. wpływu wykorzystania funduszy europejskich w Polsce w ramach wszystkich programów operacyjnych na lata 2007–2013). Badania ewaluacyjne wsparcia EFS, choć nierzadko bardzo

37 Por. www.parp.gov.pl/component/publications/publication/analiza-wybranych-dzialan-po-ig-na-pozymie-sektorowym-i-makroekonomicznym-za-pomoca-modelu-przeplywow-miedzygaleziowych [dostęp: 15.09.2019].

38 Ewaluację na zlecenie PARP w 2016 r. wykonało konsorcjum spółek Evalui, WYG PSDB i EGO.

39 Por. www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/20190211135235sbsjd.pdf [dostęp: 15.09.2019].

zaawansowane⁴⁰, koncentrowały się jak dotąd głównie na ocenie skuteczności wsparcia i wpływu z mikroperspektywy (zmiany sytuacji osób na rynku pracy, a nie na zmianach sytuacji rynkowej wskutek programu). Choć pewne narzędzia modelujące w tym sektorze funkcjonują⁴¹, nie są dotąd powszechnie wykorzystywane w badaniach ewaluacyjnych. W przyszłości uzupełnienie tej perspektywy z pewnością dostarczyłoby wartościowych wniosków i rekomendacji dla polityk rynku pracy i wykorzystania EFS. Pozostaje to również wyzwaniem dla ewaluacji *ex post* wykorzystania funduszy unijnych perspektywy 2014–2020.

Podsumowanie

Praktyka prowadzenia w Polsce ewaluacji wpływu wsparcia kompetencji i promocji zatrudnienia pozostaje bardzo zaawansowana od strony metodologicznej i nierzadko dostarcza wielu wartościowych dowodów i rekomendacji w zakresie skuteczności realizowanych instrumentów polityki rynku pracy. Nie odstaje przy tym od dorobku najlepszych ośrodków w Europie, podejmujących tego typu prace badawcze. Niemniej w ewaluacjach wsparcia kompetencji (zwłaszcza finansowanego z EFS w ramach polityki spójności UE) wśród wysublimowanych technik kontrfaktycznych dominuje perspektywa mikroekonomiczna, skoncentrowana na zmianach, jakie pod wpływem interwencji dokonują się przede wszystkim w sytuacji jednostek. Jak pokazano w niniejszym rozdziale, łączenie w ewaluacji perspektywy pracowników i rynku może „dopełnić obrazu”, przedstawiając, w jakim stopniu zmiana na poziomie licznych uczestników danego programu (jednostek) faktycznie odpowiada na potrzebę społeczną (przyczynę realizacji programu) lub rozwiązuje problem o charakterze strukturalnym dla krajowego rynku pracy. Perspektywa makroekonomiczna, wykraczając poza bezpośrednich uczestników programów wsparcia, jest w stanie uchwycić także przepływ wartości od uczestnika do rynku i zweryfikować ewentualne rozlewanie się efektów wsparcia na wyniki pracodawców, dochody gospodarstw domowych – i w rezultacie – na sytuację społeczno-gospodarczą kraju. Jak pokazano, oba podejścia mają mocne strony, ale też liczne ograniczenia (są one dobrze rozpoznane – dzięki ponad dekadzie polskich doświadczeń – zwłaszcza w kontrfaktycznych ewaluacjach wpływu mikroekonomicznego). Oznacza to, że „w pojedynkę” każde może prowadzić do błędnych lub niepełnych osądów rzeczywistości i oszacowań wartości powstałych w wyniku wdrażania danego programu publicznego. Na wzór dobrze ugruntowanej w badaniach ewaluacyjnych triangulacji metodologicznej łączenie perspektyw badawczych ukierunkowanych na uczestnika (mikro-) i rynek (makro-) powinno pozwolić wzmacniać mocne strony każdej z nich – z pożytkiem dla odbiorców ewaluacji (*policy makers*) – ograniczając jednocześnie wątpliwości dotyczące poszczególnych perspektyw (podejść) i związanych z nimi technik badawczo-analitycznych.

40 Por. kontrfaktyczne ewaluacje wpływu wsparcia EFS, prowadzone na danych jednostkowych ZUS dotyczące płatników i ubezpieczonych (Por. *Badanie efektów wsparcia...* 2018, Por. *Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych...* 2018), ewaluacja przyczynowych efektów względnych studiów podyplomowych finansowanych z EFS (por. Trzciński 2013; *Efekty dofinansowanego kształcenia...* 2014).

41 Przykładowo eksperci z Instytutu Badań Edukacyjnych przygotowali strukturalny model symulacyjno-prognostyczny polskiej gospodarki. Uwzględnia on zjawiska związane z edukacją, kształceniem dorosłych, funkcjonowaniem rynku szkoleniowego, zapotrzebowaniem poszczególnych grup zawodowych itp. Model ma umożliwić symulowanie społeczno-ekonomicznych skutków polityki publicznej ze szczególnym uwzględnieniem wyborów edukacyjnych i polityki rynku pracy. Por. eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/inne-publikacje/1230-edumod-model-symulacyjno-prognostyczny-polskiej-gospodarki-raport-podsumowujacy-projekt.html [dostęp: 15.09.2019].

Bibliografia

Analiza efektów netto wybranych działań Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka 2007–2013, z wykorzystaniem podejścia counterfactual impact evaluation w ramach projektu ewaluacyjnego PARP „BAROMETR INNOWACYJNOŚCI” (2015), Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego i EGO. Uniwersytet Jagielloński i EGO na zlecenie PARP.

Analiza efektów wybranych działań POIR i POPW na poziomie sektorowym i makroekonomicznym za pomocą modelu makroekonomicznego. Raport metodologiczny (2019), Warszawa: WISEEuropa i Ecorys Polska na zlecenie PARP.

Analiza wybranych działań PO IG na poziomie sektorowym i makroekonomicznym za pomocą modelu przepływów międzygałęziowych (2017), Warszawa: WISEEuropa i OPI PIB na zlecenie PARP.

Badanie efektów wsparcia zrealizowanego na rzecz osób młodych w ramach Programu Wiedza Edukacja Rozwój (2018), III Raport wskaźnikowy, Warszawa: IBS, IMAPP i IQS na zlecenie Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju.

Blanchet T., Chancel L., Gethin A. (2019) *How Unequal Is Europe? Evidence from Distributional National Accounts*. WID.world WORKING PAPER N° 2019/06. Paris, World Inequality Lab.

Bukowski, M., Pokorski, J. (2019), *Polityka innowacyjności i konkurencyjności w świetle modelu VESPA 3* [w:] Z. Mogiła, J. Pokorski i in. (red) *Wykorzystanie modelowania ekonometrycznego w ewaluacji wpływu polityk publicznych i programów*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Common methodology for State aid evaluation (2014), Bruksela: European Commission.

EduMod: Model symulacyjno-prognostyczny polskiej gospodarki uwzględniający zjawiska związane z kapitałem ludzkim (2015), Warszawa: IBS na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych.

Efekty dofinansowanego kształcenia w grupie wiekowej 50 plus (2014), Warszawa: Fundacja Instytut Społeczno-Ekonomicznych Ekspertyz na zlecenie PARP

Ewaluacja wpływu Programu Operacyjnego Rozwój Polski Wschodniej 2007–2013 (PO RPW) na rozwój przedsiębiorczości w Polsce Wschodniej (2016), Warszawa: Evalu, WYG PSDB i EGO na zlecenie PARP.

Hermann-Pawłowska, K., Pokorski, J. i in. (2017), *Ewaluacja oparta na teorii w złożonym otoczeniu społeczno-ekonomicznym*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Indicative Guidelines on Evaluation Methods: Ex Ante Evaluation (2006), Bruksela: European Commission.

Mackiewicz, M. (2019), *Wpływ polityki spójności na rozwój społeczno-gospodarczy Polski i regionów w latach 2004–2018*, Zespół Sterujący Ewaluacją Polityki Spójności (26.09.2019), Gdańsk: Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju.

Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z Europejskiego Funduszu Społecznego (2018), Warszawa: Evalu na zlecenie Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju.

Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia w ramach EFS – Raport cząstkowy 2018 (2019), Warszawa: Evalu na zlecenie Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju.

Mogiła, Z., Pokorski, J. i in. (2019), *Wykorzystanie modelowania ekonometrycznego w ewaluacji wpływu polityk publicznych i programów*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Pokorski, J. (2016), *Relative Causal Effects in Evaluation Studies of Public Programmes – Some Inspiration from PARP's Evaluation of Pro-Innovative Business Support*, 12th Biennial Conference – Evaluation Futures in Europe and beyond Connectivity, Innovation and Use, Maastricht: European Evaluation Society.

Pokorski J. (2018), *Badania wykorzystujące dane rejestrów publicznych (inventaryzacja)*. Raport, Warszawa: IBRKiK-PIB.

Programming period 2014–2020: Monitoring and Evaluation of European Cohesion Policy – European Social Fund. Guidance document (2015), Bruksela: European Commission.

Statystyka dla polityki spójności (2015), D. Rogalińska i in. [red.], Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Tarsa, P. (2019), *Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia w ramach EFS*, Grupa Sterująca Ewaluacją POWER (26.09.2019), Gdańsk: Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju.

The Ex-Ante Evaluation of the Structural Funds interventions, The New Programming period 2000–2006: methodological working papers (2000), Bruksela: European Commission.

The Programming Period 2014–2020: Guidance document on monitoring and evaluation – European Regional Development Fund and Cohesion Fund (2013), Bruksela: European Commission.

Trzeciński, R., (2013), *Efekty (netto) dofinansowanych studiów podyplomowych*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Trzciński, R. (2009), *Wykorzystanie techniki propensity score matching w badaniach ewaluacyjnych*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Ustalenie wartości wybranych wskaźników ekonomicznych dla beneficjentów Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO) i Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka (POIG) 2007–2013 oraz dla dobranych grup kontrolnych (2015), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Ustalenie wartości wybranych wskaźników ekonomicznych dla beneficjentów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 (POKL) i dla dobranych grup kontrolnych (2017), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Woźniak, M. (2019), *Wykorzystanie modeli DSGE z frykcyjnymi rynkami pracy do ewaluacji polityk publicznych wzmacniających spójność terytorialną krajów UE [w:] Z. Mogiła, J. Pokorski i in. (red.), Wykorzystanie modelowania ekonometrycznego w ewaluacji wpływu polityk publicznych i programów*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Wojtowicz, D., Widła-Domaradzki, Ł. (2017), *Stratified Propensity Score Matching – quasi-eksperymentalny schemat badawczy, wykorzystywany na potrzeby ewaluacji wpływu opartej na teorii, w sytuacji braku zmiennej zależnej [w:] K. Hermann-Pawłowska, J. Pokorski (red.), Ewaluacja oparta na teorii w złożonym otoczeniu społeczno-ekonomicznym*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Zaleski, J. (2019), *Modelowanie ekonometryczne w ewaluacji polityk i programów publicznych – rzeczywista przydatność dla władz centralnych i samorządowych [w:] Z. Mogiła, J. Pokorski i in. (red.), Wykorzystanie modelowania ekonometrycznego w ewaluacji wpływu polityk publicznych i programów*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.





Home

Jak badać trwałość i długofalowe efekty ponadnarodowych mobilności edukacyjnych?

Jadwiga Fila, Michał Pachocki

Abstrakt

W rozdziale przedstawiono założenia badań losów absolwentów mobilności edukacyjnych – byłych studentów i byłych uczniów szkół zawodowych. Stanowiły one jedną z form ewaluacji efektów europejskich programów edukacyjnych zarządzanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji w latach 2007–2016. Zrealizowane badania pozwoliły dotrzeć do części byłych uczestników projektów i poznać nie tylko ich opinie na temat zrealizowanych wyjazdów, ale również dowiedzieć się więcej o ich obecnej sytuacji zawodowej i o ich motywacjach, które przełożyły się na wybór pracy i dalszej nauki.

Wprowadzenie

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) od ponad 30 lat zarządza europejskimi programami edukacyjnymi. W tym okresie, w ramach programów „Uczenie się przez całe życie” i Erasmus+, ze wsparcia skorzystało ponad 150 tys. uczestników zagranicznych staży zawodowych oraz ponad 200 tys. studentów realizujących studia i praktyki za granicą. Z ogromną popularnością wspomnianych programów wiązał się również wysoki poziom wydatkowania środków unijnych, jakie przeznaczono na realizację zagranicznych wyjazdów edukacyjnych polskich uczniów i studentów. Zasadne jest zatem pytanie, jak ewaluować nie tylko jakość i trwałość dofinansowanych mobilności, ale również efekty, jakie przyniosły one uczestnikom w szerszej perspektywie czasowej. Dobrym sposobem, aby pozyskać informacje w powyższym zakresie, może okazać się ewaluacja odroczonej (*ex post*), dotycząca absolwentów szkół zawodowych i uczelni, którzy brali udział w zagranicznych mobilnościach edukacyjnych realizowanych w ramach badanych interwencji.

W niniejszym rozdziale przedstawiono przykład zastosowania badań przekrojowych i podłużnych w obszarze badania losów absolwentów. Wykazano, że metody te odpowiadają wymaganiom i założeniom związanym z przeprowadzeniem ewaluacji odroczonej, nie pomijając ich ograniczeń.

JADWIGA FILA

magister socjologii
Uniwersytetu Jagiellońskiego
o specjalizacji: badania społeczne i analiza danych.
Badaczka w Zespole Analityczno-Badawczym Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Specjalizuje się w badaniach edukacyjnych, ostatnio głównie w obszarze szkolnictwa wyższego i mobilności międzynarodowej. Autorka i realizatorka badań jakościowych i ilościowych. Współautorka raportów z badań oraz artykułów i publikacji krajowych i zagranicznych.

SŁOWA KLUCZOWE:

MOBILNOŚĆ EDUKACYJNA,
LOSY ABSOLWENTÓW,
SZKOLNICTWO WYŻSZE,
KSZTAŁCENIE ZAWODOWE,
BADANIE PANELOWE

MICHAŁ PACHOCKI
z wykształcenia filolog
i kulturoznawca. Absolwent
Studium Ewaluacji na
Wydziale Socjologii UW.
Jest członkiem Polskiego
Towarzystwa Ewaluacyjnego
oraz programu
doktoranckiego w Szkole
Nauk Społecznych PAN.
Pracował w programach
rozwojowych realizowanych
przez instytucje publiczne
i organizacje pozarządowe.
Od 2009 r. pracuje
w Fundacji Rozwoju Systemu
Edukacji, gdzie realizuje
badania wpływu mobilności
zagranicznych na sektor
polskiej oświaty. Publikował
m.in. w czasopismach
„Cogito”, „Dyrektor Szkoły”,
„Kształcenie Zawodowe”
i „Języki Obce w Szkole”).

Realizując opisywane w rozdziale badania, FRSE po raz pierwszy podjęła próbę ewaluacji wpływu projektów zagranicznych mobilności uczniów i studentów na ich dalsze losy edukacyjno-zawodowe. Opisane badania pozwoliły dotrzeć do części byłych uczestników projektów i nie tylko poznać ich opinie na temat zrealizowanych mobilności edukacyjnych, ale również dowiedzieć się więcej o ich obecnej sytuacji życiowej oraz o ich dalszej ścieżce kariery. Zebrane informacje umożliwiły również lepsze poznanie byłych uczestników mobilności i ich motywacji zawodowych oraz ujawniły, czym kierowali się podczas dokonywania wyborów związanych z pracą i dalszą nauką.

Główne obszary badań i założenia merytoryczne

Realizowane badania dotyczyły absolwentów szkół zawodowych i absolwentów uczelni wyższych, którzy w trakcie realizacji programu kształcenia skorzystali z oferty ponadnarodowej mobilności edukacyjnej finansowanej z projektów europejskich. W przypadku absolwentów szkół zawodowych i techników były to staże i praktyki w zagranicznych firmach i ośrodkach szkoleniowych, natomiast w przypadku studentów wsparcie polegało na realizacji części studiów na zagranicznych uczelniach oraz praktyk lub staży w zagranicznych przedsiębiorstwach. Badania miały charakter anonimowy, a dane zbierane były głównie za pomocą kwestionariuszy online. W przypadku badania absolwentów staży w ramach kształcenia zawodowego dodatkowo zrealizowano wywiady indywidualne i grupowe z byłymi uczestnikami mobilności.

Osoby, które uczestniczyły w badaniach, brały udział w następujących programach edukacyjnych:

- „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme*), który był realizowany w latach 2007–2013, m.in. dla studentów (Erasmus) oraz uczniów szkół zawodowych (Leonardo da Vinci);
- Erasmus+, w ramach którego kontynuuje się działania z poprzedniej fazy programowania środków unijnych w latach 2014–2020 (wsparcie wyjazdów zarówno dla uczniów szkół zawodowych, jak i dla studentów);
- projekty systemowe finansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach których realizowane są staże i praktyki zagraniczne dla uczniów na zasadach obowiązujących w programach Leonardo da Vinci (w latach 2007–2013) oraz Erasmus+ (od 2014 r.).

Uczestnicy badań zostali poproszeni o całościową ocenę mobilności oraz o ocenę potencjalnych długofalowych korzyści, jakie przyniósł im udział w programie. W założeniu powinno to pozwolić na zbadanie ich

opinii o przydatności zagranicznych wyjazdów edukacyjnych w dalszej edukacji i karierze zawodowej. Skoncentrowano się przede wszystkim na ocenie interwencji z perspektywy czasu, a także na dalszej sytuacji życiowej uczestników, ze szczególnym uwzględnieniem zmian, jakie zaszły w ich życiu na polu edukacyjnym i zawodowym. Przy opracowywaniu założeń i narzędzi badawczych brano pod uwagę nie tylko umiejętności zawodowe, uzyskiwane w trakcie edukacji formalnej, ale również kompetencje miękkie, nabywane w procesie kształcenia pozaformalnego, w ramach uzgodnionego harmonogramu zagranicznych mobilności.

Tabela 1. Badane grupy docelowe uczestników mobilności w podziale na programy europejskie (badanie uczniów szkół zawodowych)

	Uczenie się przez całe życie – Leonardo da Vinci	Erasmus+ Kształcenie i szkolenia zawodowe
okres realizacji mobilności	2007–2013	2014–2016
minimalny okres wyjazdu	2 tygodnie	
maksymalny okres stażu	39 tygodni (ok. 9 miesięcy)	1 rok (12 miesięcy)
badane dodatkowe projekty ze środków EFS	2012–2013 (w ramach PO KL)	2014–2016 (w ramach PO WER)

Źródło: opracowanie własne.

Główne obszary merytoryczne badań dotyczyły nie tylko konkretnych kompetencji, jakie udało się uzyskać byłym stażystom i praktykantom, ale również ich przydatności na rynku pracy i wpływu zagranicznych mobilności na dalszą karierę i rozwój osobisty byłych uczniów lub studentów. W przypadku badania losów absolwentów szkół wyższych istotne były również takie kwestie jak: kontynuowanie nauki na kolejnych etapach studiów, rozpoczynanie studiów na innych kierunkach, a także praktyki i staże zrealizowane na dalszych etapach kształcenia (zarówno te obowiązkowe, jak i niewymagane przez program studiów). Jednym z interesujących zagadnień był także potencjalny wpływ realizowanych mobilności na podejmowanie decyzji o kolejnych wyjazdach do pracy, na studia lub na praktyki, które były finansowane z innych źródeł niż badane programy europejskie.

Tabela 2. Badane grupy docelowe uczestników mobilności w podziale na programy europejskie (badanie studentów)

rok badania	badanie trackingowe – badana grupa	badanie panelowe – badana grupa
2017	absolwenci mobilności z lat 2007–2015 (program Erasmus i Erasmus+)	-----
2018	absolwenci mobilności z lat 2016–2017 (program Erasmus+)	absolwenci studiów w latach: 2017, 2015, 2013
2019	absolwenci mobilności z 2018 r. (program Erasmus+)	absolwenci studiów w latach: 2018, 2016, 2014

Źródło: opracowanie własne.

Metody i narzędzia badawcze

W przypadku badania losów absolwentów uczelni wyższych zakres badawczy był bardzo szeroki, dlatego zdecydowano się na równoległe zastosowanie dwóch, powiązanych ze sobą schematów badawczych.

Pierwszy z nich to **badanie przekrojowe** (nazywane **badaniem trackingowym**). Obejmuje ono corocznie nowe grupy respondentów, którzy spełnią warunki wstępne do badania. Warunkiem koniecznym do wzięcia udziału w badaniu trackingowym jest spełnienie obydwu poniższych kryteriów:

- zakończenie mobilności w danym roku objętym badaniem, oraz
- zakończenie studiów (na tym etapie, w czasie którego odbyła się mobilność).

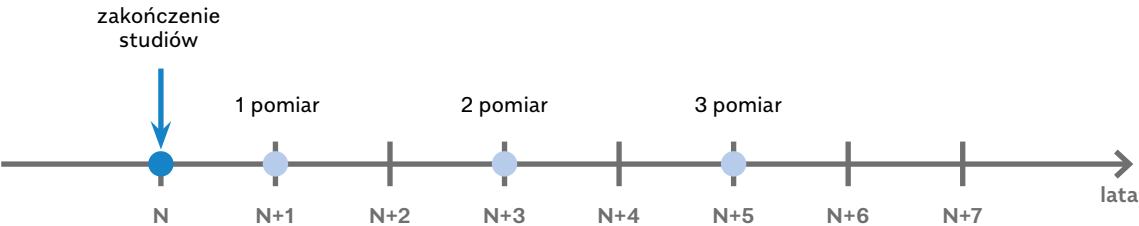
Badanie jest skierowane do wyczerpującej próby, a więc do wszystkich uczestników mobilności, którzy skorzystali z międzynarodowego wyjazdu na studia i/lub praktykę czy staż w ramach programu Erasmus+. Ankieta rozsyłana jest cyklicznie, raz w roku (zwykle w listopadzie¹) do osób, które ukończyły mobilności w konkretnym roku wybranym do analizy. Dane respondentów pochodzą z bazy programu, którą dysponuje FRSE pełniąca funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ w Polsce. Każdy uczestnik mobilności po powrocie ma obowiązek wypełnienia tzw. indywidualnego raportu uczestnika (Participant Report), w którym wyraża zgodę na dalsze kontakty oraz zostawia swoje dane kontaktowe (adres mailowy). Stąd pochodzą adresy mailowe, na które wysyłany jest kwestionariusz ankiety w badaniu.

Drugi schemat to **badanie podłużne** (nazywane **badaniem panelowym**), podczas którego badane są te same osoby (tzw. panel respondentów) kilkakrotnie, w określonych metodologią interwałach czasowych. Specyfiką badania panelowego jest to, że ta sama grupa respondentów o określonych charakterystykach poddawana jest badaniu w stałych odstępach czasu. Oznacza to, że co jakiś czas te same osoby wypełniają kwestionariusz ankiety, który w każdym kolejnym pomiarze ma bardzo zbliżoną lub identyczną formę w celu zapewnienia porównywalności między poszczególnymi pomiarami. Taki charakter danych pozwala określić dla każdego respondenta kierunek i dynamikę zmian zachodzących w jego opiniach i postawach. Można dzięki niemu prześledzić także dynamikę zmian w danej grupie oraz zidentyfikować mechanizmy przyczynowo-skutkowe związane z obserwowanymi zjawiskami. Ponadto możliwe będzie sprawdzenie, czy dają się wyróżnić długotrwałe efekty mobilności międzynarodowej. Celem badania panelowego jest szczegółowa analiza losów zawodowych i edukacyjnych absolwentów mobilności, którzy ukończyli studia przynajmniej pierwszego stopnia. Głównym przedmiotem zainteresowania jest to, w jaki sposób w opinii stypendystów wyjazd w ramach programu Erasmus+ przełożył się na rozwój kompetencji, czy miał znaczenie w ich wyborach edukacyjno-zawodowych i czy pomógł w wejściu na rynek pracy.

Pomiary w badaniu panelowym odbywają się trzy razy: rok, trzy lata i pięć lat po zakończeniu studiów. Za moment zakończenia studiów uważa się w tym wypadku datę otrzymania absolutorium na kierunku studiów, w ramach którego respondent został skierowany na stypendium. Tym samym badaniem zostaną objęci absolwenci wszystkich stopni studiów: od licencjackiego lub inżynierskiego po doktorancki.

1 Realizacja badania w listopadzie pozwala na włączenie do badanej grupy wszystkich studentów, którzy ukończyli w danym roku etap studiów – także tych, którzy uzyskali absolutorium już po wakacjach.

Wykres 1. Schemat ilustrujący poszczególne pomiary w badaniu panelowym (badanie absolwentów uczelni wyższych).



Źródło: opracowanie własne.

W metodologii badania przyjęto takie cezurę czasową, gdyż uznano, że mnogość czynników mających wpływ na decyzje zawodowe i edukacyjne respondenta w okresie dłuższym niż pięć lat powoduje, że wpływ zrealizowanej mobilności międzynarodowej jest osłabiony.

Badania trackingowe i panelowe stanowią w pewnym sensie continuum. Pomiar trackingowy jest wstępnym etapem do pomiaru panelowego (respondenci wyrażają zgodę na uczestniczenie w kolejnych etapach, tj. w badaniu panelowym, i pozostawiają swój adres mailowy w celu dalszego kontaktu).

Tabela 3. Schematy badawcze zastosowane w badaniu absolwentów uczelni wyższych

	pomiar trackingowy	pomiar panelowy
charakter pomiaru	pomiar przekrojowy, mający na celu dołączenie do grupy badawczej kolejnych kohort absolwentów przy kolejnych edycjach badania	pomiar podłużny, obejmujący za każdym razem tę samą grupę absolwentów w określonych interwałach czasowych
respondenci	warunki konieczne dla osób badanych:	
	→ w ciągu roku poddanego analizie odbył wyjazd w ramach stypendium oraz → zakończył etap studiów, w ramach którego odbył się wyjazd	→ wzięły udział w badaniu trackingowym oraz → wyraziły zgodę na udział w badaniu panelowym i podały adres mailowy do dalszego kontaktu.
metoda badawcza	ankieta online (CAWI)*	
rodzaj kwestionariusza	kwestionariusz podstawowy	kwestionariusz panelowy
moment pomiaru	każdy rok pomiarowy, ok. listopada	na rok, trzy i pięć lat po ukończeniu studiów przez daną grupę absolwentów

* CAWI – computer-assisted web interview.

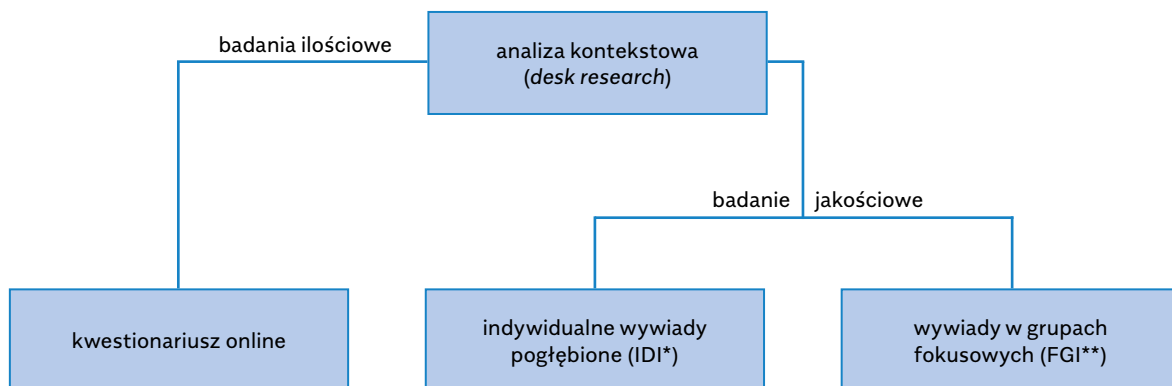
Źródło: opracowanie własne.

W obu powyższych schematach badawczych metodą zbierania danych jest ankieta online (computer-assisted web interview – CAWI). Badanie trackingowe wymaga zastosowania nieco dłuższego kwestionariusza (większość pytań dotyczy losów edukacyjnych, oceny mobilności i wejścia na rynek

pracy) niż w badaniu panelowym. Badanie panelowe polega na wypełnieniu nieco krótszej ankiety dotyczącej sytuacji zawodowej respondenta i oceny mobilności po dłuższym czasie. W obu przypadkach zebrane dane mają w większości charakter ilościowy, choć w ankiecie znajduje się kilka pytań otwartych z możliwością udzielenia dłuższej, pogłębionej odpowiedzi.

W przypadku badania losów absolwentów zagranicznych staży i praktyk zawodowych wykorzystano zarówno techniki ilościowe, jak i jakościowe. Techniki ilościowe zastosowano w realizacji badania kwestionariuszowego (ankieta online), natomiast metody jakościowe dotyczyły realizacji wywiadów indywidualnych (*individual in-depth interview* – IDI) oraz grupowych (*focus group interview* – FGI). Na wszystkich etapach badania uczestnicy zostali poproszeni zarówno o ocenę samej interwencji, jaki o ocenę przydatności uzyskanych kompetencji na dalszym etapie ścieżki edukacyjno-zawodowej. Uzyskane wyniki zostały również wzbogacone o tzw. dane zastane (głównie informacje kontekstowe i dane statystyczne odzwierciedlające stan realizacji badanych europejskich programów edukacyjnych).

Wykres 2. Schemat aktywności badawczych w ramach badania absolwentów szkół zawodowych



*IDI – *individual in-depth interview*.

**FGI – *focus group interview*.

Źródło: opracowanie własne.

Triangulacja przyjętych narzędzi wynikała z odmiennej specyfiki dwóch grup respondentów (uczniowie i absolwenci szkół zawodowych), z kolei triangulacja założonych metod badawczych miała przede wszystkim umożliwić zdobycie pogłębionych informacji o doświadczeniach związanych z mobilnościami oraz o ich efektach.

Realizacja badań

Badanie losów absolwentów praktyk i staży w obszarze szkolnictwa zawodowego zrealizowano w okresie od marca do września 2017 r. Badanie uwzględniło metody zarówno jakościowe, jak i ilościowe. Podstawowym narzędziem badawczym w części ilościowej był kwestionariusz online,

przesłany na adresy byłych uczestników staży i praktyk zawodowych finansowanych ze środków programów, które podlegały badaniu. Link do ankiety został również udostępniony szkołom, z prośbą o jego przekazanie do byłych uczniów oraz do byłych uczestników projektów mobilności, pozostających pod ich opieką dydaktyczną. Badanie ilościowe dotyczyło całej populacji byłych uczestników staży i praktyk, a jedynym kryterium dostępu dla ankietowanych był ich udział w projekcie zagranicznej mobilności w ramach badanych programów. Ostatecznie do FRSE wpłynęło ponad 2,6 tys. anonimowych wypełnień udostępnionego kwestionariusza, przy czym zdecydowana większość respondentów spełniła kryteria badania. Uczestnicy badania ankietowego najczęściej realizowali staże na dalszych etapach kształcenia w szkole (kwestionariusz wypełniło mniej niż 3% osób, które wyjechały na mobilność w pierwszym roku nauki). Ponad połowę respondentów stanowiły osoby, które uczestniczyły w wyjazdach w trzeciej klasie. Istotny odsetek respondentów stanowiły również osoby, które realizowały mobilność w ostatnim roku nauki.

Respondentami indywidualnych wywiadów pogłębionych byli absolwenci, którzy brali udział w stażach w ramach badanych programów. Łącznie zrealizowano 20 wywiadów z osobami z różnych regionów Polski, a spotkania odbywały się w miejscach zamieszkania, pracy lub nauki byłych stażystów. Wybrana losowo próba była zróżnicowana zarówno pod względem płci, obszarów kształcenia, wyuczonych zawodów, jak i krajów, w których realizowano mobilności. W ramach badania przeprowadzono również pięć zogniskowanych wywiadów grupowych z uczniami, którzy uczestniczyli w zagranicznych stażach i praktykach. Badanie zrealizowano w pięciu szkołach aktywnie realizujących mobilności edukacyjne. W wywiadach wzięło udział łącznie 65 uczniów drugich, trzecich i czwartych klas technikum oraz drugich klas szkoły zawodowej. Do grup fokusowych dołączyli również absolwenci, którzy zakończyli naukę w roku szkolnym poprzedzającym badanie.

W przypadku badania losów absolwentów uczelni wyższych przeprowadzono dotychczas trzy edycje badania trackingowego oraz dwie fale badania panelowego. Pierwsza edycja odbyła się w 2017 r. (objęła uczestników mobilności z okresu od 2007 do 2015 r.²), druga – w 2018 r. (przebadano absolwentów, którzy korzystali z programów mobilności w latach 2016 i/lub 2017), a trzecia rozpoczęła się w listopadzie 2019 r.

Pierwsza fala badania panelowego przypadła na 2018 r. i objęła grupę 1 317 absolwentów mobilności, którzy w momencie badania byli, odpowiednio, rok, trzy i pięć lat po ukończeniu studiów. Ankiety wypełniło 45% osób zaproszonych do badania. Rozkład próby nie był równomierny, co jest zrozumiałe – osoby tuż po zakończeniu studiów są bardziej chętne do wyrażenia zgody na udział w tego typu badaniu, mając świeżo w pamięci swoje doświadczenia mobilności zagranicznej. Zgodnie z metodologią nie stosowano wag w tej próbie, gdyż w badaniu chodziło o „surowe dane” pozwalające zobaczyć tendencje w ramach poszczególnych kohort³, a także w obrębie jednego rocznika absolwentów (zmiana postaw, opinii na przestrzeni lat). Tak więc uzyskane dane będą mogły być analizowane zarówno według kohort, jak i według konkretnego rocznika.

W celu zapewnienia anonimowości osobom badanym oraz ciągłości pomiaru do badania wprowadzono indywidualne identyfikatory respondenta (tzw. tokeny). Dzięki wykorzystaniu specjalistycznego oprogramowania możliwa była identyfikacja konkretnego respondenta bez

2 Byli to uczestnicy zarówno programu Erasmus (program trwał do 2013 r.), jak i następującego po nim programu Erasmus+, którzy skorzystali z wyjazdu na studia i/lub praktyki, staże oraz zakończyli już studia. Badanie to zostało poprzedzone badaniem pilotażowym, które miało na celu przetestowanie i opracowanie narzędzia.

3 Uwzględnione kohorty to grupy absolwentów, którzy są: rok po studiach, trzy lata po studiach, pięć lat po studiach.

konieczności przechowywania jego danych osobowych. Identyfikator pozwolił na etapie analizy na powiązanie odpowiedzi z trzech pomiarów panelowych. Takie rozwiązanie umożliwiło także bieżący monitoring liczby zebranych kwestionariuszy oraz wysyłkę e-maili przypominających o badaniu. Druga fala badania panelowego jest w fazie realizacji. Kwestionariusz ankiety został rozesłany do respondentów w grudniu 2019 r. Pierwsze wyniki z tej fali pomiaru będą mogły być analizowane w pierwszym kwartale 2020 r.

Udostępnione wyniki

Badane losów absolwentów szkół zawodowych z doświadczeniem staży i praktyk zagranicznych zostało już zakończone, a jego wyniki zostały przedstawione w raporcie *Mobilność kluczem do kariery?*. Publikacja ukazała się w 2018 r. w wersji polskiej i angielskiej (Pachocki 2018)⁴. W raporcie zaprezentowano zestawienie najważniejszych wyników opracowanych na podstawie danych ilościowych i jakościowych. Metodologia opracowana na potrzeby tego badania została również wykorzystana w badaniu międzynarodowym, które jest realizowane od początku 2018 r. Badanie międzynarodowe losów absolwentów pozwoliło na przeprowadzenie podobnych aktywności badawczych w dziewięciu krajach europejskich⁵, a raport międzynarodowy z badania zostanie wydany przez FRSE pod koniec 2020 r.

Pierwsze wyniki z przekrojowego badania trackingowego zostały opublikowane w 2018 r. w raporcie *Erasmus... i co dalej? Badanie losów edukacyjnych i zawodowych polskich studentów uczestniczących w projektach mobilności w programie Erasmus*. Raport zawiera analizę danych pochodzących od ponad 7 tysięcy respondentów, którzy zrealizowali mobilności międzynarodowe w latach 2007–2015. Raport z badania jest dostępny w wersji drukowanej oraz na stronie FRSE (Dąbrowska-Resiak 2018).

W 2020 r. po raz pierwszy odbędzie się ponowny pomiar wśród tej samej grupy uczestników badania panelowego (wcześniej zostali przebadani w 2018 r.). Zostaną nim objęci absolwenci studiów z lat: 2017 i 2015, którzy będą wówczas, odpowiednio, trzy i pięć lat po zakończeniu studiów. Po zebraniu tych danych staną się możliwe pierwsze analizy w ramach badania panelowego, gdyż ten schemat badawczy wymaga co najmniej dwóch pomiarów na tej samej grupie uczestników. Pełniejsze i bardziej złożone analizy będą możliwe dopiero w 2022 r., kiedy będziemy dysponować pomiarami z trzech fal badania panelowego dla pierwszej grupy badanych.

Ograniczenia i czynniki ryzyka

Badania podłużne są ciekawą metodą dającą szerokie możliwości analizy danych w dłuższej perspektywie czasowej. Jednocześnie, jak każda metoda badawcza, mają pewne ograniczenia. Poniżej zidentyfikowano kluczowe ryzyka przy równoczesnym zaproponowaniu rozwiązań, które mogą pomóc je zminimalizować.

Najważniejszym ograniczeniem badań okazało się dotarcie do respondentów. Miało to szczególne znaczenie w przypadku badań ilościowych, których grupę docelową stanowiła – w założeniu – cała populacja byłych uczestników mobilności. Ponieważ podstawowym źródłem informacji o uczestnikach

4 Zob. czytelnia.frse.org.pl/mobilnosc-kluczem-do-kariery/ [dostęp: 20.01.2020].

5 Badanie międzynarodowe zostało zrealizowane przez narodowe agencje programu Erasmus+ w: Austrii, Belgii, Czechach, Macedonii, Irlandii, Luksemburgu, na Łotwie, w Wielkiej Brytanii oraz na Słowacji.

były indywidualne raporty wypełniane przez nich bezpośrednio po powrocie z wyjazdów, w wielu przypadkach okazywało się, że zawarte tam dane kontaktowe były nieaktualne, a pozyskanie nowych adresów e-mail nie było możliwe. W przypadku badania losów absolwentów zagranicznych staży zawodowych podobne ograniczenia towarzyszyły procesowi selekcji uczestników indywidualnych wywiadów pogłębionych. Należy jednak podkreślić, że w związku z dużo mniejszą próbą i doбором celowym respondentów pozyskanie tej grupy okazało się zdecydowanie łatwiejsze niż w przypadku respondentów badania ankietowego.

W przypadku badania panelowego główne trudności polegają na utrzymaniu motywacji respondentów do uczestniczenia we wszystkich trzech pomiarach. W każdym z nich kwestionariusz ma dość podobną formę, co może wywoływać u uczestników znużenie i niechęć do kontynuowania badania. Prowadzi to do zjawiska zwanego „wycieraniem się panelu”, które polega na stopniowym wypadaniu osób z grupy badanej z różnych powodów, często niezależnych od badaczy. Jest to naturalne zjawisko w przypadku badań podłużnych, a kilkuprocentowe zmniejszenie grupy badanej w kolejnych falach pomiaru jest efektem, któremu trudno zapobiec. Aby zminimalizować jego skalę, ograniczono liczbę pytań w kolejnych falach badania do niezbędnego minimum oraz zastosowano dwuletni interwał pomiarowy.

Kolejnym ograniczeniem związanym z utrzymywaniem w panelu osób badanych jest ryzyko zmiany adresu mailowego przez uczestnika i w konsekwencji utrata kontaktu z nim już w trakcie trwania badania. W celu zmniejszenia tego ryzyka poproszono uczestników o podanie prywatnych adresów mailowych, zakładając, że adres prywatny będzie rzadziej modyfikowany niż adres uczelniany czy służbowy. Brak aktualnych adresów mailowych uczestników może więc stanowić poważną przeszkodę w realizacji badania, szczególnie w zakresie zapewnienia satysfakcjonującej stopy zwrotu wypełnionych kwestionariuszy.

Innym ważnym ograniczeniem jest unikanie zbierania i przechowywania danych osobowych uczestników, zgodnie z obowiązującymi przepisami. Potrzeba powrotu do tych samych grup osób w badaniu panelowym wymusza konieczność przechowywania ich adresów mailowych. W celu zachowania poufności badania do identyfikacji uczestników zastosowano indywidualne tokeny, które są powiązane z adresami e-mail przechowywanymi w osobnej bazie danych. Zapewnia to zachowanie pełnej anonimowości respondentów podczas analizy odpowiedzi.

Należy również zaznaczyć, że pozyskane dane mają charakter deklaracyjny i uwzględniają jedynie punkt widzenia badanych uczestników wyjazdów. Wynika to z założonych celów zrealizowanych badań, które polegały przede wszystkim na zebraniu opinii na temat zrealizowanych interwencji.

Podsumowanie

Badania *ex post* umożliwiają ocenę efektów interwencji w dłuższej perspektywie czasowej. Realizowane badania pozwoliły lepiej poznać losy byłych uczniów szkół zawodowych i byłych studentów z doświadczeniem ponadnarodowej mobilności edukacyjnej. Dzięki zrealizowanym badaniom możliwe było nie tylko poznanie efektów programów, które podlegały ewaluacji, ale także zidentyfikowanie potrzeb uczestników oraz ich oczekiwań związanych z dalszą nauką i wchodzeniem na rynek pracy. Taka wiedza może nie tylko być wykorzystywana w ramach oceny jakości badanych programów, ale również może pomóc w lepszym dostosowaniu ich oferty do potrzeb uczestników. Należy jednak pamiętać, że – jak w przypadku każdej innej metody badawczej – przy jej zastosowaniu nie sposób

uniknąć pewnych ograniczeń, związanych chociażby z deklaratywnym charakterem udzielanych odpowiedzi, trudnością w dotarciu do byłych uczestników programu czy też ze zjawiskiem „wycierania się panelu”. Warto pamiętać również, że monitorowanie losów absolwentów, niezależnie od poziomu nauczania, na którym się odbywa, przynosi efekty, tylko gdy realizowane jest w sposób ciągły i pozwala na porównanie zebranych danych w dłuższej perspektywie czasowej.

Bibliografia

Babbie, E. (2013), *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dąbrowska-Resiak, J. (2018), *Erasmus... i co dalej? Badanie losów edukacyjnych i zawodowych polskich studentów uczestniczących w projektach mobilności w programie Erasmus*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Erasmus+ Programme Guide. Valid as of 1 January 2014 (2014), wersja 3: 09/04/2014, Bruksela: European Commission.

Koniewski, M., Lisek, K. (2017), *Badanie absolwentów programu Erasmus+. Wskazania do realizacji pilotażu ilościowego oraz badania panelowego*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (materiał wewnętrzny).

Menard, W. (1991), *Longitudinal Research*, Newbury Park, CA: Sage Publications.

Pachocki, M. (2018), *Mobilność kluczem do kariery? Raport z badania losów uczestników zagranicznych staży i praktyk zawodowych*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.



Desing Thinking a ewaluacja – różnice, podobieństwa, przykłady zastosowania w edukacji

Agnieszka Skowrońska

Abstrakt

Ewaluacja to dziedzina stosowanych badań społecznych ściśle związana z projektami czy, szerzej, działaniami pomocowymi. W ostatnich latach rozwija się również metodyka projektowania – *Design Thinking* (DT), która w opinii autorki ma kilka punktów wspólnych z ewaluacją. W szerszym ujęciu ewaluacja ma ostatecznie doprowadzić do zaprojektowania działań, które rozwiążą problemy w konkretnym obszarze. Również idea DT dotyczy projektowania produktów oraz usług (*Service Design*) odpowiadających na potrzeby ludzi lub rozwiązujących ich problemy. W rozdziale wskazano punkty wspólne obu podejść, a także różnice między nimi. Przedstawiono możliwości zastosowania metod używanych w metodyce DT podczas ewaluacji z wykorzystaniem przykładów z obszaru edukacji. Wiedza ta może przyczynić się do rozwoju warsztatu ewaluatora.

Założenia *Design Thinking*¹

Założenia procesu projektowania *Design Thinking* (DT) koncentrują się na człowieku, dlatego też metodyki wyłaniające się z tego założenia określa się mianem *human-centred design* (HCD). Człowiek ma potrzeby, które chce zaspokoić, lub problemy, które chce rozwiązać. Robi to dzięki korzystaniu z usług lub produktów i odczuwa to jako pozytywne doświadczenie. Niestety wiele z produktów lub usług generuje negatywne doświadczenia, ponieważ nie prowadzi do zaspokojenia potrzeb lub oczekiwań. Przykładem mogą być szkolenia. Udział w szkoleniu ma na celu zdobycie konkretnej umiejętności czy wiedzy w danym obszarze, ze względu na potrzebę rozwoju w danej dziedzinie. Jeśli okazuje się, że wbrew zapowiedziom, poziom prezentowanej wiedzy był niższy i uczestnik niczego nowego się nie dowiedział, ma poczucie straty czasu

DR AGNIESZKA SKOWROŃSKA
socjolog i doktor nauk
humanistycznych,
prowadzi Pracownię
Innowacji zajmującą
się badaniami potrzeb,
projektowaniem usług
i innowacji społecznych,
a także szkoleniami
z zakresu badania
potrzeb użytkowników
i projektowania innowacji.
Posiada 15-letnie
doświadczenie zawodowe
w dziedzinie polityki
społecznej, prowadzeniu
badań i ewaluacji. Autorka
publikacji, m.in. *Badania
w pomocy społecznej, Pomoc
społeczna w liczbach oraz
Potrzeby to podstawa.*

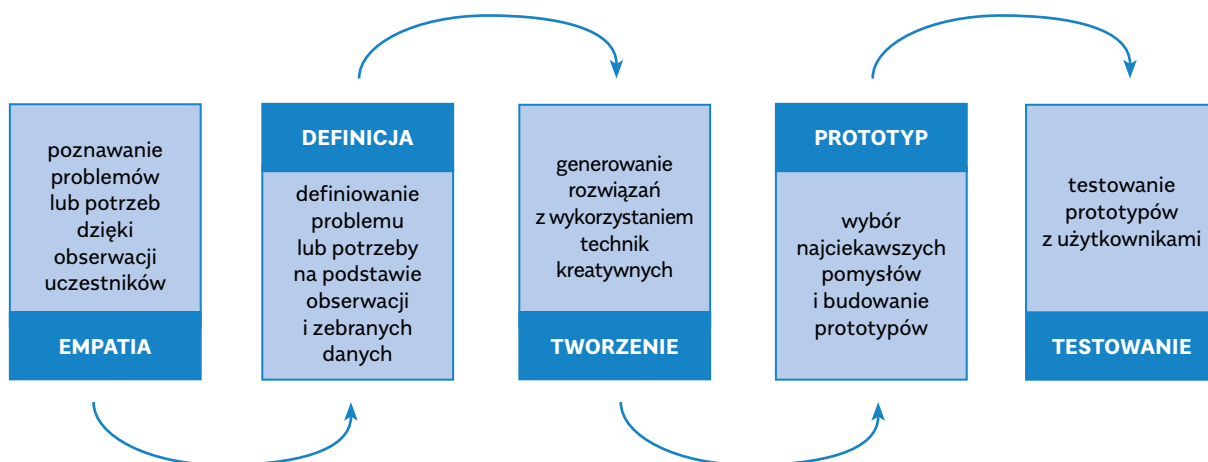
SŁOWA KLUCZOWE:

EWALUACJA,
DESIGN THINKING,
HUMAN-CENTRED DESIGN,
PROCES PROJEKTOWY,
POTRZEBY

¹ *Design Thinking* jest ogólną nazwą metodyki prowadzenia procesu projektowego. W ramach tego nurtu funkcjonują różne metody skupiające się na określonym elemencie procesu lub na danym obszarze, np. *User Interface Design*, *User Experience Design* (UX), *Service Design*, *SCRUM*, *Agile*.

i pieniędzy. Nie była to usługa zaprojektowana zgodnie z założeniami DT, a przynajmniej na pewnym jej etapie (komunikowanie o usłudze – szkoleniach) popełniono błąd, ponieważ na szkolenie przyszła osoba, której poziom wiedzy był wyższy niż prezentowane na nim treści. Podczas ewaluacji uczestnik na pewno nisko ocenił użyteczność szkolenia. Podstawą projektowania w duchu DT jest dokładne zbadanie potrzeb osób, dla których dana rzecz lub usługa jest projektowana. W ten sposób osoby, które mają korzystać z tego, co zostanie wymyślone, od samego początku uczestniczą w procesie tworzenia. Generowanie pomysłów i tworzenie prototypów usług lub przedmiotów to kolejne etapy tego procesu, w którym biorą udział również ich przyszli użytkownicy. Ważne w tym podejściu jest ciągłe testowanie rozwiązań, czyli próby użytkowania czy wykorzystywania prototypowych produktów i usług oraz ich poprawianie zgodne z oczekiwaniami użytkowników. W ten sposób powstają usługi lub produkty, które są pożądane przez użytkowników, rozwiązują ich istotne problemy lub zaspokajają potrzeby. Podstawowe elementy opisanego procesu zostały przedstawione na rysunku poniżej.

Rysunek 1. Etapy Design Thinking



Źródło: opracowanie własne na podstawie *The Field Guide to Human-Centered Design*.

Oprócz koncentracji na człowieku, czyli projektowania rozwiązań przede wszystkim dla ludzi, zasadą DT jest również praca projektowa w multidyscyplinarnych zespołach. Ma to zagwarantować spojrzenie na konkretny problem z różnych perspektyw. Tak np. w procesie tworzenia nowych form edukacji dla osób dorosłych powinni wziąć udział nie tylko metodycy, andragodzy i specjaliści w dziedzinie kształcenia, ale również przyszli uczestnicy szkoleń, trenerzy i specjaliści od komunikacji, których zadaniem będzie informowanie o nowych możliwościach podnoszenia umiejętności. Warto również zauważyć, że zgodnie z DT projektowana usługa (np. cykl szkoleń dla osób dorosłych) rozpoczyna się nie z chwilą rozpoczęcia pierwszego szkolenia, ale w momencie powstania potrzeby rozwinięcia konkretnych umiejętności u przyszłego uczestnika szkolenia. Kończy się dopiero po odebraniu potwierdzenia uczestnictwa w szkoleniu lub certyfikatu poświadczającego nabyte umiejętności oraz po ewentualnym podzieleniu się opinią o odbytym szkoleniu. W przypadku produktu sprawa jest jeszcze bardziej skomplikowana, ponieważ projektować można sam proces jego wytwarzania, następnie jego dostarczenia do użytkownika, różne etapy jego użytkowania, a także

to, co się ma z nim stać po zakończeniu jego użytkowania. Kolejny element odróżniający procesy DT od innych metod projektowania to budowanie prototypów zamiast dyskusowania o możliwych rozwiązaniach. Istotą budowania prototypów jest tworzenie szybkich i tanich, ale namacalnych wizualizacji rozwiązania, które można pokazać przyszłym użytkownikom, i dzięki temu zebrać informacje zwrotne na ich temat. Pomaga w tym umiejętność prezentacji rozwiązań użytkownikom, którą można streścić w hasło: „Zamiast mówić, pokaż!”. Wykorzystując DT, można projektować zarówno pojedyncze produkty, np. książki, materiały edukacyjne, jak i bardziej złożone usługi, np. kursy e-learningowe, nowoczesny program kształcenia, ale również całe systemy. Przykładem systemu zaprojektowanego z wykorzystaniem DT jest sieć prywatnych szkół Innova Schools w Peru². W związku z niską jakością edukacji w Peru Innova Schools i firma IDEO na podstawie badań i prototypowania rozwiązań zaprojektowały idealną szkołę wraz z nowym modelem kształcenia. Szkoła ta ma formę kampusu, który łatwo przystosować do różnych celów. Znajdują się w nim laboratoria, amfiteatry, kafejki, zagospodarowane dachy. Również wewnątrz można łatwo zmienić aranżację, m.in. dzięki wykorzystaniu przesuwanych ścian i mebli na kółkach. Nauka w szkole polega na połączeniu kształcenia indywidualnego i grupowego, opartego na ukierunkowywaniu przez nauczyciela pracy projektowej, eksperymentach oraz na wykorzystaniu nowych technologii komunikacyjnych. W Centrum Materiałów dla Nauczycieli³ mogą oni znaleźć 18 000 scenariuszy lekcji opracowanych zgodnie z najnowocześniejszymi trendami w pedagogice. W wyniku wprowadzenia rozwiązań Innova Schools, początkowo złożona z kilku szkół, rozwinęła się w największą prywatną sieć szkół w Peru, a jej uczniowie na egzaminach osiągają do trzech razy wyższą punktację niż wynosi średnia krajowa w tym zakresie.

Design Thinking a ewaluacja – różnice i podobieństwa

W procesie projektowania zgodnie z założeniami DT bada się potrzeby interesariuszy, którzy będą korzystać z danej usługi lub produktu. Jest to odpowiednik ewaluacji *ex ante*, podczas której również analizuje się potrzeby przyszłych użytkowników i ocenia m.in. to, czy założenia projektu są zgodne z tymi potrzebami. Kilkakrotne iteracje w procesie DT to *de facto* ewaluacje różnych wersji rozwiązań na różnych etapach ich rozwoju. Cały proces DT przypomina stale prowadzoną ewaluację *on-going* przy założeniu, że istnieje możliwość wprowadzania zmian na bieżąco (co nie zdarza się w wielu projektach). Zbieżny jest cel obu procesów, czyli bardziej skuteczne rozwiązywanie problemów. Jeśli przyjąć, że ostatecznym celem ewaluacji nie jest napisanie i zaprezentowanie raportu, a wdrożenie rekomendacji wypracowanych (najlepiej w szerokim gronie interesariuszy) na jej podstawie, to ostatecznie zawsze powinna ona prowadzić do wdrożenia rozwiązań skutecznych w danym obszarze. Choć i ewaluacja, i DT to proces, podstawowa różnica między nimi polega na tym, że pierwszy to proces badawczy, a drugi – projektowy. Pierwszy kończy się zwykle raportem z rekomendacjami, a drugi – zaawansowanym projektem lub wdrożeniem produktu lub usługi. W DT kładzie się nacisk na jakościowe metody zbierania danych oraz ćwiczenia i techniki kreatywne, natomiast w ewaluacji ciągle królują metody ilościowe, choć oczywiście wykorzystuje się również metody jakościowe. Inne są też powody, dla których przeprowadza się ewaluację lub proces projektowania zgodnie z zasadami DT.

2 Zob. www.ideo.com/work/designing-a-school-system [dostęp: 07.02.2020].

Design Thinking wykorzystuje się w celu:

1. podniesienia jakości oferowanych usług,
2. personalizowania usług zgodnie z potrzebami użytkowników/klientów,
3. wprowadzenia innowacyjnych rozwiązań,
4. wymyślenia nowych usług i produktów,
5. rozwiązywania problemów.

Natomiast ewaluację stosuje się do:

1. oceny ustrukturyzowanych projektów/programów,
2. ulepszenia funkcjonowania organizacji/institucji,
3. oceny jakości przedsięwzięć.

Ewaluacja i proces DT nie są tożsame, ale mają wspólne punkty. Każde nowe rozwiązanie powstaje na bazie ewaluacji wcześniejszych doświadczeń, dlatego DT nierozzerwalnie wiąże się z ewaluacją. Można powiedzieć, że proces DT przeplata się z klasyczną ewaluacją, natomiast ewaluacja partycypacyjna wykorzystuje wiele elementów procesu DT. W nowoczesnej koncepcji ewaluacji – zwłaszcza z wykorzystaniem procesów partycypacyjnych – można przyjąć, że DT jest rozszerzoną i pogłębioną partycypacyjną ewaluacją *on-going*, która prowadzi do wdrażania nowych i skutecznych rozwiązań w odpowiedzi na złożone problemy. Partycypacyjność procesu powinna polegać na włączaniu interesariuszy, ze szczególnym uwzględnieniem użytkowników rozwiązania (usługi lub produktu), na każdym etapie projektowania czy też ewaluacji.

Metody używane w *Design Thinking*, które można wykorzystać podczas ewaluacji

Etapy projektowania

Zastosowanie procesu DT może być przydatne w projektowaniu procesu ewaluacji, ale też podczas jej realizacji. Daje możliwość wypracowania nowych metod, wyjścia poza standardowe schematy, a przede wszystkim większego zaangażowania interesariuszy ewaluowanego przedsięwzięcia. Pierwszy etap procesu projektowego DT to odkrywanie potrzeb, które można porównać zarówno do identyfikowania potrzeb zleceniodawców ewaluacji czy, szerzej, potrzeb innych interesariuszy danej interwencji. Polega na uważnym obserwowaniu zachowań i słuchaniu. O potrzebach interesariuszy można wnioskować niekoniecznie na podstawie tego, co mówią na ich temat, ale na podstawie tego, o czym mówią, gdy pytamy ich bardziej ogólnie. Przykładowo, jeśli zależy nam na zaprojektowaniu innowacyjnego sposobu zachęcenia młodzieży do podejmowania aktywności fizycznej, należy nie tylko rozmawiać z nauczycielami wychowania fizycznego, ale przede wszystkim przyjrzeć się, jakie aktywności podejmują młodzi ludzie, w jakich warunkach najchętniej się ruszają, co ich do tego motywuje, na co narzekają. Na kolejnym etapie selekcjonuje się zebrane informacje, analizuje je i określa problemy do rozwiązania. W ewaluacji to czas formułowania pytań ewaluacyjnych, weryfikowania wcześniej przyjętych założeń i celów. Może się okazać, że po wstępnym rozpoznaniu problemu i potrzeb różnych stron należy rozszerzyć zakres ewaluacji (czy procesu projektowego). Przykładowo, jeśli młodzież często narzeka na brak odpowiedniego miejsca do przebrania się i umycia po zajęciach wychowania fizycznego, trzeba dokładnie dookreślić tę potrzebę, a nie zajmować się tylko sposobem przeprowadzania zajęć. Kreatywne generowanie pomysłów to czas na spisanie ich jak największej ilości. Ważne, aby na tym etapie nie

oceniać możliwości ich realizacji. W procesie projektowania ewaluacji to możliwość wymyślenia nowych narzędzi badawczych lub zastosowania tradycyjnych narzędzi w nowym kontekście. W trakcie przeprowadzania ewaluacji na tym etapie można zbierać pomysły dotyczące rozwiązania danego problemu (rekomendacji). W odniesieniu do wcześniejszego przykładu można zorganizować warsztat projektowania miejsca, w którym młodzież mogłaby przygotować się do zajęć wychowania fizycznego. Ostatni etap to tworzenie prototypu i testowanie go z potencjalnymi użytkownikami. Przykładem prototypu jest stworzenie makiety pomieszczenia lub narzędzia. W projektowaniu ewaluacji mogą to być prototypy narzędzi badawczych, które można przetestować w pilotażu. Ale w trakcie realizacji ewaluacji można w ten sposób „testować” wypracowane rekomendacje. Potencjalni użytkownicy mogą wówczas zweryfikować np. łatwość obsługi narzędzia badawczego (zrozumienie instrukcji, chęć udzielenia wywiadu w określonych warunkach) lub użyteczność proponowanego rozwiązania (np. co przyciągnęłoby ich do zaprojektowanego w dany sposób miejsca, a co by im utrudniło skorzystanie z niego). Możliwe, że okazałoby się, że wypracowane rozwiązanie trzeba poprawić lub uzupełnić o inne funkcjonalności. Proces ten należy powtarzać do osiągnięcia optymalnego rozwiązania.

Metody odkrywania potrzeb

Odkrywanie potrzeb (empatyzacja) polega na „wejściu w buty” użytkowników i dogłębnym zrozumieniu ich problemów. Nie może opierać się jedynie na statystykach i pobieżnym przeglądzie dokumentów i zastanych danych związanych z przedmiotem badania. Ewaluacja *ex ante* jest tym etapem, na którym warto odkrywać potrzeby różnych interesariuszy projektowanego rozwiązania, ale można to robić również na innych etapach ewaluacji. Poniżej przedstawiono kilka metod, które można wykorzystać przy niewielkich nakładach finansowych.

Service Safari (Safari po usłudze)

Service Safari to obserwacja uczestnicząca, której istotą jest doświadczenie usługi. Jeśli ewaluuje się rozwiązania, które już istnieją na rynku, to najpierw należy samemu skorzystać z takiej usługi. Jeśli są to np. usługi kształcenia online dla dorosłych, to warto wziąć udział w takim kursie. Poza samą obserwacją należy spisać spostrzeżenia, sfotografować lub nagrać swoje obserwacje. Doświadczenie usługi podczas takiej obserwacji pozwala dokładnie zrozumieć, na czym usługa ta polega, jakie są jej mocne i słabe strony. Zwykle już podczas doświadczenia usługi nasuwa się wiele pomysłów na usprawnienia, ale też na pytania badawcze, które można zgłębiać na dalszych etapach ewaluacji.

User Shadowing (Cień użytkownika)

User Shadowing to forma obserwacji nieuczestniczącej (ale zwykle jawnej), gdyż polega na „śledzeniu” użytkownika i obserwowaniu wszystkiego, co dzieje się wokół niego. Jest to przydatna forma szczególnie w przypadku, gdy samemu nie można skorzystać z danej usługi, np. chce się zaobserwować, jak przebiegają lekcje w szkole podstawowej, ale nie można udawać ucznia czy nauczyciela. Celem takiej obserwacji jest zrozumienie określonych zachowań, np. co dzieci robią po szkole, co nauczyciele robią podczas przerw. Jest to metoda, dzięki której badacz może zobaczyć to, o czym ludzie zwykle nie mówią podczas wywiadów lub czego nie da się zawrzeć w ankietach. Obserwator często posługuje się kamerą, robi zdjęcia lub notatki.

Wywiad kontekstowy, fotograficzny

Podczas ewaluacji często stosowaną metodą jest pogłębiony wywiad indywidualny (*individual in-depth interview* – IDI) lub wywiad grupowy (*focus group interview* – FGI). Innym rodzajem wywiadu jest wywiad kontekstowy (*contextual inquiry* – CI), który różni się tym, że jest prowadzony w miejscu i czasie związanym z tematem rozmowy. Taki wywiad często przeprowadza się w domu użytkownika podczas wykonywania przez niego codziennych czynności, np. pomaganie dziecku w odrabianiu lekcji. Badacz zadaje pytania o poszczególne czynności oraz przyczyny określonego sposobu ich wykonywania. Może również zaobserwować, jakie emocje towarzyszą tym czynnościom, a także, co je ułatwia, a co utrudnia. W ten sposób można dowiedzieć się, z jakimi emocjami wiąże się pomoc dziecku w nauce, czego brakuje rodzicom przy udzielaniu tej pomocy, itp. Metodą szczególnie polecaną do rozmów z dziećmi i młodzieżą jest wywiad fotograficzny. Podczas wywiadu można posłużyć się zdjęciami wykonanymi wcześniej (np. podczas imprez szkolnych) lub zdjęciami wykonanymi na zadany temat, np. „pokaż, co robisz po szkole”. Respondent opowiada o tym, kiedy i dlaczego zostało zrobione zdjęcie, tym samym przekazując jakąś historię, która się z nim wiąże.

User Diary (Dzienniczek użytkownika)

User Diary to forma samoobserwacji i spisywania swoich spostrzeżeń, np. w kalendarzu, notatniku lub w formie wideo czy zdjęć. Jej zaletą jest to, że użytkownicy robią to w miejscu i czasie dla nich najbardziej odpowiednim. Obserwacja powinna trwać co najmniej kilka dni, dlatego jest szczególnie przydatna, jeśli chce się obserwować zachowania nawykowe. Na przykład, jeśli ewaluuje się cykliczne szkolenia lub zajęcia oferowane przez uniwersytety trzeciego wieku, można zaproponować, aby osoby, które w nich uczestniczą, zapisywały, kiedy i gdzie biorą w nich udział, w jaki sposób je wybierają. Mogą też dołączyć zdjęcia miejsc, w których odbywają się zajęcia, pomocy, których używają, itp. Mogą też krótko opisywać, czego nowego dowiedziały się podczas zajęć.

Analiza zebranych danych umożliwia poznanie wzorów zachowań i stojących za nimi motywacji. Istotą badania potrzeb jest rozszerzenie wiedzy o samych użytkownikach lub o usłudze, a nie skupianie się na zbieraniu opinii o usłudze. Dlatego polecane są wszelkie metody jakościowe.

Metody analizowania informacji i definiowania problemu

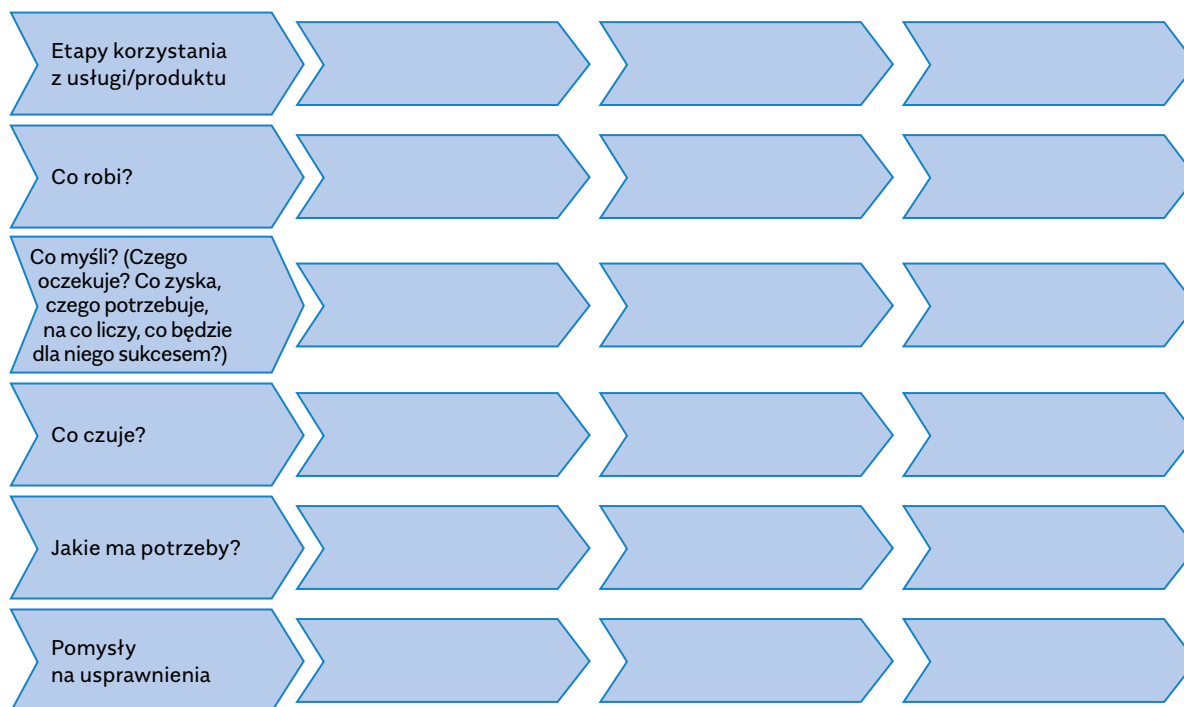
Po rzetelnym przeprowadzeniu badania potrzeb przyszłych lub obecnych użytkowników danej usługi do dyspozycji jest duża ilość informacji. Równie ważne jak samo zbieranie danych jest ich uporządkowanie oraz zdefiniowanie potrzeby, którą chce się zaspokoić dzięki określonym produktom lub usługom. Jest to drugi etap w procesie DT. Porządkowanie informacji wykonuje się również na różnych etapach ewaluacji (po wstępnym rozpoznaniu obszaru ewaluacji lub po zebraniu właściwych danych). Na tym etapie często wykorzystuje się mapy interesariuszy i mapę kontekstu, które są znane również w ewaluacji, dlatego nie zostaną tutaj opisane. Zostaną natomiast przedstawione narzędzia niewykorzystywane w ewaluacji, tj. *Customer Journey Map* (mapa podróży użytkownika) i *persony*. Na koniec zostanie pokazany prosty sposób na formułowanie problemu.

Customer Journey Map (mapa podróży użytkownika)

Customer Journey Map użytkownika obrazuje drogę, jaką pokonuje osoba, gdy chce zaspokoić określoną potrzebę lub rozwiązać konkretny problem. Polega na rozrysowaniu kolejnych kroków, jakie musi zrobić użytkownik, aby skorzystać z usługi. Podróż ta zaczyna się w momencie, kiedy osoba ta uświadamia sobie jakąś potrzebę, np. „potrzebuję lepiej mówić po angielsku, żeby porozumieć się

z wnukami (urodzonymi i mieszkającymi w Wielkiej Brytanii)", a kończy, gdy dzieli się opinią o kursie angielskiego lub kontynuuje naukę na wyższym poziomie. W trakcie tej podróży musi podjąć różne decyzje (np. jaką formę nauki wybrać, czy uczyć się intensywnie, czy w dłuższym czasie, czy w formie grupowej, czy indywidualnie, itp.). Musi wybrać i zapisać się na kurs, opłacić go, dojechać do miejsca, w którym odbywają się zajęcia, lub skorzystać z komputera, jeśli jest to kurs online. Wreszcie musi uczestniczyć w zajęciach, powtarzać słówka w domu lub w sytuacjach rzeczywistych. Taką podróż można rozrysować na różne sposoby (np. tabele, diagramy, *mind mapping*). Czasami już samo rozrysowanie ścieżki użytkownika (wypisanie kolejnych czynności użytkownika/klienta) prowadzi do uświadomienia, że w danej usłudze brakuje jakiegoś elementu (np. możliwości zapisania się online na kurs). Na mapach pod poszczególnymi etapami usługi należy umieścić wyniki z przeprowadzonych badań (w tym cytaty z wypowiedzi użytkowników), najważniejsze spostrzeżenia z obserwacji, wywiadu itp. Warto informacje porządkować w różnych kategoriach. Podstawowe kategorie to: działania, myśli, odczucia. Dobrze również przeznaczyć część miejsca na mapie na potrzeby oraz sposoby na ich zaspokojenie. Mapa może zawierać fotografie, rysunki. Przykład diagramu „mapy” znajduje się poniżej.

Rysunek 2. Schemat „mapy podróży użytkownika”



Źródło: opracowanie własne.

Najważniejsze przy rysowaniu takiej mapy, tak jak przy analizowaniu całego materiału, jest uchwycenie istotnych punktów dotyczących potrzeb. Ma to prowadzić do ich zdefiniowania.

Persony

Innym sposobem na porządkowanie informacji uzyskanych podczas badań z użytkownikami jest tworzenie person. Persona to fikcyjna postać obecnego lub przyszłego odbiorcy usługi lub produktu. Istotą tworzenia persony jest określenie jej potrzeb i motywacji. W ewaluacji można tworzyć persony zarówno w odniesieniu do osób, które mają uczestniczyć w badaniach, w celu zaproponowania najlepszych metod badawczych, jak i jako podsumowanie wyników badań, np. aby przedstawić różne typy uczestników kursów e-learningowych. Przy tworzeniu persony określa się jej imię i nazwisko (zawsze fikcyjne), wiek, status aktywności zawodowej (np. uczeń, emeryt lub pracownik w konkretnej branży), miejsce zamieszkania. Często opisuje się też jej zainteresowania, status rodzinny, ulubione powiedzonko (jej motto) oraz kanały, z których czerpie informacje (np. telewizja, reklamy w gazetkach sklepowych). Ważne, aby opisać, jakie persona ma potrzeby i cele ogólne, ale też w odniesieniu do obszaru, który był badany, co lubi, a czego nie lubi. Można też ją narysować. W internecie można znaleźć wiele szablonów do opisania persony. Jeden z najprostszych – poniżej.

Rysunek 3. Szablon opisu persony

Portret Imię, wiek:	Zainteresowania
Cytat	
Kim jest?	Jak wygląda jego typowy dzień?
Co go cieszy, co smuci?	
Jakie ma potrzeby i oczekiwania?	

Źródło: Świat według FUZERS... (2018).

Persona lub persony mają przypominać, że rozwiązania tworzy się dla ludzi o konkretnych cechach, a nie dla instytucji, firm, „ogółu społeczeństwa”. Podczas zespołowego tworzenia persony konstruuje się wspólną wizję osoby, dla której projektuje się dane rozwiązanie. Celem procesu analizy danych,

zwizualizowanego dzięki mapom podróży użytkownika czy personom, jest zawężenie problemu, na którym należy się skupić (przynajmniej w pierwszej kolejności), lub wskazanie obszarów działania, aby rozwiązać dany problem kompleksowo. Przykładowo ogólny pomysł zaprojektowania nowoczesnych form kształcenia ustawicznego osób dorosłych po zbadaniu potrzeb może zostać zawężony do rozwoju takich metod kształcenia, które nie generują czasu na dojazdy. Na tym etapie formułuje się potrzeby i cel rozwiązania. Może w tym pomóc następująca formułka: Jak pomóc (komu?) w rozwiązaniu problemu/zaspokojeniu potrzeby (w czym?), tak aby (jaki ma być efekt?).

Przykład 1: Jak pomóc dorosłym (np. w wieku 30–45 lat) w zaspokojeniu potrzeby rozwoju, tak aby ich kwalifikacje były aktualne na rynku pracy.

Przykład 2: Jak pomóc dorosłym (np. w wieku 30–45 lat) w zaspokojeniu potrzeby rozwoju umiejętności komunikacji, tak aby nie tracili czasu na dojazdy do „szkoły”.

Metody generowania rozwiązań

Po dokładnym zdefiniowaniu potrzeby czy też problemu można przystąpić do generowania rozwiązań. W procesie DT chodzi zwykle o innowacyjne rozwiązania, ale nie jest to innowacja dla innowacji. Istotą tej fazy jest otworzenie się na nowe sposoby rozwiązania problemu, który do tej pory nie został rozwikłany. Nie trzeba silić się na opracowywanie nowych technik badawczych, jeśli dotychczas stosowane są skuteczne. Ale jeśli z poprzednich ewaluacji wynika, że zwrot z ankiet jest niski, to może warto pomyśleć, jakich innych metod lub narzędzi użyć. Na tym etapie stosuje się różne techniki pobudzania kreatywności, które mają prowadzić do przełamywania schematów. Poniżej przedstawiono dwie z nich.

Indywidualna burza mózgów

Burza mózgów jest techniką znaną i często stosowaną w formie grupowej. Indywidualna burza mózgów polega na tym, aby każdy (nawet pracując w grupie) miał możliwość spisać swoje pomysły. Następnie można je przekazać innej osobie w grupie, aby na podstawie tych idei wymyśliła kolejne. Taki sposób pracy pozwala na wygenerowanie kilkudziesięciu pomysłów w krótkim czasie, a dodatkowo pozwala uniknąć schematycznych rozwiązań, które idą w tym samym kierunku.

Przełamywanie schematów – SCAMPER

SCAMPER to metoda przełamywania schematów za pomocą grup pytań. Jej nazwa pochodzi od pierwszych liter angielskich słów określających te grupy pytań: S – *substitute*, C – *combine*, A – *adapt*, M – *modify*, P – *put to other uses*, E – *eliminate*, R – *rearrange*. Dzięki odpowiedziom na te pytania określa się nowe cechy pomysłu, który chce się rozwinąć. Metodę tę można również zastosować do produktów lub usług, które już istnieją. Lista pytań została przedstawiona poniżej. Niektóre pytania mogą wydawać się absurdalne, ale to właśnie ich absurdalność pomaga przełamywać schematy.

Rysunek 4. Schemat pytań do metody SCAMPER

Substitute – zastąpienie	→ Czy jesteśmy w stanie zastąpić któryś z elementów naszego pomysłu czymś innym? → Czy możemy zmienić zasady? → Czy mogę zastąpić składniki lub materiały innymi? → Co się stanie, jeżeli zamienię części/elementy/działania miejscami? → Czy możemy użyć tego produktu gdzieś indziej lub zastąpić nim coś innego? → Co się stanie, jeśli zmienimy nastawienie do tego produktu lub jego wizerunek?
Combine – łączenie	→ Co się stanie, jeśli połączymy nasz pomysł z innym? → Czy mogę łączyć lub rekombinować części, którymi dysponuję? → Jakie materiały mogę łączyć? → Czy mogę przyłączyć inne przedmioty? → Jak można połączyć talent i zasoby, aby stworzyć nowy wizerunek tego produktu?
Adapt – przystosowanie	→ Jak dostosować pomysł do innych celów? → Kogo lub co może zastąpić ten pomysł? → Jak można zaadaptować istniejące rozwiązania do zdefiniowanego problemu? → Co mogę w tym celu skopiować, pożyczyć, ukraść? → W jakich kontekstach mogę zastosować swój produkt? → Czy problem występuje w innym kontekście?
Modify – przekształcenie	→ Jak można zmienić kształt, wygląd lub odczuwanie twojego pomysłu? → Co można do niego dodać? → Co może być wyższe, większe lub silniejsze? Mniejsze, niższe lub słabsze? → Co można podkreślić, aby produkt otrzymał dodatkową wartość? → Jaką część pomysłu można wzmocnić, aby stworzyć nową jakość?
Put to other uses – wykorzystanie do innych celów	→ Do czego jeszcze możemy wykorzystać wygenerowany pomysł lub którego elementu możemy użyć w nowy sposób, tak aby rozwiązać problem? → Jakie są inne zastosowania? → Czy mogą to wykorzystywać osoby, dla których nie było to przeznaczone? → Jak użyłoby tego dziecko?
Eliminate – eliminowanie	→ Które elementy pomysłu możemy zmniejszyć, a które zupełnie pominąć, co możemy uprościć? → Co jest niepotrzebne? → Które zasady/kroki/elementy można pominąć? → Czy należy to podzielić?
Rearrange – przestawianie (lub reverse – odwrócenie)	→ Co by było, gdyby było na odwrót albo w innym porządku? → Jakie inne ustawienie byłoby lepsze? → Czy mogę zrobić coś w odwrotnej/innej kolejności? → Jaki pomysł stanowi odwrotność mojego?

Źródło: opracowanie własne³.

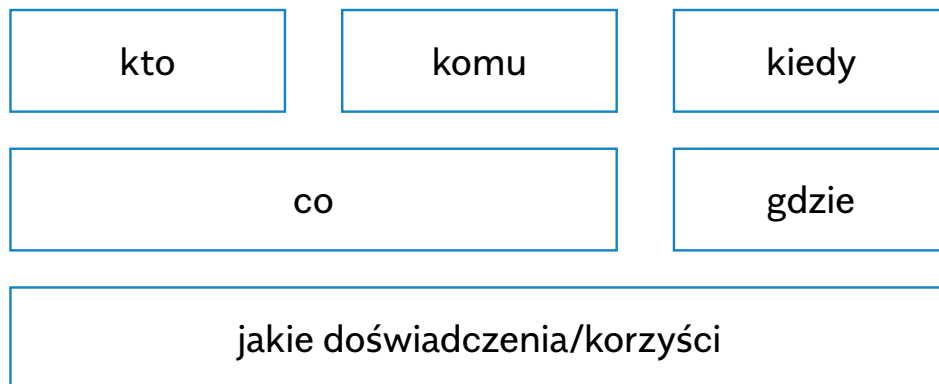
Metody prototypowania pomysłów

Po wygenerowaniu pomysłów należy wybrać kilka z nich do przetestowania. Metody wyboru zwykle opierają się na różnych kryteriach, w tym: możliwości ich wdrożenia w krótkim czasie, kosztowności czy mieszczących się w granicach obowiązującego prawa i norm etycznych. Ważne też, aby w wyborze pomysłu do realizacji uczestniczyli przyszli odbiorcy danej usługi. W ewaluacji prototypowanie można stosować zarówno do narzędzi badawczych, jak i do rozwiązań opisywanych w rekomendacjach. Każdy

3 Na podstawie SCAMPER. Improving Products and Services, www.mindtools.com/pages/article/newCT_02.htm [dostęp: 10.02.2020].

pomysł może zostać opisany za pomocą prostego schematu, który przedstawiam poniżej. Na dalszych etapach można rozwijać go, stosując różne techniki prototypowania.

Rysunek 5. Podstawowy schemat opisu usługi



Źródło: opracowanie własne.

Storyboard

Pierwszym, dość prostym sposobem na przetestowanie pomysłu jest opowiadanie o nim osobom, które mają z niego skorzystać. Jedną z form jest przedstawienie kolejnych etapów usługi na ilustracjach, które tworzą historyjkę obrazkową. Można je przedstawić także w formie komiksu. Forma obrazków może być bardzo prosta – od schematycznych rysunków odręcznych do ilustracji wykonywanych w programach komputerowych. Najważniejsze, aby były one czytelne dla odbiorcy. *Storyboard* ma pomóc w przedstawieniu kluczowych momentów usługi i zebraniu opinii, na ile przedstawiony pomysł trafia do innych osób, na ile rozumieją, na czym usługa polega, a także, czy odpowiada na ich potrzeby. Wynikiem rozmowy jest potwierdzenie zasadności pomysłu lub ewentualnie uzupełnienie usługi o kolejne elementy, które zostały pominięte w pierwotnym pomysle.

Makiety

Innym sposobem jest stworzenie makiety rozwiązania, szczególnie jeśli dotyczy ono przestrzeni. Do stworzenia makiety można użyć różnych przedmiotów, np. kartonu, klocków, plasteliny, zabawek – w zależności od tego, co jest do dyspozycji. Za pomocą przedmiotów można w małej skali urządzić przestrzeń, w której ma być świadczona usługa (np. ustawienie ławek w klasie) lub przedstawić jej kolejne etapy. Sama praca nad makietą jest okazją do rozmowy nad szczegółami dotyczącymi rozwiązania i szukania wspólnych metod.

Mokapy

Przy projektowaniu usług online warto tworzyć mokapy, czyli papierowe wersje stron internetowych czy aplikacji. W najprostszych wersjach strony są rysowane na kartce lub wyklejane za pomocą karteczek samoprzylepnych, a w bardziej zaawansowanych tworzone za pomocą programów komputerowych. Faza testowania pomysłu ma pokazać, czy potencjalni odbiorcy będą korzystać z danego rozwiązania, dlatego w testowaniu biorą oni udział obowiązkowo. Jest to proces zbierania informacji zwrotnych,

poprawiania i ulepszania prototypów, aż do momentu stworzenia wersji najlepiej odpowiadającej na potrzeby odbiorców.

Co warto wziąć z *Design Thinking* do ewaluacji? – podsumowanie

Design Thinking jest okazją do rozwijania kompetencji wykorzystywanych podczas ewaluacji. Nie twierdzę, że od teraz każda ewaluacja musi być prowadzona jak proces projektowy, ale istnieje kilka elementów, które można i warto „przeszczepić” z procesu DT do procesu ewaluacji. Pierwszym z nich jest uczynienie procesów ewaluacyjnych bardziej skoncentrowanymi na użytkownikach ostatecznych niż na instytucjach. Oznacza to zarówno włączenie użytkowników do projektowania ewaluacji, jak i tworzenie narzędzi dostosowanych do możliwości konkretnej grupy – schematyczne ankiety nie spełniają tej funkcji. Oznacza to również, że rekomendacje powinny być wypracowywane nie tylko z przedstawicielami zlecniodawców, ale przede wszystkim z tymi, którzy będą korzystać z danych rozwiązań, np. z uczniami, rodzicami. Ujawnianie ukrytych potrzeb użytkowników to kolejny element, który można rozwijać w ewaluacji. Odkrycie potrzeb, o których użytkownicy nie mówią wprost, pozwoli zaprojektować rozwiązania, które rozwiążą ich prawdziwe problemy i poprawią doświadczenia w korzystaniu z usług. *Design Thinking* daje również możliwość rozszerzenia praktyki ewaluacji o iteracje, czyli „szybkie i krótkie” ewaluacje kolejnych prototypów rozwiązań, a także wykorzystania prototypowania do wypracowywania rekomendacji.

Bibliografia

Grocholiński, P., Michalska-Dominiak, B. (2019), *Poradnik design thinking, czyli jak wykorzystać myślenie projektowe w biznesie*, Gliwice: Onepress.

Rudkin Ingle, B. (2015), *Design Thinking dla przedsiębiorców i małych firm. Potęga myślenia projektowego w codziennej pracy*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Świat według FUZERS, czyli słownik service design, fuzers.com/pl/swiat-wedlug-fuzers-czyli-sownik-service-design-cz-2/ [dostęp: 10.12.2019].

The Field Guide to Human-Centered Design, IDEO, www.designkit.org/resources/1 [dostęp: 10.12.2019].

Kreatywny ewaluator, czyli jak zainteresować ewaluacją¹

Beata Ciężka

Abstrakt

W ewaluacji działań rozwojowych, takich jak szkolenia, coaching, doradztwo, poradnictwo, skierowanych do osób dorosłych dominują badania ankietowe, które często przynoszą zdawkowe, nieużyteczne informacje. W rozdziale przybliżono koncepcje i techniki realizacji ewaluacji skupione na prorozwojowej funkcji ewaluacji. Ich założeniem jest podejście bardziej kreatywne, opierające się na większej refleksyjności, dialogiczności i budowaniu współodpowiedzialności za efekty uczenia się. Celem jest wzmocnienie zainteresowania uczestników procesem ewaluacji i pozwolić na zbieranie istotnych i użytecznych informacji.

Dlaczego warto poszukiwać nowych technik realizacyjnych w ewaluacji projektów rozwojowych i szkoleniowych?

Metodologia badań ewaluacyjnych korzysta z bogatego dorobku metodologicznego takich dziedzin jak socjologia, pedagogika, psychologia, ekonomia czy nauki o zarządzaniu, stosując i adaptując przyjęte w nich podejście i metody badawcze na potrzeby badań i analiz ewaluacyjnych.

Mimo wielu lat praktyki ewaluacyjnej w Polsce nadal aktualna pozostaje następująca kwestia metodologiczna: w jaki sposób zbierać informacje ewaluacyjne od uczestników, żeby były jak najbardziej użyteczne z punktu widzenia doskonalenia usługi rozwojowej i rzeczywiście dostarczały realizatorom cennych informacji zwrotnych? W ewaluacji projektów rozwojowych, a szczególnie szkoleniowych, skierowanych do osób dorosłych dominują badania ankietowe. Ale czy ankieta jest zawsze (i czy w ogóle) najlepszym do tego narzędziem? Większość osób zaangażowanych w projekty rozwojowe dla osób dorosłych ma za sobą doświadczenie w realizowaniu badań ankietowych, zwłaszcza poszkoleniowych. Wszyscy wiedzą jednak, jak ciężko zachęcić uczestników szkoleń do ich wypełnienia. O ile jeszcze pytania zamknięte,

BEATA CIĘŻKA

Ambasadorka EPALE, niezależny ewaluator od 1995 r. Ma bogate doświadczenie w realizacji projektów badawczych i ewaluacyjnych prowadzonych m.in. dla Komisji Europejskiej, Parlamentu Europejskiego, administracji publicznej, organizacji pozarządowych i sektora prywatnego. Jest autorką programów szkoleń z zakresu ewaluacji oraz realizatorką wielu z nich. Była wykładowcą na studiach podyplomowych z ewaluacji w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Szkole Głównej Handlowej. Członek-założyciel, w latach 2004–2010 prezes Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, obecnie członek Zarządu.

SŁOWA KLUCZOWE:

EWALUACJA,
KONCEPCJE EWALUACJI,
TECHNIKI EWALUACJI,
PARTYCYPACJA

¹ Artykuł stanowi kompilację i rozszerzenie materiałów autorki zamieszczonych na Elektronicznej platformie na rzecz uczenia się dorosłych w Europie, <https://epale.ec.europa.eu/pl>.

wymagające od uczestnika zaznaczenia jedynie gotowej odpowiedzi, są wypełniane (choć często niekompletnie), to już pytania otwarte – wymagające sformułowania odpowiedzi samodzielnie przez uczestnika – najczęściej pozostają bez odpowiedzi lub odpowiedzi są jedno-, dwuwyzrazowe i nie mają większej wartości informacyjnej. Niechęci do wypełniania ankiet sprzyja również ich powszechne wykorzystywanie – wokół nas nieustannie ktoś prosi o odpowiedź na ankietę – w sklepie, na ulicy, w punkcie usługowym. Z drugiej strony ankiety poszkoleniowe zazwyczaj są przeprowadzane pod koniec szkolenia, w biegu, gdzie większość uczestników niemal już w płaszcach spieszy się do wyjścia. Jak w takiej sytuacji zapewnić sprzyjające warunki do namysłu, refleksji, na których tak bardzo zależy odbiorcom i realizatorom ewaluacji?

Ankiety oczywiście mają swoje zalety – przede wszystkim można nimi objąć dużą grupę osób i stosunkowo łatwo i szybko je przeprowadzić. Wyniki można policzyć. Dzięki temu dostajemy informacje o rozkładzie częstości/rozkładzie procentowym cech i opinii uczestników – wiemy, które z nich dotyczą większości, a które są marginalne (te z kolei mogą być jednak bardzo istotne z perspektywy doskonalenia ewaluowanej usługi). Uczestnikom zapewnia się swobodę i anonimowość wypowiedzi. Zalety ankiety powodują, że systematycznie sięgamy po to narzędzie, jednak coraz częściej otrzymane wyniki nas rozczarowują – ubogością i zdawkowością informacji, niechętnym podejściem samych uczestników. W konsekwencji nie jest to materiał, na którym możemy budować jakość naszej pracy.

Co zatem możemy zrobić w takiej sytuacji? W rozdziale zaproponowano podejście bardziej kreatywne, zakładające większą refleksyjność, dialogiczność i budowanie współodpowiedzialności za efekty uczenia się. W jego ramach przyjmuje się, że informacje od uczestnika zbierane są metodami aktywnymi, w formie absorbującej uczestnika na tyle, że zmęczenie po szkoleniu i niechęć do uczestniczenia w ewaluacji zostają przełamane.

Koncepcje wykorzystywane w ewaluacji projektów rozwojowych i szkoleniowych

W strategiach ewaluacji wspomagających jakość usług rozwojowych coraz częściej akcentuje się uspołeczniające funkcje ewaluacji oraz bardziej otwarte podejście do sposobów jej realizacji. Jako przykład takich ewaluacji warto przywołać ewaluację uczestniczącą i ewaluację rozwijającą (doskonalącą), a także koncepcję „ewaluacji w działaniu” (Ciężka 2018a). Twórcą i orędownikiem podejść uczestniczących i doskonalących w ewaluacji jest Michael Quinn Patton (1997, 2011), a „ewaluacja w działaniu” opiera się na założeniach koncepcji badań w działaniu (Červinková, Gołębniak 2010).

Ewaluacja uczestnicząca (*participatory evaluation*) – (Patton 1997) – zakłada, że w cały jej proces zaangażowani są wszyscy uczestnicy ewaluowanego przedsięwzięcia i to na każdym etapie realizacji ewaluacji – od konstruowania koncepcji ewaluacji, przez zbieranie wyników, aż po ich interpretację. Proces ewaluacji przewiduje rzeczywistą partycypację, praktyczne nabywanie umiejętności ewaluacyjnych przez uczestników oraz wspólną pracę i kolektywne badanie wspierane przez ewaluatora. To sami zaangażowani w ewaluowane przedsięwzięcie dokonują wyboru zasad, które chcą zaadaptować w procesie badań ewaluacyjnych, sami definiują kategorie, które identyfikują jako kluczowe, a ewaluator wspomaga ich swoją wiedzą metodologiczną. W centrum zainteresowań ewaluacji uczestniczącej leży poszukiwanie możliwości wykorzystania danych ewaluacyjnych w celu praktycznego rozwiązywania problemów wewnątrz aktualnego kontekstu organizacyjnego, co może wzmocnić rezultaty działań edukacyjnych. Ewaluator staje w pozycji facylitatora i współpracownika, dysponuje wiedzą i umiejętnościami badawczymi, ale jego rola nie jest kluczowa ani dominująca. Praca bowiem

odbywa się zespołowo, przy założeniu, że ewaluator wspiera spójność zespołu i dba o poprawność metodologiczną badania, jednocześnie objaśniając jego zasady, tak aby wszystkie aspekty ewaluacji były dla uczestników zrozumiałe i zostały przyjęte przez nich za zasadne. Różnica w statusie między ewaluatorem a uczestnikami jest zminimalizowana – to uczestnicy podejmują decyzje i są jednocześnie ewaluatorami, koncentrując się na procesie i wynikach uważanych przez nich za istotne. Sensem tak rozumianej ewaluacji jest wzmocnienie odpowiedzialności uczestników wobec siebie i społeczności, w której pracują, dlatego ten model ewaluacji jest użyteczny w projektach edukacyjnych zakładających zmianę w zachowaniu uczestników i pracy ich organizacji.

Bardziej zaawansowaną strategią, uwzględniającą również wskazania modelu partycypacyjnego, jest koncepcja ewaluacji **rozwijającej/doskonalącej** (*developmental evaluation*) tego samego autora (Patton 2011). Zakłada ona długotrwałe, partnerskie relacje między osobami prowadzącymi ewaluację i tworzącymi program rozwoju organizacyjnego. Ewaluacja polega w tej koncepcji na stawianiu pytań badawczych oraz na stosowaniu logiki ewaluacji jako narzędzia wspomagającego proces zmiany. Ewaluator jest częścią zespołu, którego członkowie współpracują, by wypracować, zaprojektować i sprawdzić nowe podejścia długofalowego, ciągłego procesu doskonalenia, adaptacji i świadomego wprowadzania zmian. Podstawowa rola ewaluatora w zespole polega na stymulowaniu zespołowych dyskusji oraz na wyjaśnianiu, naświetlaniu pytań ewaluacyjnych, metod i analizy danych oraz logiki ewaluacji. W ten sposób ewaluator wspiera podejmowanie decyzji oparte na rzetelnych źródłach, a co za tym idzie – proces rozwoju. Można zatem powiedzieć, że proces ewaluacji jest jednocześnie jej wynikiem. W takim stanie rzeczy zmiana nie jest traktowana jako postęp, lecz jako ciągła adaptacja do tego, co dzieje się wewnątrz i na zewnątrz instytucji. Ewaluacja rozwijająca zawiera często elementy ewaluacji uczestniczącej, szczególnie wówczas, gdy zachęca się kadrę i uczestników do formułowania osobistych celów i monitorowania postępów w ich osiągnięciu. Podobnie wszyscy członkowie zespołu interpretują wnioski z ewaluacji, analizują implikacje, a jej wyniki stosują na następnym etapie rozwoju organizacji.

W tym nurcie mieści się również koncepcja **ewaluacji w działaniu** odwołująca się do popularnej obecnie metodologii „badania w działaniu” (*action research*) – (Červinková, Gołębnik 2010). Zbieranie informacji ma tu na celu nie tylko opisanie danej sytuacji czy określonego problemu, ale przede wszystkim wywołanie określonej zmiany. Podstawową wartością jest partycypacyjność całego procesu, która oznacza analizowanie działań i ich efektów dzięki zaangażowaniu danej społeczności w przedsięwzięcie oraz zorientowanie jej na aktywność w całym procesie. Sam termin i założenia koncepcji „badań w działaniu” zostały sformułowane już w latach 40. XX w. przez Kurta Lewina, który zdefiniował nowe podejście do badań społecznych. Zakładało ono formułowanie teorii społecznych w połączeniu z generowaniem zmian społecznych dzięki działaniom badacza.

„Badania w działaniu” można więc zdefiniować jako *studium sytuacji społecznej nakierowane na poprawę jakości działania w jej obrębie* (Elliott 1997). Ich celem jest dostarczenie praktycznych informacji w konkretnych sytuacjach, a w konsekwencji bardziej inteligentne i sprawne działanie (tamże). Kluczowym elementem „badań w działaniu” jest cykliczność, wyłanianie się kolejnych pytań badawczych, współtworzenie kolejnych kroków badania w jego trakcie, wywoływanie zmiany przez badanie i nieustanne jej wprowadzanie. Stałej ewolucji podlega tu zarówno środowisko badane, jak i początkowa idea, a także sama ewaluacja. Ewaluacja przy takim jej ujęciu nie stanowi niezależnego procesu, ale jest integralnym elementem zarządzania projektem, zwłaszcza zarządzania zmianą, i skupia się na analizowaniu efektów tych zmian oraz wspomaganiu tego procesu dzięki identyfikacji, czy określone działanie przynosi pożądane efekty czy też tak się nie dzieje (Ciężka 2018a).

Jakich technik użyć, aby zainteresować uczestników ewaluacją?

Ewaluacja odgrywa nie tylko rolę badawczą, ale może też pełnić ważne funkcje społeczne – przede wszystkim znacząco wzmacnia współodpowiedzialność za efekty projektu. Jest to szczególnie istotne w projektach rozwojowych, edukacyjnych. Ewaluacja może mieć również znaczenie zespołotwórcze, zarówno wśród uczestników projektu, jak i wśród kadry realizującej taki projekt i nim zarządzającej. Aby jednak takie funkcje mogły się ujawnić, sam proces ewaluacji (w tym zastosowane w jego trakcie techniki badawcze) powinny mieć charakter dialogiczny i powinny „dawać przestrzeń” do budowania relacji między uczestnikami projektu, redukować lęk przed oceną oraz wspomagać poczucie, że ewaluacja jest ważnym elementem procesu decyzyjnego. Uczestnicy ewaluacji powinni chętnie włączać się w ewaluację, mieć poczucie, że nie tylko uczestniczą w ważnym działaniu, ale również wykazywać ciekawość co do jej przebiegu, angażować się w nią i mieć motywację do uczestniczenia w niej. Takiemu zaangażowaniu służą przedstawione poniżej techniki, wzmacniające zainteresowanie uczestników procesem ewaluacji i pozwalające na zbieranie istotnych informacji, pogłębionych namysłem i refleksją, oraz formułowanie użytecznych i odkrywczych rekomendacji. Ewaluacje prowadzone z zastosowaniem tych technik są alternatywą dla powszechnie stosowanych ankiet (poszkoleniowych, poprojektowych) – często bezrefleksyjnie i automatycznie.

Sesje plakatowe zorganizowane w formule gadającej ściany

Zastosowanie

Metoda, która dobrze sprawdza się zarówno w małych, kilkoosobowych grupach, jak i w grupach dużych, to tzw. gadająca ściana. Metoda polega na tym, że na kartkach formatu plakatu (*flip-chart*) przymocowanych do ściany (ale również rozłożonych na stołach czy nawet na podłodze) uczestnicy mogą wpisywać (lub naklejać napisane na post-itach) swoje wypowiedzi. Plakaty mają tytuły, które wskazują na zagadnienia, co do których uczestnicy mogą sformułować swoje opinie. Takie nagłówki mogą dotyczyć wszystkich kwestii, o które zazwyczaj pyta się w ankietach ewaluacyjnych – mogą zatem odnosić się do kwestii merytorycznych, metodycznych czy organizacyjnych projektu lub szkolenia.

Przykładowe nagłówki plakatów (sprawdzone podczas niejednego szkolenia):

- Na szkoleniu dowiedziałem/dowiedziałam się, że...
- Najciekawsze było dla mnie...
- Najbardziej przydatne było dla mnie...
- Najmniej interesujące było dla mnie...
- Najmniej przydatne było dla mnie...
- Wrócę ze szkolenia z pomysłem, żeby...
- Udało mi się na szkoleniu nawiązać kontakt z...
- Organizacja szkolenia była...
- Następnym razem organizatorzy powinni...
- Trenerom chciałbym/chciałabym powiedzieć, że...
- Widzę dalszą potrzebę doskonalenia się w...

Plakatów nie powinno być zbyt wiele – cztery, pięć tematów, które dostarczą organizatorom i trenerom najbardziej użytecznych informacji. Tematy mogą dotyczyć oceny projektu czy szkolenia, ale również nakreślać perspektywę wykorzystania wiedzy i umiejętności lub identyfikować dalsze potrzeby szkoleniowe. Taka forma zmusza uczestników do ruszenia się od stołów, zmienia perspektywę, pozwala dokonać podsumowań, również skonfrontować się z opiniami innych. Jest to o tyle ważne, że wzmacnia efekty projektu czy szkolenia – uczestnicy takich sesji często mówią, że dzięki poznaniu wypowiedzi i opinii innych uczestników zauważyli, jak sami mogą wykorzystać zdobytą na szkoleniu wiedzę i umiejętności. Co ważne, taka forma ewaluacji jest dla uczestników na tyle ciekawa i na tyle ich aktywizuje, że dzięki niej udaje się pozyskać dużo informacji, których uczestnicy nigdy nie wpisaliby w ankietach.

Zaletą „gadającej ściany” jest to, że można ją zastosować również na imprezach masowych, np. konferencjach, nawet takich, w których uczestniczy kilkaset osób pochodzących z różnych krajów. Plakaty można wywiesić w lobby, gdzie uczestnicy podczas przerw mogą przechadzać się z kawą w rękę i wpisywać swoje opinie i komentarze. Można wtedy zauważyć, że uczestnicy zatrzymują się przy poszczególnych plakatach i żywo dyskutują. Pojawia się tu wspomniany już wcześniej efekt wzmocnienia zwrotnego.

Zaletą ankiety jest to, że możemy dzięki niej zdiagnozować skalę występowania danej opinii (tzn. podsumowując odpowiedzi na zadane pytanie – możemy policzyć, jaki odsetek uczestników wybiera określoną odpowiedź). „Gadająca ściana” jest metodą jakościową – a to oznacza, że dzięki niej możemy poznać opinie uczestników, ale nie dowiemy się, czy jest to opinia większości czy też pojedynczych osób. W ewaluacjach szkoleń lub innych form doskonalenia często wcale nie potrzebujemy informacji o skali występowania jakiejś opinii – w takich ewaluacjach interesuje nas przede wszystkim (indywidualne) doświadczenie (nawet pojedynczych) osób oraz to, w jaki sposób możemy doskonalić naszą ofertę – a takie inspirujące zmiany odpowiedzi zazwyczaj usłyszymy od jednej, dwóch osób, ale na pewno nie większości uczestników. Niemniej jednak czasem chcemy rozpoznać skalę czy powszechność jakiejś opinii w grupie – wtedy możemy poprosić uczestników o zaznaczenie na plakacie (np. kropką) opinii, które już na plakacie wpisała inna osoba, a z którą to opinią się zgadzają. Uzyskamy dzięki temu informację, ile osób wyraża podobne stanowisko, a jakość tych danych nie będzie słabsza niż uzyskanych dzięki ankiecie.

Jedną z często przywoływanych zalet badania ankietowego jest anonimowość respondentów zakładająca, że dzięki brakowi identyfikacji autora wypowiedzi badani będą bardziej skłonni do wyrażania opinii krytycznych i będą czuć się bardziej bezpiecznie. Doświadczenie pokazuje jednak, że ankietę wcale nie zachęca do wypowiadania opinii krytycznych, a „jawność” wpisywania opinii na plakatach wcale jej nie blokuje, wręcz przeciwnie – otwiera przestrzeń do wskazywania, co w projekcie czy szkoleniu można poprawić, jak je zmienić, aby lepiej odpowiadało na potrzeby uczestników.

Przygotowanie i realizacja

Na początku szkolenia/konferencji trener/moderator powiadamia uczestników o ewaluacji oraz o jej celu, którym jest zebranie informacji zwrotnej od uczestników. Podkreśla użyteczność oraz bezpieczeństwo udzielnych opinii, przekonuje, że chodzi o wypowiedzi (również krytyczne) pozwalające rzetelnie ocenić jakość i użyteczność szkolenia/konferencji. Informuje, że ewaluacja będzie odbywać się metodą plakatową – niedokończonych zdań.

W trakcie pierwszej przerwy w sali szkoleniowej/konferencyjnej lub w holu (w zależności od możliwości lokalowych) rozwieszane są plakaty z nagłówkami (np. wskazanymi powyżej). W trakcie

przerw podczas szkolenia/konferencji oraz na zakończenie uczestnicy proszeni są o przechadzanie się po pomieszczeniu i wpisywanie na plakatach swoich opinii – kończących zdania z nagłówka plakatu. Trener/moderator w trakcie przerw i po zakończeniu szkolenia/konferencji towarzyszy uczestnikom, dopytuje o szczegółowe informacje i wyjaśnienia wpisywanych opinii oraz na bieżąco je notuje. Zachęca do szczerych i krytycznych opinii. Ważne jest odnotowanie, po których sesjach pojawiają się dane opinie, a które z nich pojawiły się na zakończenie całego szkolenia/konferencji.

W miarę możliwości czasowych, na zakończenie szkolenia/konferencji, trener/moderator podsumowuje informacje uzyskane podczas sesji plakatowych w kategoriach z nagłówków plakatów. Warto zainicjować krótką dyskusję podsumowującą, idącą w kierunku sformułowania rekomendacji dla trenera bądź organizatorów, ale również pod adresem uczestników – w jaki sposób mogą wykorzystać w pełnym stopniu swoje uczestnictwo w szkoleniu/konferencji, by było dla nich możliwie wartościowe i użyteczne (chodzi tu o zbudowanie współodpowiedzialności za osiągnięte efekty).

Metoda heksów

Zastosowanie

Metodą heksów² można zbierać informacje oraz wzmacniać efekty edukacyjne. W przypadku wielu projektów rozwojowych efektem (oprócz oddziaływania na beneficjentów) ma być zbudowanie, możliwie trwałych, mechanizmów współpracy między biorącymi w nim udział osobami lub organizacjami. Aby uchwycić kluczowe kategorie dotyczące realizacji projektu, np. współpracy między partnerami (z perspektywy samych zaangażowanych w realizację projektu), i podyskutować o jakości i skuteczności współpracy, można posłużyć się metodą heksów. Heksy to sześciokąty, które pełnią funkcję kart moderacyjnych do dyskusji. Z heksów uczestnicy układają mapę, która jest pretekstem do dyskusji – może to być np. dyskusja o mechanizmach skutecznej (i nieskutecznej) współpracy między partnerami.

Po co stosować heksy? Po to, żeby, po pierwsze, zdefiniować najważniejsze dla samych zainteresowanych kategorie opisujące ewaluowaną rzeczywistość, np. środowiska współpracy, a po drugie, prowadzić uporządkowaną według tych kategorii dyskusję, wychwytyującą połączenia logiczne i przyczynowo-skutkowe między omawianymi kategoriami (zjawiskami).

Przygotowanie i realizacja

Ewaluacja ta składa się z kilku etapów. Na pierwszym etapie uczestnicy ewaluacji, np. przedstawiciele organizacji partnerskich w projekcie, wymieniają (zapisując je niezależnie na małych karteczkach) wszystkie skojarzenia ze słowem „współpraca”. W ten sposób formułują kategorie do heksów. Może pojawić się kilkanaście takich kategorii, np. „podział zadań”, „odpowiedzialność”, „jawność”, „przepływ informacji”, „doświadczenie”, „gramy do tej samej bramki”, „czy leci z nami pilot?”, „atmosfera”, „decyzja”, „zaufanie”, „organizacja pracy”, „ograniczone zasoby”, „uczenie się”, „rywalizacja”, „pieniądze”, „ale o co chodzi?”. Jak widać, kategorie mogą być zróżnicowane, ale ich sformułowanie pełni już *de facto* funkcję pierwszego etapu definiowania i selekcji zagadnień, które są najbardziej istotne z perspektywy ewaluowanej kwestii (w tym przypadku – jakości współpracy).

2 Wykorzystanie heksów w ewaluacji opiera się na metodzie heksów edukacyjnych, o których można przeczytać na stronie internetowej Centrum Edukacji Obywatelskiej: ceo.org.pl/publikacje/ksiazki-metodyczne-i-pomoce-dydaktyczne/heksy-edukacyjne [dostęp: 1.02.2020].

Na drugim etapie kategorie te zapisywane są na heksach. Każdy uczestnik dyskusji losuje kilka sześciokątów z gotowymi kategoriami (heksy odwrócone są czystą stroną do góry). Każdy dostaje również jeden sześciokąt pusty – do wpisania własnej kategorii, jeżeli uzna, że brakuje istotnej kwestii, a z kontekstu dyskusji uzna, że powinna się pojawić.

Na trzecim etapie uczestnicy tworzą mapę (w przypadku przykładowej ewaluacji – mapę środowiska współpracy podczas realizacji projektu). Mapa powinna składać się z przystających do siebie bokami sześciokątów. Każde położenie sześciokąta wymaga uzasadnienia: Dlaczego kładę ten sześciokąt w tym właśnie miejscu? Jak łączy się on z innymi sześciokątami do niego przylegającymi? W jaki sposób kategorie z przylegających sześciokątów na siebie oddziałują?

W wyniku tak przeprowadzonej ewaluacji można poznać wiele ciekawych i nieoczywistych kwestii dotyczących realizacji projektu. W przykładowej ewaluacji współpracy między partnerami w projekcie jej uczestnicy przyznali, że jeszcze nigdy ewaluacja nie odpowiedziała im tyle użytecznych rozwiązań, które mogą zastosować w kolejnych wspólnie realizowanych projektach.

Jedną z takich nieoczywistych kwestii dla uczestników przywołanej ewaluacji była konstatacja, że dobry przepływ informacji między partnerami realizującymi projekt jest skorelowany z dobrym przygotowaniem poszczególnych etapów realizacji projektu już na etapie jego planowania (o czym nie myślano, gdy zastanawiano się raczej nad działaniami w ramach projektu, a nie nad tym, jak wspólnie będą pracować partnerzy). Ponadto, co istotne, dobry przepływ informacji nie odnosi się jedynie do podziału zadań między zaangażowane organizacje, ale wymaga nauczania się „stylu” pracy partnerów. Bardzo ważnym wydarzeniem w budowaniu mechanizmów współpracy było „spotkanie rozpoczynające” – które posłużyło ustaleniu zasad zarządzania projektem i budowaniu zespołu (choć początkowo większość członków partnerstwa uważała, że jest to strata czasu, i uczestniczyła w nim niechętnie). Podczas ewaluacji zrozumieli, że „spotkanie rozpoczynające” było „fundamentem”, na którym zbudowali praktycznie cały mechanizm współpracy w projekcie, a ustalone wtedy zasady stały się „dekalogiem”, do którego odwoływali się wszyscy członkowie partnerstwa. Okazało się to bardzo efektywne z uwagi na fakt, że personel projektu zmieniał się wielokrotnie w jego trakcie.

Metoda Success Story

Zastosowanie

Metoda ta polega na identyfikacji, zbadaniu i opisie najbardziej, a czasem i najmniej udanych „przypadków” w projekcie, np. szkoleniowym. „Przypadkiem” może być historia jednej osoby, zespołu osób czy nawet działu w miejscu pracy, można tu opisywać każdą dającą się wyodrębnić jednostkę (Stake 2009).

Metoda **Success Story** najbardziej przydaje się do oceny wpływu działań rozwojowych, takich jak szkolenia, coaching, doradztwo, chociaż jej wykorzystanie może być dużo szersze. Może być np. użyteczna podczas badania efektywności nowo wdrożonych procesów czy nawet zakupu nowego wyposażenia.

Zadaniem metody nie jest ocena średniej czy przeciętnej efektywności – jej siłą jest raczej pokazanie „spektakularnych wyników” uchwyconych w doświadczeniu uczestników. Jest przydatna do dokumentowania historii oddziaływania programu i do zrozumienia czynników, które zwiększają lub utrudniają jego wpływ, odpowiada na pytania: „Kiedy program działa?, Jakie jego elementy są najbardziej skuteczne i efektywne?, Pod jakim warunkiem program przynosi najlepsze efekty?, Kto może najbardziej

skorzystać na uczestniczeniu w nim? Jako metoda jakościowa – może stanowić doskonały materiał uzupełniający dla badań ilościowych lub stanowić samodzielnie stosowaną metodę.

Przygotowanie i realizacja

Planując badanie z wykorzystaniem metody *Success Story*, można zacząć od badań ilościowych identyfikujących, w jakim stopniu udało się osiągnąć cel biznesowy inicjatywy w całej organizacji. Dane te następnie można wykorzystać do znalezienia wyróżniających się „przypadków”, w których inicjatywa okazała się szczególnie skuteczna (lub nieskuteczna) – w celu dokładniejszego ich przestudiowania – właśnie przy zastosowaniu *Success Story*.

W przypadku ewaluacji szkoleń – metodę *Success Story* można stosować uzupełniając do modelu oceny skuteczności szkoleń Kirkpatricka (2001; Kirkpatrick, Kirkpatrick 2015), który w dużej mierze bazuje na metodach ilościowych. Jak trafnie pisze Andrew Downes w *Learning Evaluation Theory: Brinkerhoff's Success Case Method*:

Bieżąca analiza ilościowa dużych zbiorów danych dostarcza najświeższych wskaźników sukcesu twojej inicjatywy, a także trendów związanych z uczeniem się i wynikami w twojej organizacji. Analiza jakościowa umożliwia zapoznanie się z tymi wynikami i zbadanie ich potencjalnych przyczyn. Być może słyszeście powiedzenie: «Korelacja nie implikuje związku przyczynowego, ale sugestywnie porusza brwiami i gestykuluje ukradkiem, kiedy mówi «popatrz tam'». Badania jakościowe, a szczególnie metoda Success Story pozwala «spojrzeć tam» z większą uwagą. Na tym etapie badania gromadzimy dane dzięki pogłębionym wywiadam indywidualnym. Opowiadane historie powinny obejmować wszystkie cztery poziomy oceny Kirkpatricka wraz z dowodami na każdym poziomie, aby pokazać efekty uczenia się w odniesieniu zarówno do poszczególnych osób, jak i organizacji.

Przykładem ewaluacji, w której uwzględniono metodę *Success Story*, była ewaluacja studiów podyplomowych przeznaczonych dla kadry kierowniczej i pracowników przedsiębiorstw w jednej z warszawskich szkół wyższych. W ramach tej ewaluacji dokonano opisu rozwoju kariery zawodowej uczestników, ich drogi do obecnej pozycji zawodowej i towarzyszących jej uwarunkowań, w tym roli ukończonych studiów podyplomowych. Uzyskany materiał – dzięki uwzględnieniu w nim realnej perspektywy indywidualnego uczestnika i elementów osobistej biografii był nie tylko interesujący badawczo i użyteczny ewaluacyjnie, ale również stanowił jeden z najbardziej nośnych promocyjnie elementów informowania o ofercie edukacyjnej uczelni. Przykład ten pokazuje, że wyniki takiej ewaluacji można wykorzystać nie tylko do udoskonalenia programu, lecz również w celach marketingowych.

Krótkie formy ewaluacyjne

Poniżej przedstawiono techniki zbierania informacji ewaluacyjnych użyteczne podczas szkoleń, szczególnie wtedy, gdy szkolenie jest trudne merytorycznie, wymaga dużego skupienia i długotrwałej uwagi. Wtedy taka ewaluacja staje się odpoczynkiem, przekierowuje uwagę na inne tory, stanowi rodzaj doenergetyzowania. A jednocześnie jest doskonałą metodą na zebranie informacji zwrotnej, chwilą refleksji na temat procesu uczenia się i osiągniętych efektów, może stanowić przyjemny element wspólnej pracy nad jakością szkolenia.

KOSZ, WALIZKA, WOREK

Zastosowanie

Podsumowanie efektów szkolenia na zakończenie.

Przygotowanie i realizacja

Rysujemy na flipcharcie/tablicy schematyczne obrazki kosza, walizki i worka. Obok rysunków możemy napisać objaśnienia: **walizka** – co zabieram ze sobą ze szkolenia? (co mi się przyda, co wykorzystam w swojej pracy, co uważam za szczególnie użyteczne), **kosz** – co na szkoleniu było dla mnie zbędne? (nieużyteczne, niepotrzebne, o czym z pewnością szybko zapomnę) oraz **worek** – czego zabrakło? (co powinno się pojawić, o co można poszerzyć kolejne szkolenie).

Uczestnicy mogą formułować opinie na karteczkach samoprzylepnych i przyklejać je na rysunkach lub pisać bezpośrednio na nich. Należy następnie omówić wyniki – warto wykorzystać dyskusję, która się wywiąże, do wzmocnienia efektów szkolenia, np. przez identyfikację planów praktycznego wykorzystania przez uczestników wiedzy z „walizki”.

TARCZA STRZELNICZA

Zastosowanie

Szybkie zebranie informacji zwrotnej od uczestników szkolenia (metoda może być stosowana jako ewaluacja częściowa lub końcowa).

Przygotowanie i realizacja

Rysujemy na flipcharcie/tablicy koła w formie tarczy do strzałek. Dobrze jest opatrzyć je cyframi od pięciu (środek tarczy) do zera (obwód tarczy), które wskazują „punktację”. Przy zastosowaniu tarczy strzelniczej możemy dokonać oceny jednej kategorii, np. przydatności szkolenia. Możemy również ocenić więcej kategorii, np. dzieląc tarczę na ćwiartki – ocenić cztery kategorie, przykładowo przydatność szkolenia, możliwość wymiany doświadczeń, atmosferę, organizację szkolenia. Można również zastosować inne kategorie oceny lub nawet podzielić tarczę na ósemki (jak tort). Jednak taka komplikacja kategorii sprawdzi się jedynie w bardzo małych grupach.

Uczestnicy podchodzą do tarczy i zaznaczają kropką swoją ocenę (gdy mamy ćwiartki oznaczające różne kategorie oceny – kropka powinna być postawiona w każdej z ćwiartek). Jeżeli tarcza przypięta jest do tablicy korkowej – można zastosować prawdziwe rzutki lub wypukłe pinezki. Należy następnie omówić wyniki, zwracając uwagę na skupienia ocen i ich rozrzut oraz w dyskusji spróbować zinterpretować otrzymane wyniki.

REKA

Zastosowanie

Podsumowanie realizacji i efektów szkolenia na zakończenie.

Przygotowanie i realizacja

Uczestnicy otrzymują kartki (lepiej sprawdza się grubszy papier niż standardowy) i proszeni są o odrysowanie na nim własnej dłoni. Każdemu z palców przypisana jest jedna kategoria oceny, np.

- kciuk – najlepszy element szkolenia,
- wskazujący – informacja, którą przekazać współpracownikom,
- środkowy – najsłabszy element szkolenia,
- serdeczny – element szkolenia wymagający poprawy,
- mały – informacja, którą zachowam dla siebie.

Kategorie można definiować dowolnie, w zależności od potrzeb w danej ewaluacji.

Uczestnicy indywidualnie na każdym z palców wpisują jedną odpowiedź według kategorii zdefiniowanych dla poszczególnych palców. Metoda ta może ograniczyć się do refleksji uczestników. Można również zrobić „galerię dłoni” i wykorzystać odpowiedzi uczestników do poprowadzenia dyskusji.

**METODA PROJEKCYJNA TEWJEGO MLECZARZA
(który śpiewał w *Skrzypku na dachu* – *Gdybym był bogaty...*)****Zastosowanie**

Sformułowanie rekomendacji dla kolejnych sesji szkoleniowych lub całego projektu rozwojowego.

Przygotowanie i realizacja

Uczestnicy proszeni są o wcielenie się w trenera lub koordynatora projektu i wskazanie, co by zrobili w tej roli:

- Gdybym był koordynatorem projektu, to następnym razem zwróciłbym uwagę na...
- Gdybym był trenerem, to powinienem uwzględnić...

Role mogą być dobierane w zależności od potrzeb. Uczestnicy spisują swoje propozycje działań, gdyby wcielili się w wybrane role. Otrzymane wyniki są pretekstem do dyskusji nad rekomendacjami dotyczącymi realizowanego szkolenia lub projektu.

Rozwojowe funkcje ewaluacji angażującej jej uczestników

Zaprezentowane powyżej koncepcje ewaluacyjne i techniki ich realizacji zakładają podmiotowość uczestników ewaluacji i mają za zadanie przezwyciężenie negatywnych zjawisk związanych z praktyką ewaluacyjną, w których uczestnicy ewaluacji są jedynie „przedmiotem badania”. Aktywna podmiotowość uczestników ewaluacji opiera się na nieco innym od powszechnie stosowanego rozumieniu ewaluacji, akcentującym jej funkcje oceniające i kontrolne. Zaprezentowane koncepcje skupiają się bowiem przede wszystkim na prorozwojowej funkcji ewaluacji, w ślad za definicją ewaluacji Helen Simons (1987), która ewaluację nazywa „zaproszeniem do rozwoju”. „Zaproszenie do rozwoju” przekierowuje punkt ciężkości z ewaluacji wykonywanej przez niezależnych ewaluatorów na autoewaluację, włączającą w proces ewaluacji samych zaangażowanych w ewaluowane przedsięwzięcie, a zewnętrznym ewaluatorom stają się facylitatorami tego procesu.

Takie podejście do ewaluacji wykorzystuje współczesne teorie uczenia się, akcentujące odpowiedzialność uczącego się za efekty uczenia się, gdzie to sam uczestnik jest w dużej mierze odpowiedzialny za to, czego się nauczy. Dlatego też ewaluacja ma mu pomóc kreować proces uczenia się, by był dla niego jak najbardziej skuteczny.

Sam proces ewaluacji „z ewaluacji rozliczającej” przekształca się w proces „ewaluacji towarzyszącej” skupiającej się na procesie uczenia się i zmiany, a nie na „pomiarze efektów”. W takich ewaluacjach integralną częścią procesu są działania „poewaluacyjne” nadające sens ewaluacji. Również decyzje „poewaluacyjne” powinny mieć możliwie partycypacyjny charakter. W takim podejściu to właśnie partycypacyjność jest słowem-kluczem i to zastosowanym możliwie na wielu poziomach (od wspólnej definicji kryteriów ewaluacji do opracowywania rekomendacji).

Obecnie w ewaluacji projektów rozwojowych, tj. szkoleniowych, coachingowych, doradczych, poradniczych, skierowanych do osób dorosłych najczęstszą metodą ewaluacji jest badanie ankietowe. Jednakże nie zawsze jest ono najbardziej właściwe z perspektywy metodologicznej. Jednocześnie nie wspiera integracji, partycypacji i podmiotowości uczestników projektów rozwojowych. Uspołeczniające funkcje ewaluacji, będące kluczem do rozumienia i praktycznej realizacji takich podejść ewaluacyjnych jak ewaluacja uczestnicząca, ewaluacja rozwijająca czy „ewaluacja w działaniu”, możliwe są do osiągnięcia dzięki bardziej partycypacyjnym, kreatywnym metodom zbierania informacji zaprezentowanym w artykule. Ewaluacja w tych podejściach odgrywa nie tylko rolę badawczą, ale też pełni ważną funkcję wzmocnienia współodpowiedzialności za efekty projektu, a to jest szczególnie istotne w projektach rozwojowych, edukacyjnych. Zaproponowane techniki pozyskiwania informacji ewaluacyjnych pobudzają uczestników do większego zainteresowania procesem ewaluacji, pozwalają na zbieranie istotnych informacji, pogłębionych namysłem i refleksją oraz na formułowanie użytecznych i odkrywczych rekomendacji. Ewaluacje prowadzone z zastosowaniem tych technik są alternatywą dla powszechnie stosowanych ankiet, a gromadzony dzięki nim zakres informacji jest często dużo bardziej bogaty i głębszy niż ten zebrany przy użyciu badań ankietowych.

Proces ewaluacji realizowany jest z poczuciem szacunku dla wszystkich, których dotyczy. Oznacza to, że uwzględniane są potrzeby, oczekiwania i opinie wszystkich zainteresowanych, nawet jeżeli stoją ze sobą w sprzeczności. Ewaluację realizuje się, dbając o zaufanie i poczucie bezpieczeństwa osób, które w niej uczestniczą. Nawet jeżeli wyrażane opinie są krytyczne, to nie rzutują na stosunki między jej uczestnikami, a służą wypracowaniu rozwiązania kompromisowego, które będzie satysfakcjonowało wszystkich.

Ewaluację prowadzi się z przekonaniem, że wyniki rzeczywiście zostaną wykorzystane i przysłużą się projakościowej, prorozwojowej zmianie. Ewaluacja nie jest prowadzona dla niej samej, w rzeczywistości to dopiero początek działań na rzecz doskonalenia pracy, dlatego ważne jest, aby wyniki ewaluacji omawiać i interpretować, a w konsekwencji lepiej planować dalsze działania w organizacji.

Do udziału w procesie doskonalenia instytucji/organizacji warto włączyć możliwie szeroki krąg zainteresowanych (w tym menadżerów i pracowników). W związku z tym grupy te powinny brać udział w procesie omawiania wyników ewaluacji i opracowywania rekomendacji odnośnie do dalszych działań. Takie możliwie jak najbardziej partycypacyjne podejście będzie służyło budowaniu konsensusu wobec wprowadzenia zmian i brania za nie odpowiedzialności.

Bibliografia

Angrosino, M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Barbour, R. (2011), *Badania fokusowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Borek, A, Tędziogolska, M. (2015), *Ewaluacja w szkole i przedszkolu*, Warszawa: Wydawnictwo Ery Ewaluacji.

Borek, A, Kowalczyk-Rumak, E. (2015), *Różne drogi ewaluacji – poradnik dla dyrektorów szkół i placówek*, Warszawa: Wydawnictwo Ery Ewaluacji.

Brinkerhoff, R.O. (2003), *The Success Case Method: Find Out Quickly What's Working and What's Not*, San Francisco: BK Publishers.

Ciężka, B. (2018a), *Ewaluacja w edukacji dorosłych, Nowe trendy, wyzwania, oczekiwania* [w:] M. Gromadzka (red.), *Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

Ciężka, B. (2018b), *Ewaluacja szyta na miarę potrzeb*, „ROZWÓJ/Miesięcznik Benefit”, 1 (70).

Červinková, H., Gołębiak, B.D. (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009), *Metody badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Downes, A. (b.r.w.), *Learning Evaluation Theory: Brinkerhoff's Success Case Method*, bit.ly/317RFj0 [dostęp: 16.07.2019].

Elliott, J. (1997), *Praktyczny poradnik prowadzenia „action research”* [w:] H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Olsztyn: Wydawnictwo MG.

Flick, U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Flick, U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kirkpatrick, D.L. (2001), *Ocena efektywności szkoleń*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.

Kirkpatrick, J., Kirkpatrick, W. (2015), *An Introduction to the NewWorldKirkpatrick® Model*, Newnan, GA: Kirkpatrick Partners, LLC.

Kvale, S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Mizerek, H. (2017), *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Patton, M.Q. (2011), *Developmental Evaluation*, Nowy Jork–Londyn: The Guilford Press.

Patton, M.Q. (1997), *Utilization-Focused Evaluation*, Thousand Oaks: Sage Publications.

Simons, H. (1987), *Getting to Know Schools in a Democracy*, Londyn–Nowy Jork–Filadelfia: The Falmer Press,.

Stake, R. (2009), *Jakościowe studium przypadku* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.





Home

Skuteczność executive coachingu w świetle wyników badań

Seweryn Krupnik
Ewa Krupnik

Abstrakt

Celem rozdziału jest dostarczenie inspiracji i narzędzi do projektowania i realizacji badań skuteczności executive coachingu. Aby go osiągnąć, przedstawiono przegląd kilkunastu badań stosujących różne podejścia badawcze, od jakościowych po quasi-eksperymentalne. Tekst dostarcza informacji na temat badanych efektów, uzyskiwanych wyników i wpływających na nie czynników, metodologii i narzędzi stosowanych w ramach badań. Upowszechnianie metod ewaluacji executive coachingu może przyczynić się do większego oparcia dyskusji na jego temat na dowodach.

Badanie skuteczności executive coachingu jest ważnym zagadnieniem w kontekście wspierania rozwoju kompetencji. W miarę jak sam executive coaching staje się coraz bardziej popularny, pojawia się potrzeba zarówno refleksji nad jego efektywnością, jak i badań w tym zakresie. Istnieją wprawdzie analizy pokazujące efektywność tej formy rozwoju kompetencji, a także przegląd związanych z nimi danych, w tym metaanalizy (Burt, Talati 2017), jednak brakuje literatury w języku polskim pokazującej różne sposoby badania tego zagadnienia. Niniejszy rozdział wypełnia tę lukę dzięki opisowi wybranych, najczęściej cytowanych badań skuteczności executive coachingu i odpowiedzi na następujące pytania:

- jakie efekty są badane?
- jakie czynniki wpływają na efekty?
- jakie schematy badań są stosowane?
- jakie są wyniki badań?

Celem autorów jest dostarczenie inspiracji i narzędzi do projektowania i realizacji badań skuteczności executive coachingu. W literaturze krajowej istnieją pojedyncze analizy efektywności coachingu (np. Wujec 2007). Jednocześnie autorzy nie dotarli do polskojęzycznych publikacji na temat skuteczności executive coachingu.

SEWERYN KRUPNIK
socjolog, ewaluator
(członek Polskiego
Towarzystwa Ewaluacyjnego)
i coach (współzałożyciel
O!Coaching), adiunkt
w Zakładzie Socjologii
Gospodarki, Edukacji
i Metod Badań
Społecznych Uniwersytetu
Jagiellońskiego. Kierownik
projektów i ekspert
w Centrum Ewaluacji
i Analiz Polityk Publicznych
UJ. Specjalista w zakresie
metodologii badań
ewaluacyjnych, w tym
analizy efektów publicznego
wsparcia innowacyjności
przedsiębiorstw.

SŁOWA KLUCZOWE:
EXECUTIVE COACHING,
COACHING,
EWALUACJA,
SKUTECZNOŚĆ

EWA KRUPNIK

coach ICF, trenerka,
specjalistka ds. public
relations (założycielka
portalów: Promuj NGO!
oraz O!Pracownia).
Pomysłodawczyni
O!Coaching – portalu,
w którym przybliża ideę
coachingu w Polsce. Na co
dzień pracuje jako coach dla
klientów indywidualnych,
instytucji publicznych, firm
i organizacji pozarządowych.
Od kilkunastu lat działa
jako ekspert i koordynator
wielu projektów społecznych
w ramach III sektora
w Polsce. Od 2015 r.
wiceprezes Fundacji
Laboratorium Inspiracji
Społecznych.

Co to jest coaching?

Coaching. Przez jednych uważany za idealną metodę rozwoju osobistego, przez innych za narzędzie, które niewiele wnosi. W ciągu ostatnich lat w Polsce powstało wiele prac, artykułów, publikacji na temat coachingu (Wujec 2007; Sidor-Rządkowska 2009; Bennewicz 2011; Czarkowska, Wujec 2014), a także nowych kierunków studiów, szkoleń coachingowych, czy nowych stanowisk w firmach dla coachów, którzy mają usprawniać „ ducha pracowników ” firmy. U nas to wciąż raczkujący zawód, w innych zakątkach globu znany już od kilkudziesięciu lat.

Zalążki coachingu możemy odnaleźć już pod koniec XIX w., gdyż podwaliną tej metody jest psychologia humanistyczna. Natomiast pełny jego rozwój nastąpił na początku lat 70. XX w. Wtedy został zastosowany w celu poprawy wyników sportowych (choć samo słowo „coaching” w sporcie pierwszy raz możemy znaleźć już w 1861 r. – *Online Etymology Dictionary*¹ 2019). Z całą pewnością możemy wskazać, że coaching ma swoje korzenie w psychologii sportu i że wiele z tej nauki czerpał. W latach 70. i 80. XX w. w Stanach Zjednoczonych dość szybko następuje rozwój innych odmian coachingu, jak coaching życiowy, menedżerski, organizacyjny. Pod koniec XX w., zarówno w Ameryce, jak i w Europie pojawia się jako „nowe narzędzie” do pracy nad różnego rodzaju wyzwaniami (Whitmore 2002).

Obecnie sporo mówi się o coachingu w kontekście rozwoju osobistego i nabywania nowych kompetencji. O coachach, którzy podobno zmieniają życie, mobilizują do działania czy osiągnięcia celów. Sporo w tym prawdy, sporo też niedokładności. Dlatego zacznijmy od początku, czyli od definicji.

Choć od lat 70. XX w. nastąpił intensywny rozwój coachingu, wciąż jednak samo pojęcie ma wiele definicji. Stąd postulat wśród wielu coachów i trenerów, by zarówno słownictwo, jak i definicje zostały uporządkowane. Dużymi zasługami i pracą nad zmianą w tym zakresie wyróżnia się International Coaching Federation – ICF (międzynarodowa organizacja zrzeszająca coachów). Opracowała ona kompetencje i standardy pracy coacha, a także definicję, która jest jedną z najczęściej cytowanych i podawanych w literaturze przedmiotu:

Coaching jest partnerską współpracą z klientami w prowokującym do myślenia i kreatywnym procesie, który inspirowanie ich do maksymalizacji osobistego i zawodowego potencjału (Kodeks etyki... 2015).

Definicja ta wskazuje, że coaching możemy rozpatrywać w kontekście rozwoju – osobistego, zespołowego lub grupowego. W coachingu istotne jest to, by nastąpiła zmiana po stronie klienta.

1 Zob. www.etymonline.com/word/coach [dostęp: 20.02.2020].

To proces wsparcia w realizacji jego celów i odkrycia potencjału, jednak najważniejsze są zaangażowanie i praca samego klienta.

Dlatego od razu można zaznaczyć, że coaching różni się od doradztwa, mentoringu, terapii czy wystąpień publicznych prowadzonych przez mówców motywacyjnych. Coach nie będzie doradzał, nie będzie szkolił czy przekazywał nowej wiedzy, nie będzie też terapeutą. Coach nie powie do klienta: „Idź zmień swoje życie, zrób to tak i tak...”. Coaching to regularne spotkania – około godzinne sesje, podczas których klient pracuje nad swoim tematem. Coach jest wymagającym słuchaczem, który podsumowuje to, co mówi klient, zadaje pytania, które otwierają go na precyzyjne określenie celu i jego realizacji. Coach wspiera w dostrzeganiu tego, co jest możliwe i co jest niemożliwe. Dzięki temu klient może wyeliminować to, co może być barierą na drodze do osiągnięcia celu.

Jak jeszcze prościej określić coaching? Na przykład przez porównanie z **podróżą, którą można realizować z punktu A do punktu B. Dzięki niej dokonuje się zmiana. Wszystko odbywa się w profesjonalnej relacji z coachem, który wspiera i zadaje pytania.**

I tu pojawia się wrażliwa kwestia, a mianowicie pytania, które są ważnym i najbardziej widocznym narzędziem pracy coacha. Z tej perspektywy coaching może wydawać się trywialną metodą – **skoro chodzi tylko o zadawanie pytań – to przecież sam mogę je sobie zadać.**

To jednak nie jest klucz do coachingu. Coaching to nie zadawanie zwykłych pytań. Coach dzięki WŁAŚCIWYM pytaniom czy korzystaniu z wielu narzędzi adekwatnych do tematu, nad którym pracuje z klientem, ułatwia mu osiągnięcie celu (Bennewicz 2011; Bird, Gornall 2016). Dzięki temu buduje też jego świadomość i łączy z nim do zmiany – zawsze klienta, nie coacha. Coaching to proces w sesji – to **świadomy trening, który prowadzi do zmiany sytuacji, w której dana osoba się znajduje.** Zmiany na lepsze. Klient ustala, co ma być zmienione, jak wygląda obecna sytuacja i jakie są powody, dla których zmiana jest potrzebna. Potem kolejno w odstępie czasowym zapada decyzja, co będzie rezultatem wspólnej pracy i w jaki sposób będzie wiadomo, że rezultat spełnia oczekiwania. Dalej to indywidualna praca nad planowaniem działań i w tym przypadku korzystanie z dostępnych zasobów. Ostatni etap to korygowanie, czy te działania prowadzą do korzystnego rozwiązania. Na koniec – osiągnięcie celu.

Warto dodać, że coaching ma szansę jedynie, kiedy obie strony są zaangażowane w proces. Stąd istotne jest, by klient dążył do zmiany – coach zaś wspierał klienta w taki sposób, by ten osiągnął swój cel (Whitmore 2002).

Executive coaching, czyli coaching kadry kierowniczej

Jednym z wielu wyzwań, jakie stoją przed firmami w Polsce, jest dostosowywanie się do często zmieniających się warunków rynkowych. Dla wielu przedstawicieli kadry zarządzającej jest to wyzwanie, gdyż pociąga za sobą nieustanne poszerzanie kompetencji i wiedzy, a także zmianę mentalności i sposobu zarządzania firmą. Menedżerowie, by wprowadzić nowe działania, muszą zdobyć nowe kompetencje osobiste, jak i społeczne. Dodatkowo zmiana starego modelu kierowania firmą i postaw często jest palącą potrzebą, której jednak nie można sprostać w ciągu miesiąca. Wymaga to znacznie więcej czasu i świadomości po stronie menadżerów (Penc 2005).

Istnieją różne rodzaje coachingu: życiowy (*life coaching*), biznesowy (*business coaching*), kariery (*career coaching*) itd. Jednym z nich jest także *executive coaching*, czyli coaching dla menedżerów z kadry zarządzającej. Najczęściej korzystają z niego kluczowi menedżerowie, dyrektorzy, prezesi i właściciele firm. Uznaje się, że coaching kadry kierowniczej jest *nauką i sztuką facylitacji osobistego*

i zawodowego rozwoju, uczeniem się i działaniem menedżera przez rozszerzanie możliwości, jakie daje mu jego naturalne zachowanie (Dembkowski, Eldridge, Hunter 2010). Dlatego w odróżnieniu od działań coachingowych mających na celu ulepszenie zarządzania, proces ten ma na celu pracę nad rozwojem potencjału menedżera. *Executive coaching* jest specyficznym rodzajem coachingu i wymaga od coacha doświadczenia w pracy z kierownikami. To tzw. wyższa półka życia zawodowego, gdzie istotne jest skupienie się na zasobach i umiejętnościach, które pozwolą sprostać wyzwaniom w prowadzeniu biznesu. Coach może tutaj wspierać w działaniach takich jak: planowanie strategiczne, monitoring strategii, wdrożenia operacyjne, a także w radzeniu sobie z samotnością w podejmowaniu decyzji czy z nadmiernym stresem. Często firmy zatrudniają coachów, by wesprzeć wprowadzanie zmian organizacyjnych, także przygotowania do redukcji liczby pracowników (tamże).

Efekty executive coachingu

Executive coaching ułatwia menedżerom, dzięki podniesieniu ich kompetencji, tworzenie nowego środowiska pracy, dobrze zgranych zespołów, a także kierowania nimi na wysokim poziomie. Prezesi i kierownicy mogą uczyć się zarówno nowych zachowań w stosunku do pracowników, jak i nowych sposobów zarządzania firmą. To kluczowa kompetencja w zakresie edukacji osób dorosłych, gdyż kadra zarządzająca stanowi wzór dla swoich podwładnych i ma wpływ na ich zachowania.

Executive coaching skupia się na pracy z kadrami zarządzającą za sprawą analizy potrzeb menedżera, jego możliwości, zasobów, sposobu myślenia i działania. Wszystkie omówione aspekty executive coachingu składają się często na zmianę postawy osoby coachowanej i wypracowanie nowego modelu pracy lidera i współpracy z podwładnymi. Podobnie jak w klasycznym procesie coachingowym, także w executive coachingu istotne jest przejście sześciu etapów:

1. Określenie tematu i celu coachingu;
2. Uzgodnienie procesu, rezultatów i potrzeb rozwojowych;
3. Stworzenie planu coachingu;
4. Realizacja zaplanowanych działań;
5. Monitoring wykonywanych działań;
6. Weryfikacja rezultatów wraz z zakończeniem procesu (Thorpe, Clifford 2004).

Efekty executive coachingu możemy także analizować przez pryzmat modelu Kirkpatricka (Kirkpatrick, Kirkpatrick 2006). Obejmuje on cztery poziomy oceny skuteczności:

Poziom pierwszy – poziom reakcji. Jak klient czuje się w ramach procesu? Czy jest coś, co sprawia mu trudność? Czy czuje energię, motywację do działań? Czy wręcz przeciwnie – jest zmęczony, sfrustrowany itp.

Poziom drugi – umiejętności i wiedzy. Czego klient się nauczył? Co przećwiczył? Czy wykonał wszystkie zadania, które sobie wyznaczył?

Poziom trzeci – zachowań i postaw. Jak to, nad czym pracuje klient, zostało wdrożone?, np. zmiana modelu zarządzania wobec pracowników?

Poziom czwarty – wyniki/rezultaty. Jakie są praktyczne rezultaty coachingu?, np. czy klient wydajniej zarządza swoim czasem? Czy zaszła oczekiwana zmiana pod względem nawiązywania relacji w firmie?

Aby osiągnąć rezultat na danym poziomie, niezbędne jest uzyskanie efektu z poziomu poprzedzającego.

Skuteczność executive coachingu

Skuteczność jest jednym z możliwych kryteriów ewaluacji działania rozwojowego, jakim jest *executive coaching*. Odnosi się ona do stopnia, w jakim działanie prowadzi do założonych efektów (celów). Gil Bozer, James C. Sarros i Joseph C. Santora (2012) definiują ją jako zakres, w jakim efekty na poziomie jednostkowym są osiągane dzięki udziałowi w procesie coachingowym. Jednym z podstawowych wyzwań w badaniu skuteczności jest określenie i pomiar efektów. Pewnych ram dostarczają opisane już w rozdziale podejścia proponowane przez Kirkpatricka (za: MacKie 2007) czy Thomasa R. Guskeya (Guskey 1998). Wymagają one jednak za każdym razem zoperacjonalizowania w kontekście danego badania. Proces coachingowy może bowiem dotyczyć różnych efektów, konkretne badanie może tylko wskazać pewien zawężony ich zakres. Na przykład Anthony M. Grant (2012) proponuje rozróżnienie na bliższe i dalsze efekty (za: Bozer, Sarros, Santora 2014). Pierwsze uwzględniają bezpośrednio indywidualne zmiany na poziomie postaw i zachowań, takie jak pozytywne emocje związane z organizacją, wzrost samoświadomości i lepszy rozwój kompetencji. Dalsze efekty oznaczają lepsze funkcjonowanie jako jednostka i mogą prowadzić do sukcesu jednostki i organizacji. Bozer, Sarros i Santora (2014) uwzględnili w swoim badaniu takie zmienne jak zadowolenie z kariery, zaangażowanie w pracę czy wyniki oceny przez przełożonego.

Warto zauważyć, że możliwe jest także badanie procesu coachingowego z perspektywy innych kryteriów ewaluacyjnych m.in.:

- trafności – w jakim stopniu coaching, jako forma działania rozwojowego odpowiada na potrzeby klienta?
- użyteczności – w jakim stopniu efekty coachingu odpowiadają na potrzeby klienta?
- efektywności – czy coaching jest najbardziej efektywnym wykorzystaniem zasobów (czasu, pieniędzy) dla podniesienia określonych kompetencji?
- trwałości – w jakim stopniu coaching doprowadził do trwałych zmian (np. po roku od zakończenia procesu)?

Kolejnym ważnym wyzwaniem – po właściwym zdefiniowaniu efektów coachingu – jest sposób ich pomiaru (MacKie 2007). Można tutaj wskazać na najważniejsze wyzwania, typowe dla badań ewaluacyjnych. Po pierwsze, opieranie się wyłącznie na ocenach klientów może prowadzić do stronniczości w ewaluacji wyników. Klienci mogą niewłaściwie oceniać zmianę. Mogą też – czując potrzebę odwdzięczenia się coachowi – mniej lub bardziej świadomie zawyżać ocenę, by zadbać o jego dobre samopoczucie. Sposobem na przezwycięzenie tego wyzwania jest sięgnięcie po inne źródła danych (ocena przełożonego lub ocena 360 stopni uwzględniająca także opinie kolegów z pracy i podwładnych). Po drugie, zmiany, które zaszły w okresie trwania coachingu, mogą wynikać z innych czynników niż sam proces, np. z innych działań rozwojowych lub organizacyjnych. To ryzyko można minimalizować przez wprowadzenie quasi-eksperymentalnego schematu badania, w ramach którego oprócz klientów bada się inne, możliwie najbardziej podobne do nich osoby.

Sposób doboru artykułów do przeglądu

W tabeli 1. na stronach 151-153 zaprezentowano zestawienie artykułów podsumowujących badania skuteczności executive coachingu. Artykuły wybrano na podstawie liczby cytowań w wyszukiwarce Google Scholar. Do wyszukania zastosowano hasła: *effectiveness, executive coaching*. Należy wyraźnie podkreślić istotne ograniczenia tej metody, które sprawiają, że poniższy przegląd nie może być uznany za wyczerpujący czy reprezentatywny. Istnieją już bowiem systematyczne przeglądy tego typu badań, a nawet metaanalizy (De Meuse, Guangrong, Lee 2009). Celem zaprezentowanego zestawienia jest raczej zilustrowanie najczęściej przywoływanych badań. W ten sposób wybrano artykuły opisujące badania z pięciu krajów i jedno badanie międzynarodowe. Ze względu na kryterium wyboru zebrane artykuły nie zawierały najnowszych i najbardziej zaawansowanych metodologicznie publikacji. Aby pokonać to ograniczenie, do zestawienia dodano jeden przegląd badań (metaanalizę). Zaprezentowane badania wykorzystują różne podejścia badawcze, od wywiadów pogłębionych z klientami, przez badania kwestionariuszowe i kodowanie faktycznych zachowań, po quasi-eksperymentalne schematy badawcze i losowy dobór grupy kontrolnej.

Wyniki przeglądu

W przypadku zdecydowanej większości badań sam proces rozwoju określono jako *executive coaching*. Niekiedy opis ten uszczegółowiono przez wskazanie konkretnego zastosowanego podejścia coachingowego. Jednocześnie zróżnicowanie analizowanych procesów pozwala dużo lepiej pokazać efekt, do którego procesy te miały doprowadzić. Można wskazać zarówno podejścia, w których określano efekt bardzo ogólnie (np. transformacyjnie zachowania przywódcze), wskazywano kategorie efektów (np. wzrost świadomości, lepsze ustalanie własnych celów) czy też bardzo konkretne umiejętności (moderowanie spotkań). W niektórych badaniach wręcz nie założono efektów, lecz pytano o nie klientów coachingu. To zróżnicowanie efektów potwierdza dużą różnorodność procesów coachingowych, co z jednej strony jest wartością – oznacza, bowiem podążanie za celami i potrzebami klienta – ale z drugiej jest wyzwaniem badawczym. Wówczas są to różnorodne procesy, które często trudno sprowadzić do wspólnego mianownika.

Jednocześnie, gdy efekt został już określony, sposób jego pomiaru dość często polega na standardowej procedurze wykorzystywanej w badaniach społecznych – na wykorzystaniu skal opracowanych i przetestowanych przez innych badaczy. Niekiedy badacze tworzą własne narzędzia pomiarowe. Do wyjątków należy sytuacja, w której o efekt pyta się klienta za pomocą pytań otwartych (co jest standardową techniką stosowaną w ramach samego procesu coachingowego).

Wyniki badań niemal zawsze potwierdzają pozytywne efekty coachingu. Co ciekawe, w przypadku bardziej zaawansowanych, quasi-eksperymentalnych schematów badania nadal identyfikowane są pozytywne efekty, ale często nie dla wszystkich celów coachingu. Słabsze efekty uzyskiwane w ramach badań kontrfaktycznych są typową sytuacją w badaniach ewaluacyjnych. Opisuje ją tzw. spiżowe prawo ewaluacji, według którego czym dokładniejszy pomiar, tym większa szansa, że zmierzony efekt będzie wynosił zero (Rossi 1987).

W ramach badań zidentyfikowano także czynniki wpływające na wielkość efektu. Dotyczą one:

- nastawienia klienta (w tym jego oczekiwania i opinia na temat wiarygodności coacha);
- cech coacha (umiejętności, w tym budowy relacji i wypychania klienta ze strefy komfortu, coach wewnętrzny vs zewnętrzny względem organizacji, znajomość różnorodnych technik, wykształcenie psychologiczne);
- stopnia dopasowania coach – klient;
- jakości relacji między coachem a klientem (m.in. zaufanie);
- samego procesu (liczba sesji, zgodność z procedurami określającymi proces, dopasowanie czasowe);
- wsparcie przełożonych klienta we wdrażaniu efektów;
- kultury organizacji (i jej znajomości przez coacha).

Warto skomentować także metodologiczne aspekty badań. Jak już wskazano, są one bardzo różnorodne. Jednocześnie nawet te najbardziej zaawansowane – określane jako quasi-eksperymentalne – mają dość istotne ograniczenia związane zarówno z często mało licznymi próbami, jak i z przyjęciem nieoczywistego i nieweryfikowanego założenia, że członkowie grupy kontrolnej są porównywalni do klientów faktycznie biorących udział w coachingu. Te ograniczenia mogą znacząco zaburzać wyniki badań.

Tabela 1. Przegląd badań skuteczności executive coachingu

Nr	Artykuł	Działanie	Efekt	Sposób pomiaru efektu	Wynik	Czynniki wpływające na skuteczność	Metodologia	Kraj	Próba
1	Thach 2002	executive coaching	skuteczność działań lidera	własna ocena; porównanie wyników oceny 360 stopni przed i po, dane jakościowe	pozytywny, wzrost ocen o ok. 50%	liczba sesji, dopasowanie coacha	action research, głównym punktem odniesienia opracowana na potrzeby firmy skala służąca ocenie skuteczności lidera	USA	281 osób na stanowiskach zarządzających w firmie telekomunikacyjnej
2	Perkins 2009	executive coaching	moderowanie spotkań (większa uwaga poświęcona przez lidera procesowi spotkania, a nie tylko jego merytorycznej zawartości)	głównym narzędziem skala do kodowania zachowań w trakcie spotkań (Meeting Leadership Measurement System – MLMS); dodatkowo dane jakościowe	pozytywny, istotne statystycznie różnice, zgodne z zaplanowanymi, w zachowaniu przed coachingiem i po coachingu	brak wpływu wieku i IQ	kodowanie liczby konkretnych zachowań w trakcie spotkań przed coachingiem i po coachingu	USA	21 osób na stanowiskach zarządzających z różnych firm
3	MacKie 2014	executive coaching oparty na mocnych stronach	transformacyjne zachowania przywódcze	narzędzie pomiarowe (full range leadership model); oceny 360 stopni w trzech punktach czasu	pozytywny	zgodność z procedurami coachingu opartego na mocnych stronach (weryfikacja za pomocą listy kontrolnej)	schemat badania obejmował dwie kohorty: coachowaną w pierwszej kolejności i w drugiej; gdy członkowie pierwszej grupy byli zaangażowani w proces, członkowie drugiej pełnili funkcję grupy kontrolnej; w dalszej kolejności kohorty zmieniły się rolami	Australia	37 osób na stanowiskach zarządzających z jednej organizacji działającej w obszarze not-for-profit
4	Paige 2002	executive coaching	wymieniane przez klientów, zarówno pozytywne i negatywne	wypowiedzi klientów	dane jakościowe	kultura organizacji (i jej rozumienie przez coacha), coach zewnętrzny vs wewnętrzny, zaufanie, dopasowanie czasowe; cechy coacha: budowanie i utrzymywanie relacji; umiejętność wypychania klienta ze „strefy komfortu”	2 wywiady pogłębione z każdym klientem; zastosowanie modelu ewaluacji Guskeya jako ramy koncepcyjnej	Australia	5 osób z sektora publicznego i prywatnego, które korzystały z executive coachingu
5	Evers, Brouwers, Tomic 2006	executive coaching oparty na modelu GROW	ustalenie własnych celów, działania w zbilansowany sposób oraz ważne prace i życie	odpowiedzi klientów w kwestionariuszu	pozytywny dla części wyników (ustalenie własnych celów, działanie w zbilansowany sposób)	brak	schemat quasi-eksperymentalny: grupa eksperymentalna i kontrolna; pomiary w dwóch punktach czasu	Holandia	30 menedżerów

Nr	Artykuł	Działanie	Efekt	Sposób pomiaru efektu	Wynik	Czynniki wpływające na skuteczność	Metodologia	Kraj	Próba
6	Bozer, Sarros, Santora 2014	executive coaching	wyniki w pracy, ocena wykonywania pracy przez przełożonego, samoświadomość, zaangażowanie emocjonalne w pracy, zadowolenie z kariery	stworzone wcześniej przez innych badaczy i przetestowane skale dla każdego efektu	pozytywny	wykształcenie psychologiczne coacha, postrzegana wiarygodność coacha	schemat quasi-eksperymentalny: grupa eksperymentalna i kontrolna; pomiary w dwóch punktach czasu	Izrael	klienci czterech firm oferujących executive coaching; w grupie eksperymentalnej znalazły się 72 osoby; w badaniu wzięło udział także 68 coachów, 28 przełożonych klientów oraz 29 osób z grupy kontrolnej
7	Bozer, Sarros 2012	executive coaching	wyniki w pracy, ocena wykonywania pracy przez przełożonego, samoświadomość, zaangażowanie emocjonalne w pracy, zadowolenie z kariery	stworzone wcześniej przez innych badaczy i przetestowane skale dla każdego efektu	pozytywny, wyższe zadowolenie z kariery w grupie eksperymentalnej	brak	schemat quasi-eksperymentalny: grupa eksperymentalna i kontrolna; pomiary w dwóch punktach czasu	Izrael	197 klientów czterech firm oferujących executive coaching; 68 coachów, 29 współpracowników (grupa kontrolna) i 28 bezpośrednich przełożonych
8	Kombarakaran, Yang, Baker, Fernandes 2008	executive coaching	5 obszarów zmiany zidentyfikowanych za pomocą analizy statystycznej (analiza głównych składowych): skuteczne zarządzanie ludźmi, lepsze relacje z menedżerami, lepsze ustalenie celów i priorytetów, wanie, większe zaangażowanie i produktywność, bardziej skuteczne dialog i komunikacja	kwestionariusz dla coachów i klientów z odpowiedziami mierzonymi na 5-punktowej skali Likerta	pozytywny	wybór odpowiednich coachów, wsparcie dla procesu w organizacji, zaangażowanie przełożonych		wiele	42 coachów, 114 klientów z jednej firmy

Nr	Artykuł	Działanie	Efekt	Sposób pomiaru efektu	Wynik	Czynniki wpływające na skuteczność	Metodologia	Kraj	Próba
9	Boyce, Jackson, Neal 2010	executive coaching	różnorodne efekty określone za pomocą modelu Kirkpatricka	pomiar na 7-punktowej skali Likerta	pozytywny	jakość relacji, dopasowanie poznawczo bewioralne, wiarygodność coacha	kwestionariusz online wypełniany przez klientów i coachów po zakończeniu procesu	USA	74 pary (klient i coach); klienci byli pracownikami armii amerykańskiej
10	de Haan, Culpin, Curd 2011	executive coaching	nie był przedmiotem badania	nie dotyczy	nie dotyczy	skuteczność nie zależy od wyboru konkretnej techniki czy podejścia, lecz raczej od jakości relacji i pozytywnych oczekiwań; jednocześnie znajomość różnorodnych technik przez coachów jest istotna z punktu widzenia wyboru właściwej dla danego klienta	kwestionariusz (163 pytań zamkniętych i trzy otwarte)	UK	71 klientów zaraz po rozpoczęciu procesu coachingowego i 31 spośród nich sześć miesięcy po jego zakończeniu; klienci zaangażowani do badania byli rekrutowani z różnych źródeł
11	Burt, Talati 2017	executive coaching	jakość życia, depresja, osiągnięcie celów, wyniki w pracy	różnorodne narzędzia pomiarowe	efekt umiarkowany, istotny statystycznie	brak czynników istotnych statystycznie	metaanaliza oparta na publikacjach które spełniały m.in. następujące warunki: 1) uwzględnienie losowej grupy kontrolnej w schemacie badawczym; 2) raportowanie odpowiednich danych statystycznych umożliwiających porównanie; 3) napisane w języku angielskim	USA, Australia	662 osoby (łącznie w 11 badaniach)

Podsumowanie

Coraz częściej członkowie kadry kierowniczej podnoszą swoje kompetencje. Dzięki coachingowi kadra zarządzająca ma możliwość nieustannego rozwoju, a tym samym przygotowania na nowe wyzwania, jakie wiążą się ze zmiennością współczesnych firm i organizacji.

Ewaluacja efektów każdego procesu coachingowego jest jego niezbędnym elementem. Jednocześnie jest ona wpisana w sam proces i relację coach – klient. Z tego wynikają związane z nią ograniczenia i potrzeba prowadzenia badań wykorzystujących odmienne perspektywy i metodologię. Celem niniejszego rozdziału było dostarczenie inspiracji i narzędzi do projektowania i realizacji badań skuteczności coachingu. Aby go osiągnąć, przedstawiono zestawienie 11 artykułów stosujących różne podejścia badawcze. Przegląd dostarcza informacji na temat badanych efektów, uzyskiwanych wyników i wpływających na nie czynników, metodologii i narzędzi stosowanych w ramach badań.

Wyniki przeglądu pozwalają także na wyciągnięcie kilku ważnych wniosków. Badania pokazują, że profesjonalnie prowadzony coaching jest skuteczny. Co ważne – wynik ten opiera się nie tylko na efektach ocenianych przez samych klientów, ale także przez ich współpracowników oraz na odniesieniu ocen klientów do innych osób, które w tym samym czasie nie brały udziału w procesie coachingowym (a samo zakwalifikowanie do procesu coachingowego odbywało się losowo).

Jednocześnie wykorzystywanie bardziej precyzyjnych sposobów badania pokazuje mniejszą skuteczność niż w przypadku badań opierających się wyłącznie na ocenach klientów. Dostarczenie jak najmniej obciążonych wyników wymaga więc wykorzystywania zaawansowanych schematów badania i narzędzi pomiarowych. Ich możliwą kategoryzację, zaadaptowaną z innego obszaru badań ewaluacyjnych przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Propozycja kategoryzacji badań ewaluacyjnych executive coachingu

L.p.	Przedmiot badania	Przykładowe pytania	Sposób przeprowadzenia badania	Najważniejsze wyzwania
1	schemat procesu	Jaki był profil klientów? Ile godzin wsparcia otrzymali?	analiza danych sprawozdawczych	nie odnosi się do efektów
2	opinie klientów	Czy są zadowoleni ze zmiany po coachingu? Jakie dostrzegają zmiany?	wywiady (pogłębione lub kwestionariuszowe) z klientami po procesie coachingowym	ograniczony obiektywizm klientów, nieuwzględnianie innych czynników, które mogły wpłynąć na wystąpienie efektów, nieuwzględnianie sytuacji przed procesem coachingowym
3	opinie klientów na temat zmiany wynikające wyłącznie z procesu coachingowego	Jakie zmiany, według klientów zaszczyt wyłączenie dzięki procesowi coachingowemu?	kwestionariusz (przed i po)	ograniczony obiektywizm klientów
4	porównanie wyników klientów z innymi pracownikami w organizacji	Jak zmieniały się oceny klientów na tle innych pracowników?	kwestionariusz (przed i po) dla klientów i innych pracowników firmy (lub np. porównanie ocen z informacji zwrotnej 360 stopni)	klienci rzadko są typowymi pracownikami
5	porównanie wyników klientów z podobnymi pracownikami, którzy w tym samym czasie nie brali udziału w działaniach rozwojowych	Jak zmieniały się oceny klientów w porównaniu do innych pracowników?	kwestionariusz (przed i po) dla klientów i innych pracowników (lub np. porównanie ocen z informacji zwrotnej 360 stopni)	wyzwaniem może być zapewnienie faktycznego podobieństwa pracowników
6	porównanie wyników klientów z niemal identycznymi ze statystycznego punktu widzenia pracownikami, którzy w tym samym czasie nie brali udziału w działaniach rozwojowych	Jak zmieniały się oceny klientów w porównaniu do grupy kontrolnej?	kwestionariusz (przed i po) dla klientów i innych pracowników (lub np. porównanie ocen z informacji zwrotnej 360 stopni) dobór losowy do procesu coachingowego lub ewentualnie zastosowanie dopasowania statystycznego do wyboru członków grupy odniesienia (np. propensity score matching)	duże wyzwania logistyczne w prowadzeniu tak zaprogramowanego badania

Źródło: opracowanie własne na podstawie kategoryzacji przygotowanej dla ewaluacji wsparcia przedsiębiorstw przez Storey 2008.

Jak widać, przy podejmowaniu decyzji o wyborze schematu badania należy liczyć się z koniecznością kompromisu między dokładnością pomiaru a logistyczną łatwością jego przeprowadzenia. W przypadku każdego konkretnego badania pozostaje więc zastosowanie zdroworozsądkowej zasady stosowania najbardziej zaawansowanego sposobu badania z uwzględnieniem uwarunkowań logistycznych.

Należy jednocześnie podkreślić, że niniejszy przegląd pokazuje, że rygorystyczne badanie skuteczności coachingu – mimo niepowtarzalności każdego procesu i różnorodności jego celów – jest możliwe. Badania takie mogą dostarczać ważnej informacji zwrotnej dla całej społeczności coachów. Informacji, która może przyczyniać się do podnoszenia jakości ich pracy i dbania o najwyższe standardy w tym zakresie.

Warto zwrócić uwagę na ograniczenia zaprezentowanego przeglądu. Po pierwsze, nie rościł on sobie prawa do wyczerpującego opisu badań prowadzonych w danym obszarze. Po drugie, ze względu na przyjęty sposób wyboru artykułów stosunkowo mało miejsca poświęcono najnowszym badaniom wykorzystującym najbardziej zaawansowane schematy badawcze. Po trzecie, przegląd ze względu na brak dostępnych danych nie odnosił się do badań prowadzonych w polskim kontekście organizacyjnym i kulturowym.

W rozdziale przedstawiono rekomendacje zarówno dla coachów, jak i badaczy zainteresowanych analizą efektów własnej pracy, z powodów czysto aplikacyjnych i poznawczych. Pokazano w nim bowiem sposoby realizacji badań, dokonano ich oceny z perspektywy eliminowania błędów w pomiarze efektów i uzasadniono potrzebę przeprowadzania takich badań. Jednocześnie na tle przedstawionych badań pokazano potencjał do podniesienia jakości badań efektów coachingu w Polsce.

Upowszechnianie metod ewaluacji executive coachingu jest istotne także ze względu na kontrowersje, jakie towarzyszą temu sposobowi wspierania kompetencji. Dzięki wykorzystaniu rzetelnych metod pomiaru efektów można bowiem dyskutować o coachingu na podstawie dowodów, a nie tylko opinii.

Bibliografia

Bennewicz, M. (2011), *Coaching i mentoring w praktyce*, Warszawa: G+J Gruner + Jahr Polska.

Bennewicz, M. (2018), *Coaching. Złote zasady*, Warszawa: Wydawnictwo Onepress.

Bird, J., Gornall, S. (2017), *Sztuka coaching. Zbiór narzędzi i wskazówek*, Łódź: Galaktyka.

Boyce, L.A., Jackson, R.J., Neal, L.J. (2010), *Building successful leadership coaching relationships: Examining impact of matching criteria in a leadership coaching program*, „Journal of Management Development”, 29 (10), s. 914–931, doi.org/10.1108/02621711011084231.

Bozer, G., Sarros, J.C. (2012), *Examining the Effectiveness of Executive Coaching on Coachees' Performance in the Israeli Context*, „International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring”, 10 (1), s. 14–32.

Bozer, G., Sarros, J.C., Santora, J.C. (2014), *Academic background and credibility in executive coaching effectiveness*, „Personnel Review”, 43 (6), s. 881–897, doi.org/10.1108/PR-10-2013-0171.

Burt, D., Talati, Z. (2017), *The unsolved value of executive coaching: A meta-analysis of outcomes using randomised control trial studies*, „International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring”, 15 (2), s. 17–24, doi.org/10.24384/000248.

Burt, D., Talati, Z. (2017), *The unsolved value of executive coaching: A meta-analysis of outcomes using randomised control trial studies*, „International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring”, 15, 2.

Czarkowska, L.D., Wujec, B. (2011), *Kiedy możliwa jest zmiana? Od struktury sesji do energii zmiany w Coachingu*, „Coaching Review”, 3.

Dembkowski, S., Eldridge, F., Hunter, I. (2010), *Coaching kadry kierowniczej*, Warszawa: Wydawnictwa Profesjonalne PWN.

De Haan, E., Culpin, V., Curd, J. (2011), *Executive coaching in practice: What determines helpfulness for clients of coaching?*, „Personnel Review”, 40 (1), s. 24–44, doi.org/10.1108/00483481111095500.

De Meuse, K.P. Guangrong, D., Lee R.J. (2009), *Evaluating the effectiveness of executive coaching: beyond ROI?*, „Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice”, 2 (2), s. 117–134.

Evers, W.J.G., Brouwers, A., Tomic, W. (2006), *A quasi-experimental study on management coaching effectiveness*, „Consulting Psychology Journal”, 58 (3), s. 174–182, doi.org/10.1037/1065-9293.58.3.174

Grant, A.M. (2012), *An integrated model of goal-focused coaching: an evidence-based framework for teaching and practice*, „International Coaching Psychology Review”, 7, 2, s. 146–165.

Guskey, T.R. (1998), *The age of our accountability*, „Journal of Staff Development”, 19 (4), s. 36–44.

Kirkpatrick, D.L., Kirkpatrick, J.D. (2006), *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Kodeks etyki (2015), International Coach Federation, icf.org.pl/kodeks-etyczny [dostęp: 26.08.2019].

- Kombarakaran, F.A., Yang, J.A., Baker, M.N., Fernandes, P.B. (2008), *Executive Coaching: It Works!*, „Consulting Psychology Journal”, 60 (1), s. 78–90, doi.org/10.1037/1065-9293.60.1.78.
- Kukiełka-Pucher, D. (2009), *Coach-klient: etapy budowania relacji* [w:] M. Sidor-Rządkowska (red.), *Coaching: teoria, praktyka, studia przypadku*, Kraków–Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Law, H., Ireland, S., Hussain, Z. (2010), *Psychologia coachingu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MacKie, D. (2007), *Evaluating the effectiveness of executive coaching: Where are we now and where do we need to be?*, „Australian Psychologist”, 42 (4), s. 310–318.
- MacKie, D. (2014), *The Effectiveness of Strength-Based Executive Coaching in Enhancing Full Range Leadership*, „Consulting Psychology Journal: Practice & Research”, 66 (2), s. 118–137, doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004.
- Online Etymology Dictionary (2019), *Coach*, www.etymonline.com/word/coach [dostęp: 26.08.2019].
- Paige, H. (2002), *The impact of executive coaching on leadership effectiveness*, „Leadership & Organization Development Journal”, 23 (4), s. 205–214, doi.org/10.1108/01437730210429070.
- Penc J. (2005), *Role i umiejętności menedżerskie*, Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Perkins, R.D. (2009), *How Executive Coaching Can Change Leader Behavior and Improve Meeting Effectiveness: an Exploratory Study*, „Consulting Psychology Journal”, 61 (4), s. 298–318, doi.org/10.1037/a0017842.
- Ramirez-Cyzio, K. (2013), *Leadership Coaching w podejściu systemowym* [w:] L.D. Czarkowska (red.), *Leadership coaching jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Rossi, P. (1987), *The Iron Law Of Evaluation And Other Metallic Rules*, „Research in Social Problems and Public Policy”, 4, s. 3–20.
- Scherer, J., Barnes, A. (2013), *Coaching liderów jest inny* [w:] L.D. Czarkowska (red.), *Leadership coaching jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Sidor-Rządkowska, M. (2009), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer Business.

Storey, D. (1998), *Six Steps to Heaven: Evaluating the Impact of Public Policies to Support Small Business in Developed Economies*, „Warwick, Business School's Small and Medium Sized Enterprise Centre Working Paper”, 59.

Thach, E.C. (2002), *The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness*, „Leadership & Organization Development Journal”, 23 (4), s. 205–214, doi.org/10.1108/01437730210429070.

Thorpe, S., Clifford, J. (2004), *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Whitmore, J., (2002), *Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose*, Londyn: Nicholas Brealey Publishing Ltd.

Wilczyńska, M., Kućka, J., Nowak, M., Sawicka, J., Sztajerwald, K. (2011), *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Gliwice: HELION.

Wujec, B. (2007), *Kadry w Polsce. Nowoczesna Firma*, Warszawa: Instytut Zarządzania.





**Rzeczpospolita
Polska**

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny





Home

Publikacja jest owocem współpracy Fundacji Rozwoju Sytemu Edukacji z Polskim Towarzystwem Ewaluacyjnym. Stanowi zbiór tekstów dotyczących stanu i kondycji ewaluacji w Polsce oraz obejmujących zagadnienia metodologiczne i metodyczne mogące wspomóc rozwój warsztatu pracy ewaluatora. Dwudziestolecie działalności Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego to również okazja do przyjrzenia się praktykom ewaluacyjnym aktualnie realizowanym w Polsce. Autorzy artykułów mają nadzieję, że będą stanowiły one inspirację do rozwoju warsztatu zawodowego ewaluatora, poszerzą spektrum możliwych do zastosowania metod badawczych w ewaluacji programów lub działań edukacyjnych oraz przyczynią się do dalszego rozwoju kultury ewaluacyjnej.

Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne jest niezależną organizacją pozarządową tworzącą od 20 lat przestrzeń do debaty o ewaluacji i jej roli we współczesnym świecie. Jego grono to eksperci reprezentujący świat akademicki, firmy i agencje badawcze oraz centralne i regionalne instytucje administracji publicznej. Prowadzi szkolenia i bierze udział w debacie publicznej na temat jakości polityk publicznych i kierunków usprawniania działań administracji, instytucji naukowych i organizacji pozarządowych.



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji działa od 1993 r. Obecnie pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ na lata 2014–2020 oraz Narodowej Agencji Europejskiego Korpusu Solidarności. Równolegle realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, ECVET i EPAL. Wspiera również współpracę z krajami Wschodu, poprzez Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińską Radę Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Od 2014 r. FRSE uczestniczy we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

