

Brzezińska, A., Brzeziński, J. (2001). Metodologiczne problemy ewaluacji programów profilaktycznych stosowanych wobec młodzieży. W: J. Ł. Grzelak, M. J. Sochocki (red.), *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży* (s. 117-145). Warszawa: Wyd. Fundacji ETOH: Pracownia Profilaktyki Problemowej.

Metodologiczne problemy ewaluacji programów profilaktycznych stosowanych wobec młodzieży

Prof. dr hab. Anna Brzezińska

Instytut Psychologii UAM i Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

Prof. dr hab. Jerzy Brzeziński

Instytut Psychologii UAM i Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

Wprowadzenie

Hawkins i Nederhood (1994) w następujący sposób określają ewaluację: "Ocenianie tego, czy osiągnęliśmy postawione sobie cele" (*op. cit.*, s. 13); "Ewaluacja może być narzędziem, które pomoże Ci odpowiedzieć na (...) pytanie *Czy to rzeczywiście coś daje?* (...). W ewaluacji własnego programu szukasz odpowiedzi na swoje pytania, a uzyskane informacje możesz wykorzystać dla własnych celów. Takie spojrzenie prowadzi do odrzucenia myśli o ewaluacji jako o strategicznej broni w rękach wroga." (*ibidem*); "Ewaluacja jest to zbieranie i wykorzystywanie informacji w celu odpowiedzi na pytania dotyczące Twojego programu. Jest to sposób na zdobycie większej ilości informacji o programie, niż było dostępnych przed przystąpieniem do jego realizacji" (*op. cit.*, s. 14); "Jeśli zbierasz informacje, aby rozwiązywać problemy i trudności pojawiające się w toku realizacji własnego programu (...), to już tym samym angażujesz się w proces ewaluacji." (*ibidem*); " (...) ewaluacja jest Twoją badawczą bronią umożliwiającą rozwój." (*op. cit.*, s. 17).

Przytoczone tytułem przykładu określenia pozwalają na sformułowanie roboczej definicji ewaluacji w taki oto sposób: ewaluacja jest to proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów (por. Brzezińska, 2000b, s. 94).

Zamierzeniem naszym jest przedstawienie kontekstów, w których "zanurzone" są stosowane wobec młodzieży programy, konstruowane z myślą – z jednej strony – o kształtowaniu różnorodnych kompetencji osobistych i społecznych (strategia pozytywna w działalności profilaktycznej), a z drugiej o przeciwdziałaniu wystąpieniu niepożądanych zakłóceń (strategia negatywna w działalności profilaktycznej) procesu rozwoju w okresie adolescencji i wrastania młodzieży w społeczeństwo z jego – niekonięcznie przecież przez młodzież akceptowanym – katalogiem wartości i obowiązujących wzorców postępowania w różnych sytuacjach. Konteksty te mają swoje wymiary. Będzie nas jednak interesować

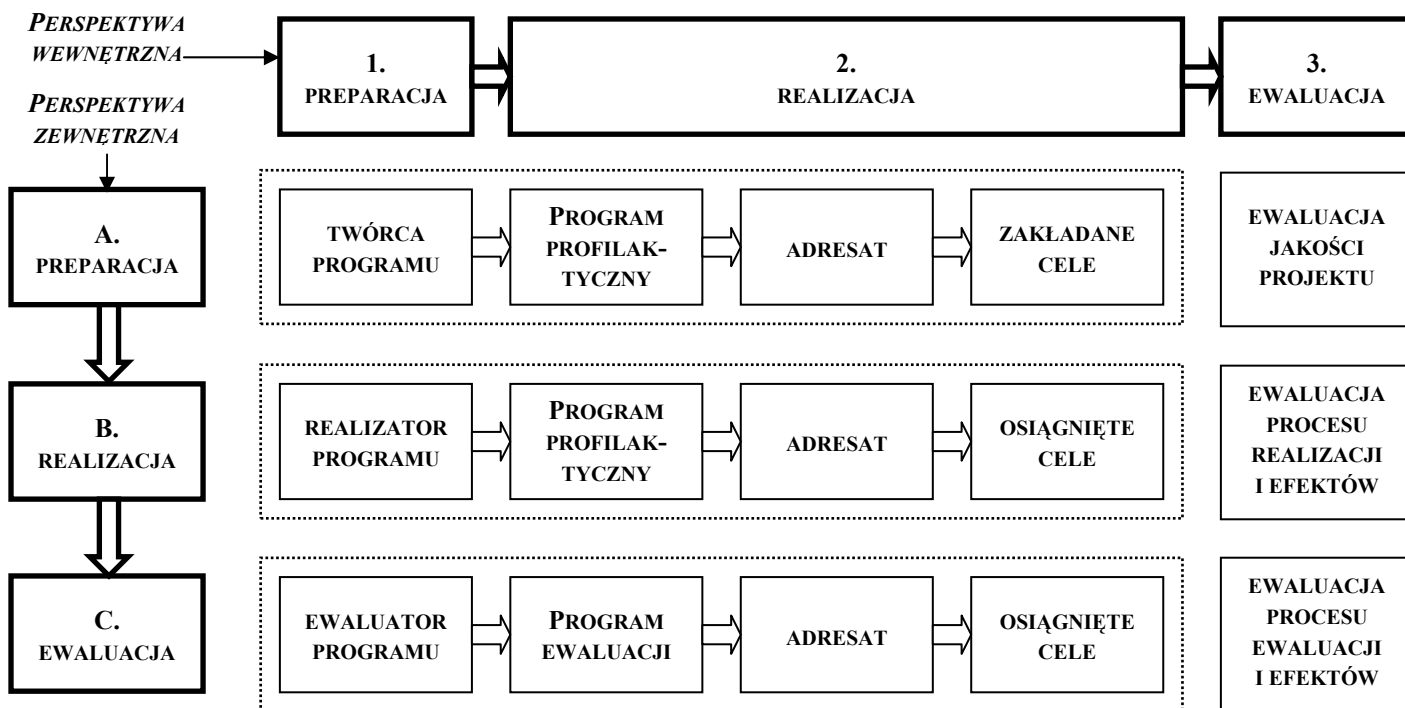
przede wszystkim wymiar metodologiczny, przesądzający o wartości naukowej podejmowanej działalności profilaktycznej oraz o jej relatywnej skuteczności, tj. porównywalnej z innymi formami oddziaływań na młodzież, np. kampaniami informacyjnymi, projektami edukacyjnymi czy działaniami terapeutycznymi.

Zamierzeniem naszym jest nie tyle wskazywanie na potencjalne źródła artefaktów powstających w procesie nie zawsze do końca przemyślanej ewaluacji, co – pozostając w zgodzie z K. Ajdukiewiczą (1965) wizją metodologii, którą jest *“skodyfikowanie zasad naukowego sumienia”* oraz tak nam bliskim stanowiskiem R. Rosenthala (1996), wedle którego *“zła nauka przyczynia się do złej etyki”* – wskazanie postępowania metodologicznie poprawnego, nie narażającego osób dokonujących ewaluacji na popełnianie błędów, które z kolei w konsekwencji czyniłyby rezultaty przeprowadzonej ewaluacji nietrafnymi i prowadziłyby do nieprawidłowej modyfikacji programów profilaktycznych, nieprawidłowych, bo opartych na mylnych przesłankach.

Przystępując do projektowania i przeprowadzania ewaluacji programów profilaktycznych adresowanych do młodzieży należy, naszym zdaniem, ująć problem ewaluacji jednocześnie z dwóch perspektyw (por. Rys. 1.).

Pierwsza, to perspektywa zewnętrzna, zdawałoby się oczywista, związana z kolejnymi etapami przygotowywania i wdrażania programu pracy z młodzieżą oraz analizą osiągniętych efektów. Na Rys 1. odnoszą się do niej trzy kolejne wiersze oznaczone jako **A**, **B** i **C**. Zwykle w praktyce mamy do czynienia z dwiema sytuacjami: (1) albo jedna i ta sama osoba przygotowuje (jest twórcą) i realizuje (jest realizatorem) program profilaktyczny - ta sytuacja odnosi się do np. psychologów czy nauczycieli realizujących swe własne autorskie programy, (2) albo też ktoś inny jest autorem projektu, a ktoś inny go wdraża - z tą sytuacją mamy do czynienia wtedy, gdy wychowawca klasy realizuje gotowy, stworzony i zwykle opublikowany np. przez zespół psychologów i/lub lekarzy program profilaktyczny.

Druga to perspektywa wewnętrzna, ukazująca skomplikowanie całego procesu od momentu powstania pomysłu programu, poprzez różne działania przygotowawcze, także o charakterze organizacyjnym aż do analizy dalekich efektów osiągniętych poprzez jego realizację. Każdy z trzech wyżej wyłonionych etapów, tj. przygotowanie (preparacja), realizacja i ewaluacja można ująć jako proces, który ma swoją własną logikę, i w którym da się także wyróżnić etap pierwszy – przygotowania, etap drugi – realizacji i etap trzeci – ewaluacji. Na Rys. 1. odnoszą się do tego etapy oznaczone jako **1**, **2** i **3**.



Rys. 1. Ewaluacja z perspektywy zewnętrznej i wewnętrznej

Zatem można traktować ewaluację – przyjmując perspektywę zewnętrzną - tylko jako trzeci, końcowy etap działania w całym łańcuchu zdarzeń od pomysłu do efektu końcowego, ale można ją także traktować – przyjmując perspektywę wewnętrzną - jako działanie towarzyszące wszystkim innym działaniom. W tym sensie ewaluacji podlega zarówno sposób działania twórcy i “wyprodukowany” przez niego efekt końcowy w postaci programu profilaktycznego, sposób działania realizatora oraz efekty jego pracy - etapowe, finalne i odroczone, jak i sposób działania ewaluatora oraz osiągnięte przez niego efekty – bezpośrednie i pośrednie, pozytywne i negatywne, pożądane i niepożądane, takie, które planował i takie, których się nie spodziewał (uboczne), podlegające jego kontroli i pozostające poza tą kontrolą.

Niezależnie jednak od tego, czy przyjmujemy perspektywę zewnętrzną czy wewnętrzną w ujęciu sensu i zadań ewaluacji warto poddać analizie następujące zagadnienia, stanowiące kontekst naszych rozważań i działań:

1. Kontekst podmiotu ewaluacji – chodzi o osobliwość psychologiczną podmiotu ewaluacji (czyli adresata programu profilaktycznego) i także programu profilaktycznego;
2. Kontekst paradygmatu – idzie o przestrzeganie zasady, którą można by nazwać zasadą niesprzeczności paradygmatycznej, a która nakazuje, aby teorie oraz narzędzia, do których odwołuje się w swoim programie psycholog, psychiatra, pedagog czy socjolog były wyprowadzone z tego samego stanowiska teoretycznego;

3. Kontekst trafności treściowej programu ewaluacji – musi wystąpić zgodność na poziomie treści programu profilaktycznego oraz stosowanych w ewaluacji narzędzi pomiarowych;
4. Kontekst trafności wewnętrznej – zadaniem postępowania ewaluacyjnego jest wskazanie na dany czynnik (czy czynniki), będący istotą programu profilaktycznego, jako na przyczynę – mówiąc językiem technicznym – zmienności zmiennej zależnej (zakładanego i oczekiwanego skutku owej przyczyny);
5. Kontekst trafności zewnętrznej – w tym przypadku idzie o znalezienie odpowiedzi na pytanie: jak dalece możliwe jest uogólnienie tego, co zostało zaobserwowane w danym badaniu ewaluacyjnym?
6. Kontekst organizacji procesu ewaluacji – ewaluacja powinna być dokonywana niezależnie od siebie przez dwie grupy osób, tj. autorów i/lub realizatorów projektu działań profilaktycznych oraz tzw. ewaluatorów zewnętrznych, w obu przypadkach sens ewaluacji pozostaje taki sam, natomiast inne są cele szczegółowe działań ewaluacyjnych; za najważniejsze “momenty ewaluacyjne” uznajemy: (1) ewaluację przygotowanego projektu przed rozpoczęciem jego realizacji (ewaluacja proaktywna), (2) ewaluację dokonywaną w trakcie realizacji projektu (monitorowanie zmiany), (3) ewaluację końcową (ewaluacja reaktywna) oraz (4) ewaluację odroczoną (ocena trwałości uzyskanego efektu końcowego);
7. Kontekst interakcji zachodzącej pomiędzy specjalistą przeprowadzającym ewaluację i podmiotem tejże – jeżeli zadania ewaluacji programu profilaktycznego i zadania samego programu profilaktycznego realizowane są przez tę samą osobę (ten sam zespół osób), czego osobście nie popieramy, to wówczas należy się liczyć z wystąpieniem efektu oczekiwań interpersonalnych (Rosenthal) oraz sprzężonym z nim efektem zmiennej lęku przed oceną (Rosenberg); idzie więc o każdorazowe uwzględnienie tego kontekstu w analizach skuteczności programów profilaktycznych;
8. Kontekst wspólnoty doświadczeń kulturowych przeprowadzającego ewaluację specjalisty i podmiotu tej ewaluacji – im większy rozstęp doświadczeń związanych z indywidualnym doświadczeniem życiowym, wynikającym z wzorca pokoleniowego i kulturowego dzieli osoby poddane programowi profilaktycznemu i ewaluacji od osób prowadzących ten program, tym trudniej o dostrzeżenie czynników działających “w drugim planie”, a dopełniających obraz przestrzeni czynników istotnych dla danej zmiennej zależnej; można wtedy, jak sądzimy, mówić o efekcie braku wspólnoty doświadczeń kulturowych.

Sumując, cele niniejszego opracowania można by sprowadzić do udzielenia odpowiedzi na pięć następujących pytań:

- **CO?** czyli problem obszaru tematycznego ewaluacji: konteksty 2, 3,

- **KTO?** czyli problem osób przystępujących do przeprowadzenia ewaluacji: konteksty 6 i 7,
- **KOGO?** czyli problem psychologicznej specyfiki osób poddanych ewaluacji: konteksty 1 i 8,
- **CZYM?** czyli problem narzędzi zastosowanych w celu pozyskania danych empirycznych: kontekst 4,
- **W JAKIM CELU?** czyli problem zakresu wykorzystania przeprowadzonej ewaluacji: kontekst 5.

2. Obszar tematyczny ewaluacji

Kontekst paradygmatu czyli respektowanie zasady niesprzeczności paradygmatycznej. Oznacza ona, iż założenia, które stanowią podstawę programu profilaktycznego oraz środki działania tak twórcy, realizatora programu, jak i ewaluatora powinny zostać wyprowadzone z tej samej koncepcji teoretycznej, a przynajmniej z koncepcji, które należą do tego samego paradygmatu psychologicznego.

Współczesna psychologia porządkuje swą bogatą i niezwykle zróżnicowaną merytorycznie i metodologicznie wiedzę odnośnie do człowieka i mechanizmów jego funkcjonowania posługując się pojęciem paradygmatu lub pojęciem "koncepcja natury ludzkiej". Najczęściej (por. np. Koziński, 1976/1997) wyróżnia się paradygmat behawiorystyczny, psychodynamiczny, humanistyczny i poznawczy. W. Łukaszewski (2000) prezentując psychologiczne koncepcje człowieka dzieli je na pięć grup, a mianowicie: behawiorystyczne, psychoanalityczne, humanistyczne, poznawcze i socjobiologiczne.

Analiza różnych ujęć natury człowieka wskazuje na istnienie między nimi fundamentalnych różnic odnoszących się do "istoty" bycia człowiekiem, charakteru i jakości relacji z otoczeniem (człowiek jest reaktywny, bierny czy aktywny), roli czynnika biologicznego (dojrzwania) i społecznego (uczenie się) w procesie rozwoju itp. W każdym razie owa zasada niesprzeczności paradygmatycznej z jednej strony odnosi się do świadomości twórcy, realizatora i/lub ewaluatora projektu, co do "korzeni", rodowodu teoretycznego danego programu profilaktycznego i związanej z tym świadomości jego ograniczeń np. w sferze formułowania oczekiwań, co do spodziewanych celów, a z drugiej - po prostu - do zasady uczciwości naukowej, by to, co nas interesuje badać za pomocą narzędzi rzeczywiście do tego "przystających". Nie można np. przyjmować perspektywy psychologii humanistycznej i jednocześnie stosować metody warunkowania, by przyspieszyć proces uczenia się czy sprawdzać osiągnięte efekty za pomocą wystandaryzowanych testów sprawnościowych.

Aby postępować zgodnie z powyższą zasadą warto zadać sobie na samym wstępie podstawowe pytanie: *jakie cele chcę osiągnąć, na jakim poziomie funkcjonowania młodego człowieka chcę wywołać względnie trwałą zmianę?* To pytanie podstawowe przyjmuje różne warianty w zależności od tego, jaką koncepcję psychologiczną uczynimy punktem wyjścia w pracy nad tworzeniem programu profilaktycznego. I tak, będą to następujące pytania:

- *Czy podejmuję działania po to, by zmienić jedynie zachowanie młodzieży w określonej sytuacji, przekształcić niekorzystne nawyki?* – podstawą jest paradygmat behawiorystyczny;
- *Czy podejmuję działania po to, by zmienić przekonania, dostarczyć wiedzy w jakimś zakresie, rozwinąć umiejętność krytycznego myślenia?* – podstawą jest paradygmat poznawczy;

- Czy podejmuję działania po to, by zmienić jakość motywacji, uruchomić osobiste zaangażowanie, ukształtować poczucie sprawstwa, zwiększyć poczucie własnej wartości? – podstawą jest paradygmat psychodynamiczny bądź humanistyczny;
- Czy podejmuję działania po to, by zmienić jakość relacji społecznych i postawy młodego człowieka wobec otoczenia – dorosłych, rówieśników? - podstawą jest paradygmat poznawczo - społeczny bądź socjobiologiczny.

Poszukując odpowiedzi na te pytania za każdym razem odwołujemy się do innych koncepcji teoretycznych, formułujemy inne cele, ale to oznacza także, iż preferujemy inne wartości i inaczej określamy priorytety w własnym działaniu. Tab. 1. prezentuje cztery grupy oczekiwanych efektów – różnych w zależności od przyjętej koncepcji człowieka - w działalności wychowawczej. Sądzymy, iż z powodzeniem można zawarte w niej treści odnieść także do działalności o charakterze profilaktycznym.

Tab. 1. Wartości i cele działalności profilaktycznej w zależności od przyjmowanego paradygmatu

OBSZAR DZIAŁAŃ PROFILA-KTYCZNYCH	NACZELNA WARTOŚĆ	CELE DZIAŁANIA OCZEKIWANE EFEKTY
zmiana relacji osoba - otoczenie	MIEJSCE W SPOŁECZEŃSTWIE	<p>WSPIERANIE POSZUKIWANIA I TWORZENIA SWEGO MIEJSCA W SPOŁECZEŃSTWIE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poszanowanie godności człowieka ▪ akceptacja idei pluralizmu i solidarności ▪ poczucie przynależności do diad, grup i wspólnot ▪ gotowość do podejmowania wyzwań ze strony społeczeństwa ▪ różne kompetencje społeczne (interpersonalne, organizacyjne)
zmiana osobowości	ZDROWIE PSYCHICZNE	<p>TWORZENIE KONTEKSTU DLA ZDROWIA PSYCHICZNEGO ORAZ WSPIERANIE GOTOWOŚCI I UMIĘJĘTNOŚCI SAMOREALIZACJI</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ realistyczna orientacja w otoczeniu ▪ adekwatne pojęcie samego siebie ▪ samoświadomość ▪ integracja osobowa ▪ zaufanie do siebie i innych ▪ odpowiedzialność ▪ umiejętność dokonywania wyborów i podejmowania decyzji
zmiana struktur poznawczych	KRYTYCZNY UMYSŁ	<p>WZBOGACANIE WIEDZY, KSZTAŁTOWANIE I DOSKONALENIE KOMPETENCJI POZNAWCZYCH</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ zdobycie i uporządkowanie informacji o świecie i sobie tak, by umieć czynić świat sensownym i przewidywalnym ▪ wrażliwość na problemy i umiejętność ich rozwiązywania ▪ rozwinięcie systemu pojęć i opanowanie odpowiedniego języka ▪ rozwinięcie rozumowania indukcyjnego i dedukcyjnego ▪ rozwinięcie myślenia twórczego i postawy badawczej
zmiana systemu zachowania	ADEKWATNE ZACHOWANIE	<p>KSZTAŁTOWANIE I DOSKONALENIE UMIĘJĘTNOŚCI, KSZTAŁTOWANIE NAWYKÓW, ROZWIJANIE SAMOKONTROLI</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mistrzowskie opanowanie różnorodnych umiejętności i sprawności szkolnych oraz życiowych ▪ umiejętność realizacji zadań (wytrwałość) ▪ motywacja uczenia się ▪ samokontrola i samoobserwacja - <i>self-monitoring</i> ▪ umiejętność zachowywania się w nowych sytuacjach (transfer)

Źródło: zmodyfikowana Tab. 2.3. z pracy: Brzezińska, 2000, s. 64-65.

Kontekst trafności treściowej programu ewaluacji czyli respektowanie zasady zgodności na poziomie treści celów i zadań zawartych w programie profilaktycznym oraz zastosowanych w toku ewaluacji narzędzi pomiarowych.

Zasada ta stanowi kontynuację poprzedniej, ale tym razem odnosi się do zakresu spójności teoretycznej czyli także treściowej pomiędzy koncepcjami przyjmowanymi jako podstawa tworzenia i realizacji programu profilaktycznego, a koncepcjami traktowanymi jako podstawowe czy wyjściowe dla tworzonego programu ewaluacji. Odnosząc się do Rys. 1 powiemy, iż zasada 1 dotyczyła perspektywy wewnętrznej (to, po co, co i jak robi twórca i/lub realizator i/lub ewaluator musi być wewnętrznie spójne), natomiast zasada 2 odnosi się do perspektywy zewnętrznej, tzn. mówi o spójności czy zgodności pomiędzy twórcą, realizatorem i ewaluatorem. W praktyce oznacza to konieczność, o ile to tylko możliwe, preferowania pracy zespołowej, uwspólniania idei, akceptowania tych samych wartości, dzielenia się posiadaną wiedzą i umiejętnościami, uczciwego informowania o wprowadzanych zmianach, udzielania sobie zwrotnych informacji. W odniesieniu z kolei do autorów publikowanych czyli "gotowych" programów, które realizowane są przez różne osoby oznacza to ujawnianie przyjmowanych założeń teoretycznych, stanowiących "punkt wyjścia" danego programu.

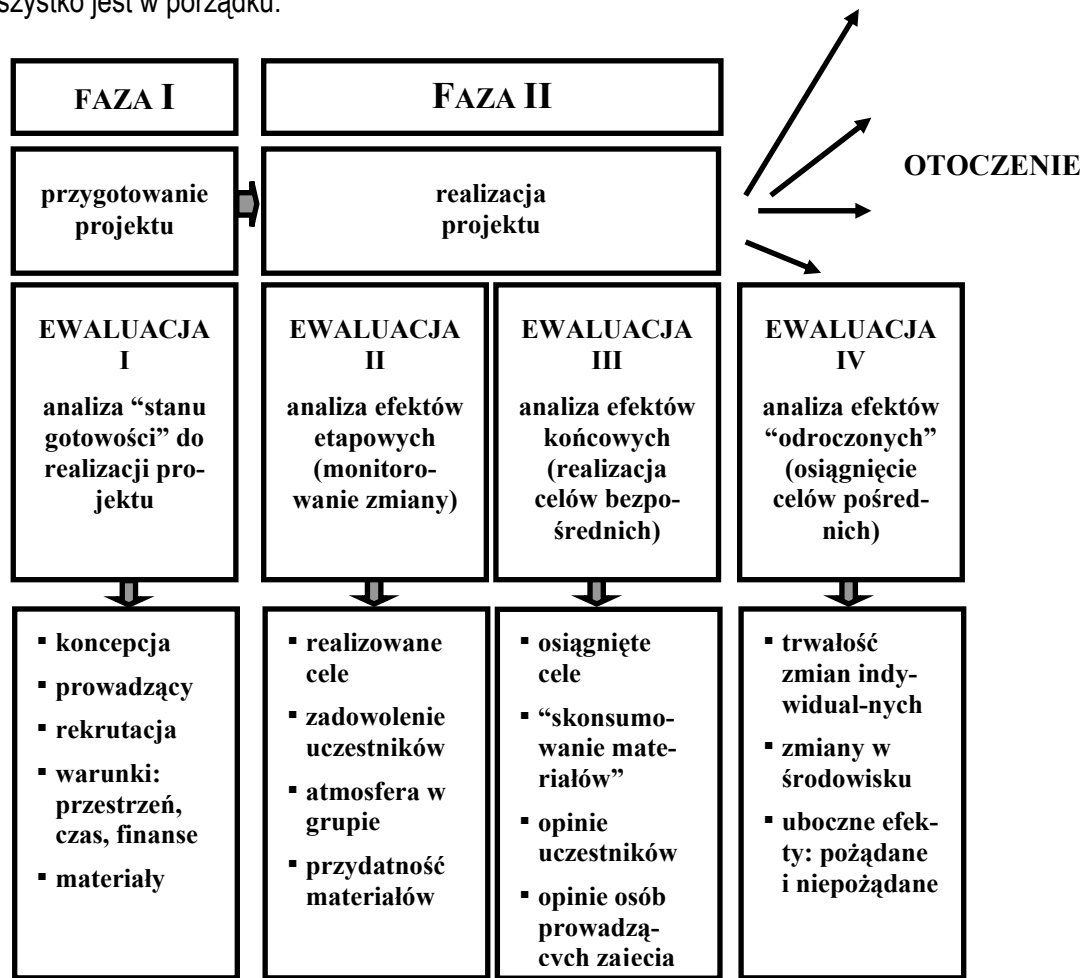
3. Problem osób przystępujących do przeprowadzenia ewaluacji

Kontekst organizacji procesu ewaluacji etapowej oraz końcowej czyli zasada dokonywania ewaluacji niezależnie od siebie przez różne zespoły osób, tj. autorów i/lub realizatorów projektu działań profilaktycznych oraz tzw. ewaluatorów zewnętrznych, a następnie porównania uzyskanych przez obie grupy informacji i wspólnego wypracowania wniosków na przyszłość.

W obu przypadkach sens ewaluacji pozostaje taki sam, tzn. zebranie znaczących dla przyszłych działań informacji, inne są natomiast cele szczegółowe. Rys. 2. pokazuje zadania ewaluacji w kolejnych krokach realizacji programu profilaktycznego. Za najważniejsze "momenty ewaluacyjne" uznajemy, jak widać, cztery następujące:

- (1) Ewaluacja przygotowanego projektu przed rozpoczęciem jego realizacji – chodzi tu o analizę jakości programu, który ma być realizowany, o wskazanie tych jego elementów czy aspektów, które nie wymagają już żadnych korekt i takich, nad którymi warto się jeszcze zastanowić. Warto, aby takie działania ewaluacyjne typu "tuż przed" (tj. tuż przed opublikowaniem programu lub tuż przed rozpoczęciem jego realizacji) przeprowadziły niezależnie od siebie trzy grupy osób: twórcy (byłby to dla nich taki "rachunek sumienia" czyli "ostatni rzut oka na całość"), potencjalni realizatorzy (byłaby to dla nich "próba generalna na sucho") i koniecznie - niezaangażowani emocjonalnie tzw. ewaluatorzy zewnętrzni (czyli patrzący "chłodnym, acz życzliwym okiem" eksperci; mogą nimi być np. osoby reprezentatywne dla grupy adresatów projektu). Taka wszechstronna ewaluacja miałaby rzeczywiście charakter w pełni proaktywny, a więc formujący czy modyfikujący przyszłe działania. Podkreślmy z naciskiem - jej celem nie jest wprowadzenie zmian do tego, nad czym z takim zaangażowaniem pracowało przez długi okres czasu wiele osób czyli nie chodzi tutaj "o szukanie dziury w całym", jej ce-

lem jest upewnienie się, że nie trzeba wprowadzać żadnych zmian, że można rozpoczynać działania, że wszystko jest w porządku.



Rys. 2. Kontekst organizacji procesu ewaluacji

- (2) Ewaluacja dokonywana w trakcie realizacji projektu – jej celem jest monitorowanie zmian wywołanych realizowaniem kolejnych zadań i to na trzech poziomach: zmian bezpośrednich, tj. związanych *stricto* z realizowanymi zadaniami oraz zmian pośrednich, ubocznych, nie zawsze pożądanych – zmian indywidualnych czyli "widocznych" u poszczególnych uczestników programu oraz zmian w grupie, którą razem tworzą. Ewaluacji tej dokonują przede wszystkim osoby realizujące program profilaktyczny, to im zbierane informacje są najbardziej potrzebne "na gorąco" po to, by budować ich osobiste poczucie kompetencji i sprawstwa i dawać im pewność podążania we właściwym kierunku, a tym samym możliwość wprowadzania niezbędnych korekt tak szybko, jak to tylko możliwe. Z drugiej strony, choć zwiększa to – czasami znacznie - koszty realizacji programu, warto zaprosić do takiej "towarzyszącej" i "kroczącej" ewaluacji inne osoby, nie pozostające w żadnym związku ani z twórcami ani z realizatorami programu. Ich ogląd sytuacji może mieć niezwykle duże znaczenie właśnie z perspektywy wzmocnienia zaangażowania realizatorów, ich pozytywnej samo-

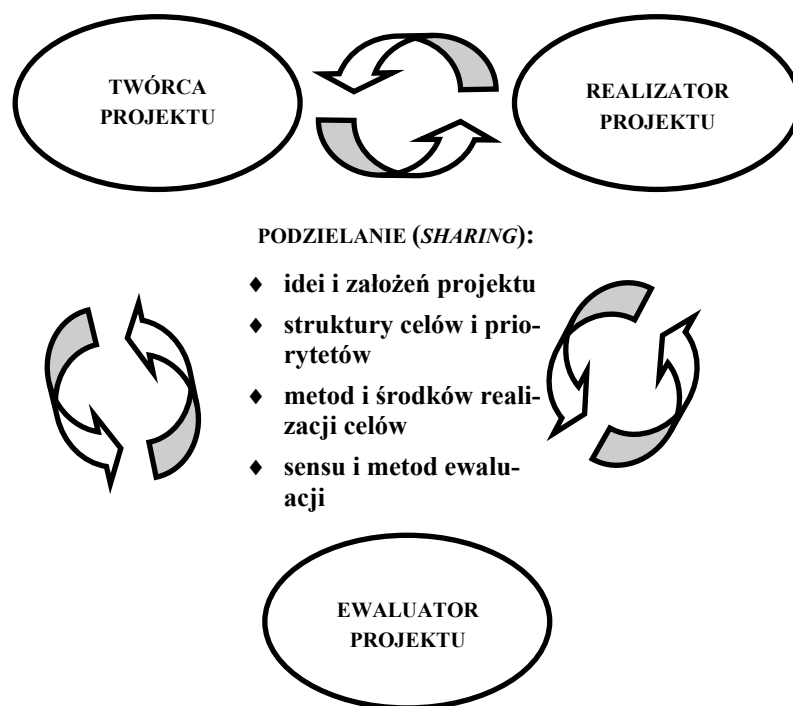
oceny. Sądzymy, iż taki zewnętrzny “zespół d/s monitorowania zmian” może być szczególnie przydatny w pilotażowej fazie realizacji programów, jeszcze np. przed ich opublikowaniem, co *de facto* oznacza utratę nad nimi kontroli, nawet wtedy, gdy twórcy programu przewidują szkolenia dla przyszłych realizatorów.

- (3) Ewaluacja końcowa – działania podejmowane po zakończeniu realizacji programu mają dostarczyć przede wszystkim informacji co do poziomu / jakości zrealizowanych celów, mają więc służyć jako podstawa przy udzielaniu odpowiedzi na pytanie: czy zakładane cele zostały osiągnięte, na jakim poziomie, w jakich obszarach? Wymaga to użycia odpowiednich narzędzi “sprawdzających” jakość uzyskanych efektów. Taka ewaluacja ma jednak tylko charakter reaktywny – informuje bowiem o tym, jak jest, ale nie pozwala już na wprowadzenie żadnych zmian, co najwyżej w przypadku stwierdzenia istotnych rozbieżności między celami zakładanymi a zrealizowanymi pozwala na wprowadzenie korekt do przyszłych działań, i tylko w tym sensie jest proaktywna, formatywna.
- (4) Ewaluacja odroczonej – przeprowadzana jest w celu zebrania informacji służących dokonaniu oceny trwałości uzyskanego efektu końcowego; najczęściej przeprowadzana jest przez wynajętą osobę lub zespół osób. Może przybierać postać pośrednią, gdy uczestnikom programu wysyła się kwestionariusze z prośbą o udzielenie odpowiedzi na zawarte w nich pytania, takie kwestionariusze mogą też wypełniać np. rodzice lub nauczyciele młodzieży – uczestników programu profilaktycznego. Może przybrać postać bezpośrednią – prowadzenia rozmów z uczestnikami lub związanymi z nimi osobami, które bezpośrednio mogą doświadczać skutków uczestniczenia w jakimś programie. Może także polegać na dokonywaniu obserwacji w naturalnych siedliskach uczestników programu, wreszcie może to być analiza jakichś wskaźników obiektywnych, np. zmiana liczby osób popełniających dane wykroczenie, zmiana częstości danego zachowania, pojawienie się nowych zachowań itp.

Kontekst interakcji zachodzącej pomiędzy twórcami, realizatorami i uczestnikami programu a jego ewaluatorami czyli zasada respektowania jakości relacji interpersonalnych, wyznaczenia zadań, określenia koniecznych kompetencji oraz zakresu odpowiedzialności.

Jeżeli - jak to najczęściej - bywa jeden zespół osób tworzy, realizuje i próbuje poddać ewaluacji program działań profilaktycznych, czego osobiście nie popieramy, wówczas należy się liczyć z wystąpieniem efektu wpływu oczekiwań interpersonalnych (Rosenthal, 1994, 1996) oraz związanego z nim efektu wpływu lęku przed oceną (Rosenberg, 1991a, 1991b) na zachowanie wszystkich osób włączonych w każdy etap realizowania programu profilaktycznego. Zespół osób, który cechuje dobre wewnętrzne porozumienie to zespół efektywny. U podstaw owego porozumienia leży podzielenie idei i związanych z nią wartości, zgoda co do kierunku działania, celów ogólnych i szczegółowych, akceptowanie procedury postępowania (por. Rys. 3).

To wszystko gwarantuje spójność oddziaływań i stanowi o sile zespołu. Jednocześnie jednak jest to obszar potencjalnych zagrożeń, związanych przede wszystkim z tym, iż osobom blisko ze sobą powiązanym trudno jest utrzymać niezbędny wobec zadania dystans. Trudno im też dokonywać w miarę obiektywnej oceny prawidłowości przebiegu zaplanowanego procesu oraz analizy tego, co się dzieje w trakcie realizacji kolejnych zadań. Spore jest ryzyko przyjmowania przez nie postawy adwokata, a nie prokuratora czy surowego, choć sprawiedliwego sędziego. Osoby, które dostrzegają, iż nie wszystko biegnie zgodnie z zamierzeniami, które czują, iż konieczne byłoby wprowadzenie jakichś modyfikacji mogą doświadczać wewnętrznego konfliktu między poczuciem lojalności wobec innych osób w zespole i związanego z tym poczucia konieczności informowania ich o tym, co istotne dla realizacji programu z jednej strony, a poczuciem dużego własnego wkładu pracy, dużym zaangażowaniem własnych oraz innych członków zespołu i niechęcią (zrozumiałą) do podejmowania dodatkowego wysiłku - z drugiej.



Rys. 3. Kontekst interakcji twórca projektu ↔ realizator ↔ ewaluator

Jednym ze sposobów poradzenia sobie z tą sytuacją jest wyraźne ustalenie celów i zadań koniecznych do zrealizowania w etapie tworzenia programu, przygotowywania się do jego realizacji, samej realizacji i wreszcie wszystkich ogniw procesu ewaluacji. Konsekwencją tego będzie równie jasne określenie koniecznych do ich realizacji kompetencji i przydzielenie zadań określonym osobom. Dzięki temu określone zostają także granice odpowiedzialności wszystkich członków zespołu. Drugi sposób to jak najczęstsze spotkania zespołu, moderowane przez osobę "z zewnątrz", obdarzaną zaufaniem, która

pełni rolę moderatora. Trzeci sposób to podejmowanie decyzji w kwestiach spornych metodą dochodzenia do *consensusu*, a nie np. poprzez głosowanie czy dokonywanie rozstrzygnięć jednoosobowo przez lidera bądź moderatora.

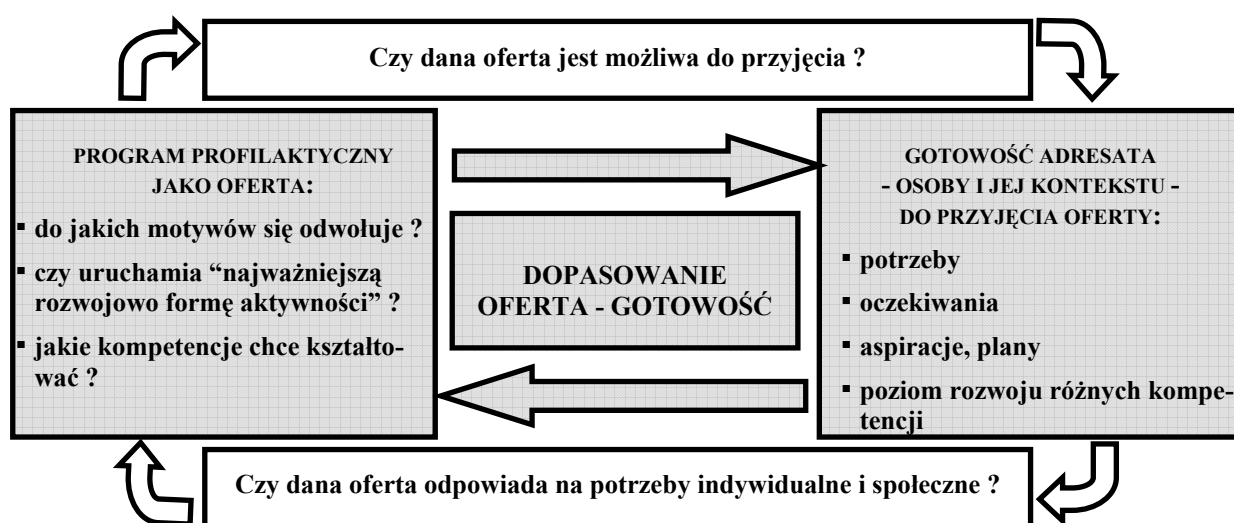
W każdym bądź razie “pomieszanie” w owym interpersonalnym obszarze owocuje nie tylko nie-najlepszą atmosferą wewnątrz zespołu, ale także niską jakością uzyskiwanych efektów, a czasami wręcz uzyskiwaniem efektów pozornych czy tworzeniem przez realizatorów programu rzeczywistości wirtualnej. Ma to także swe negatywne konsekwencje dla funkcjonowania uczestników – adresatów programu. Ponadto zwiększa się prawdopodobieństwo pojawiania się efektów niepożądanych - bezpośrednich (funkcjonowanie uczestników w ich siedliskach naturalnych, poza programem, np. w rodzinie, w szkole, w grupach rówieśniczych) i pośrednich (funkcjonowanie rodziców, nauczycieli, rówieśników pod wpływem “zmienionego” na skutek udziału w programie zachowania jego uczestników).

Zatem dbałość o jakość i “czystość” relacji interpersonalnych to jeden z podstawowych warunków dobrej naukowo i praktycznie jakości i efektywności programu profilaktycznego.

4. Problem psychologicznej specyfiki osób poddanych ewaluacji

Kontekst podmiotu ewaluacji – czyli zasada jak najbardziej optymalnego dopasowania programu profilaktycznego do potrzeb adresata związanych z poziomem rozwoju.

Jest poniekąd oczywiste, iż program profilaktyczny adresowany do młodzieży (tak, jak i programy adresowane do osób w innym okresie rozwoju) musi uwzględniać specyficzne potrzeby rozwojowe, z ich punktu widzenia musi być ofertą atrakcyjną. Z kolei z punktu widzenia potrzeb społecznych musi być ofertą użyteczną, zaspokajającą ważne społeczne oczekiwania i pomagającą rozwiązywać “palące” problemy. Podstawowe pytania w tej kwestii prezentuje Rys. 4. (por. Brzezińska, 2000c).



Rys. 4. Kontekst podmiotu ewaluacji

Z jednej więc strony mamy problem aktualnego poziomu gotowości młodzieży do uczestniczenia w oferowanym jej programie profilaktycznym (gotowości tak na poziomie poznawczym, jak i emocjonalnym, motywacyjnym czy społecznym), a z drugiej problem jakiegoś koniecznego minimalnego poziomu owej gotowości, gwarantującego powodzenie w realizacji programu. Często zdarza się i tak, że przed rozpoczęciem realizacji właściwego programu profilaktycznego konieczne jest przygotowanie i zrealizowanie programu "przygotowawczego", kształtującego ową gotowość. Brak minimalnej gotowości oznacza niską motywację do uczestniczenia w programie, słabe zaangażowanie w realizowane zadania, częstsze ponoszenie niepowodzeń, konieczność wkładania znacznego wysiłku w realizowanie kolejnych zadań, konieczność udzielania uczestnikom wielu form pomocy przez realizujących program itp. Warto więc poświęcić czas na stworzenie i zrealizowanie takich "przygotowawczych" programów, kształtujących kompetencje niezbędne do uczestniczenia w programie "właściwym".

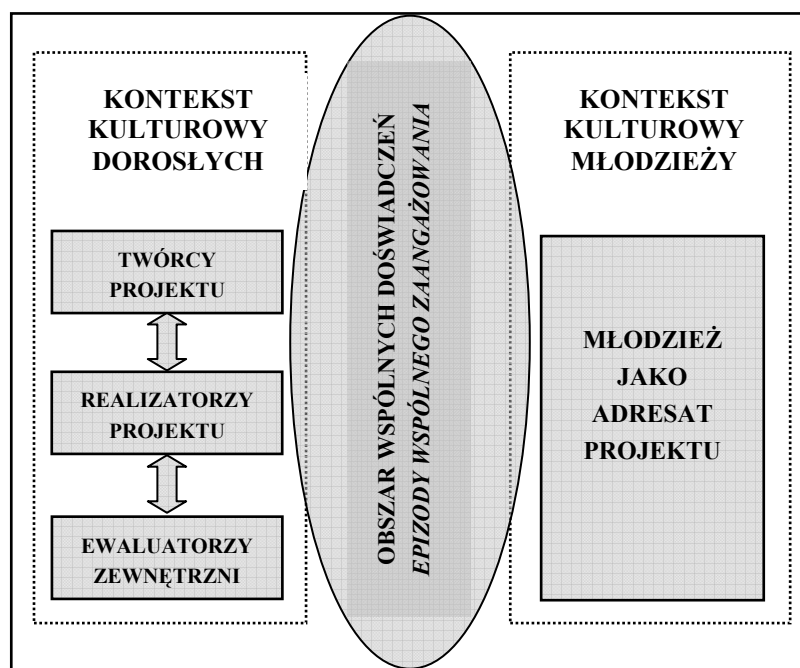
Ujmując cały ten trudny problem w innej perspektywie powiemy, iż dobry program profilaktyczny jest zawsze czymś obudowany, jest częścią jakiegoś szerszego systemu, korzysta z już posiadanych przez młodzież kompetencji, odwołuje się – mówiąc językiem L. S. Wygotskiego (1971; por. Cole, 1995/2000) – do strefy rozwoju aktualnego, ale jednocześnie nakierowany jest na działania w strefie rozwoju najbliższego.

Kontekst wspólnoty doświadczeń kulturowych specjalisty przeprowadzającego ewaluację i podmiotu tej ewaluacji czyli zasada przynajmniej częściowego uwspólnienia doświadczeń wszystkich osób uwikłanych w przygotowanie, realizację i ewaluację programu profilaktycznego.

Podstawą skuteczności wszelkich działań, w które uwikłani są ludzie i w których jedni oddziałują na drugich w celu wywołania określonej zmiany ich funkcjonowania jest nie tylko porozumienie między nimi odnoszące się do celów działania i środków ich realizacji. Ważne jest – znów mówiąc znów językiem Wygotskiego (por. Brzezińska, 2000c, s. 234) – posiadanie wspólnego pola znaczeń, czy inaczej podzielanie znaczeń. Odnosi się to do sfery znajdującej się pomiędzy obszarami indywidualnych doświadczeń każdej osoby (por. Rys.5.). Każdy uczestnik programu profilaktycznego – tak jego twórcy, osoby realizujące, ewaluatorzy, jak i młodzież w roli uczestników – ma swe własne doświadczenia związane z tym, w jakim kontekście się rozwijał. Mamy tu na myśli kontekst najbliższy, tj. rodzinę, grupę rówieśniczą, klasę szkolną, potem grupę zawodową, towarzyską, sąsiedzką, i kontekst dalszy – społeczność lokalną, społeczeństwo, wreszcie kulturę, a w jej ramach mass media. Wreszcie kontekst rozwoju to także czas historyczny.

Ważne wydarzenia w życiu społeczeństw i narodów wywierają odmienny wpływ na różne pokolenia. Dorośli i młodzież to dwa różne pokolenia, ich dzieciństwo i czas przekształcania się z dziecka w dorosłego – czas dorastania – przypadają na zupełnie inne czasy, działy się w innych kontekstach politycznych, ekonomicznych, kulturowych i społecznych. Ta różnica jest oczywista i naturalna. Jak więc

wobec tego może dochodzić do porozumienia między dwoma różnymi pokoleniami? Jak mogą porozumieć się dorośli w roli twórców i realizatorów programów profilaktycznych i młodzież w roli odbiorców i uczestników tych programów? Przecież im większy rozstęp doświadczeń związanych z indywidualnym doświadczeniem życiowym, wynikającym z wzorca pokoleniowego i kulturowego dzieli osoby poddane programowi profilaktycznemu i ewaluacji od osób prowadzących ten program, tym trudniej o dostrzeżenie czynników działających “w drugim planie”, ważnych z punktu widzenia spodziewanych efektów. Jeżeli całkowicie brak wspólnoty doświadczeń kulturowych program nie będzie efektywny.



Rys. 5. Kontekst wspólnoty doświadczeń kulturowych

Jedynym sposobem tworzenia owej wspólnoty jest wspólne podejmowanie działań. Tylko poprzez wspólne podejmowanie i rozwiązywanie problemów może dojść do wymiany między różnymi osobami i w efekcie do uwspólnienia znaczeń. Dopiero wtedy tak naprawdę obie strony są gotowe do realizacji programu profilaktycznego. Zatem gotowość nie odnosi się tylko do uczestników programu, ale także do ich twórców, realizatorów i ewaluatorów.

5. Problem strategii badawczej zastosowanej w celu pozyskania danych empirycznych

Kontekst trafności wewnętrznej oraz kontekst modelu statystycznej analizy danych czyli zasada wewnętrznej spójności stosowanej procedury ewaluacyjnej, tak na poziomie analizy treściowej, związanej z poszukiwaniem czynników rzeczywiście istotnych dla danego zjawiska, jak i zgodności stosowanych metod statystycznych z charakterem badanego problemu.

Prowadząc badanie ewaluacyjne – a realizujemy je przede wszystkim w warunkach terenowych (nie laboratoryjnych), które utrudniają, a czasami wręcz uniemożliwiają prowadzenie efektywnej kontroli

wszystkich ważnych źródeł zmienności interesującego nas zjawiska - musimy zwracać szczególną uwagę na dotrzymanie tych warunków, które przesądzają o trafności badania (por. Brzeziński, 2000; West, 1997; Hawkins, Nederhood, 1994; Cook, Campbell, 1979). Zaplanowane przez badacza badanie empiryczne – niezależnie od specyfiki treściowej hipotezy poddawanej sprawdzaniu (czy falsyfikacji) – musi być przeprowadzone w taki sposób, aby jego rezultat badawczy jednoznacznie wskazywał na zmienną wymienianą w hipotezie jako na jedyne ważne źródło wariacji zmiennej zależnej (Brzeziński, 1999). Żeby jednak można było taki wniosek wysnuć z rezultatu badawczego samo badanie musi być tak zaplanowane i tak przeprowadzone, aby wykluczyć inne, "konkurencyjne" względem zmiennej niezależnej-głównej wyjaśnienia zmienności zmiennej zależnej. Mówiąc jeszcze inaczej, idzie o to, aby będący przedmiotem postępowania badawczego program ewaluacyjny można było, jedynie z ryzykiem popełnienia błędu pierwszego rodzaju (o prawdopodobieństwie *alfa*, np. równym 0,05), uznać za istotnie zmieniający wartość danego parametru (np. średnią wartość poziomu lęku) względem wartości otrzymanej na podstawie przeprowadzonego pretestu zmiennej zależnej.

Zapewnienie wysokiej trafności wewnętrznej badania ewaluacyjnego wymaga od badacza spełnienia dwóch – niestety nazbyt często lekceważonych – warunków (Brzeziński, 2000):

(1) Plan badania powinien być adekwatny do treści hipotezy, a to znaczy, że badacz musi:

- zwerbalizować kształt zależności występującej między zmiennymi ujętymi w hipotezie – prostoliniowa *versus* krzywoliniowa,
- wybrać taki plan badania, który umożliwi kontrolę takiej liczby zmiennych niezależnych ważnych, jaka występuje w testowanej hipotezie – model jednozmiennowy *versus* wielozmiennowy
- uwzględnić model zależności między zmiennymi – addytywny *versus* nieaddytywny (interakcyjny);

(2) Kontrolowane powinny być zmienne uboczne i zakłócające – w badaniach typu ewaluacyjnego szczególne znaczenie mają takie zmienne, jak:

- zmienne kontekstu psychologicznego związane z zawiązującą się między badaczem i uczestnikiem badania interakcją – idzie o: aprobatę społeczną, lęk przed oceną, wskazówki sugerujące uczestnikom badania treść testowanej hipotezy, oczekiwania interpersonalne badacza (por. Brzeziński, 1999),
- uwrażliwiający wpływ (na odbiór testowanego programu ewaluacyjnego) pretestu zmiennej zależnej (tzw. efekt pretestu – por. Brzeziński, 1989). Pod wpływem pretestu osoby uczestniczące w badaniu mogą zmienić swoje zachowanie i wówczas ich odpowiedzi w posttestie będą wywołane oddziaływaniem na zmienną zależną postępowania ewaluacyjnego, zmienionym na skutek uprzedniego poddania tych osób pretestowi, który mógł (ale nie musiał) wykształcić określone nastawienia osób uczestniczących w badaniu względem postępowania ewaluacyjnego,

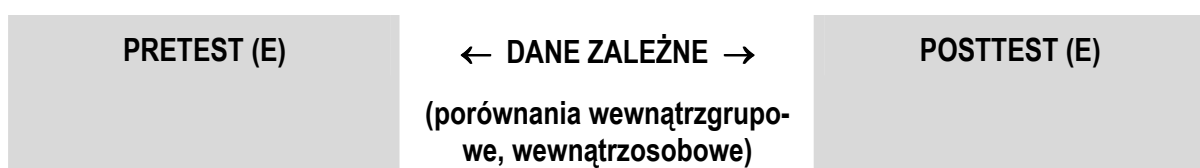
- o zmienna selekcji osób do grup porównawczych – eksperymentalnej i kontrolnej (nierespektowanie zasady randomizacji przy konstruowaniu tych grup) – grupy wyłonione na zasadzie randomizacji *versus* grupy wyłonione w drodze doboru celowego (zwłaszcza, co często jest praktykowane, grupa kontrolna może mieć charakter grupy nieekwiwalentnej – por. West, 1997),
- o czynnik czasu oddzielającego pretest od posttestu – znane w literaturze przedmiotu jako czynniki: historii i dojrzewania.

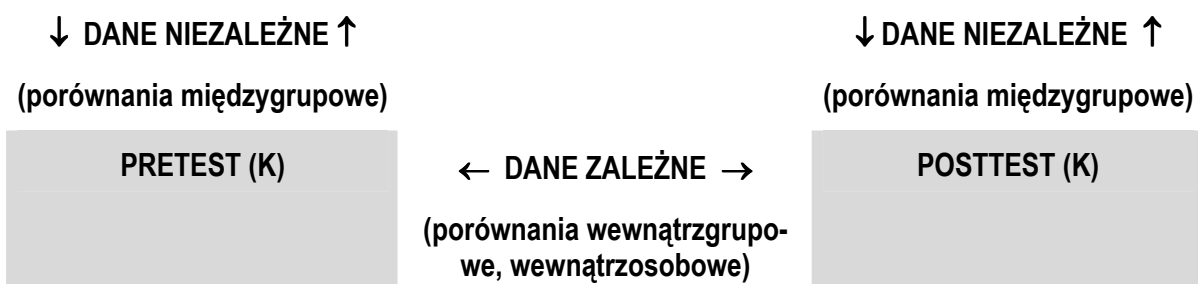
(3) Pomiar zmiennej zależnej powinien być przeprowadzony za pomocą narzędzia o znanej i w miarę możliwości jak najwyższej rzetelności i trafności.

Kilka słów komentarza wymagają dwa warunki utrzymania wysokiej trafności wewnętrznej badania ewaluacyjnego, które związane są: (1) z charakterem badanej zależności między zmiennymi i (2) z modelem badania eksperymentalnego i związanym z tym wyborem modelu statystycznego. Niewerbali-zowanym i często przyjmowanym przez badaczy założeniem jest to, które dotyczy natury związku opisa-nego w hipotezie badawczej. Jeżeli badacz – co często spowodowane jest albo chęcią (złudną!) zaoszczędzenia, czy to na osobach badanych czy na czasie przeznaczonym na realizację badania, albo trud-nościami związanymi z dotarciem do “właściwych” osób – ogranicza przeprowadzenie porównań między-grupowych (dane niezależne) i porównań wewnątrzgrupowych (wewnątrzosobowych – dane zależne) do analizy porównawczej tylko dwóch stanów: pretest E *versus* pretest K i posttest E *versus* posttest K oraz posttest E *versus* pretest E i posttest K *versus* pretest K (por. Ryc. 6.), to opiera się on na mocnym założeniu, że między zmienną zależną i zmienną niezależną (tu: eksperymentalnym programem profilak-tycznym) zachodzi związek liniowy postaci:

$$Y = aX + b.$$

Jeżeli rzeczywiście taki związek zachodzi, to do oszacowania jego siły wystarczy przeprowadze-nie porównań wskazanych na Ryc.6. Jednakże analiza literatury przedmiotu (zwłaszcza z zakresu psy-chologii klinicznej) pokazuje, że obok związków liniowych, które przeważają, czasami mamy też do czy-nienia ze związkami krzywoliniowymi, np. postaci “U”-kształtnej, jak chociażby ten opisany przez prawo Yerkesa-Dodsona. W takich przypadkach przeprowadzenie porównań tylko dwugrupowych prowadzi-będzie badacza na manowce metodologiczne – w szczególnym zaś przypadku może on w ogóle nie wy-kryć faktycznie silnej zależności. Co więc robić? Odpowiedź jest tylko jedna: przeprowadzić porównania co najmniej trzech, albo nawet (co sugerują Ferguson i Takane, 2000) czterech grup – w planie analizy między- i wewnątrzgrupowej. Oczywiście to kosztuje, ale kto powiedział, że badania naukowe są tanie?





Ryc. 6. Analiza porównań między- i wewnątrzgrupowych.

Klasyczne badania ewaluacyjne prowadzone były (i dość często nadal tak się postępuje) wedle klasycznego planu eksperymentalnego opartego na porównaniu dwóch grup: eksperymentalnej i kontrolnej. W poprzednim akapicie wskazaliśmy na niedogodność takiego postępowania, gdy testowana zależność ma charakter krzywoliniowy. Nie można też rekomendować klasycznego eksperymentu odwołującego się do statystycznego modelu testu t-Studenta nawet wówczas, gdy analizowana zależność ma *de facto* charakter liniowy. Dlaczego? Otóż trudno sobie wyobrazić taką sytuację badawczą, która usprawiedliwiłaby przeprowadzenie tylko porównań dwugrupowych – czy to w planie porównań międzygrupowych (dane niezależne) czy też w planie porównań wewnątrzgrupowych (dane zależne). W wielu przypadkach należy wyjść poza porównania tylko typu: “posttest – pretest”. Ważne bowiem jest dokonanie oceny dynamiki zmian zachodzących pod wpływem oddziaływania na zmienną zależną postępowania ewaluacyjnego, a to wymaga większej, aniżeli dwa, liczby punktów pomiarowych. Co więcej, takie badanie wymaga bardziej precyzyjnej kontroli zmiennych ubocznych, aniżeli ta, która jest dostępna w klasycznym eksperymencie. I jeszcze jedno, dość często badaczka interesuje interakcja postępowania ewaluacyjnego z jakimiś zmiennymi kontekstowymi. W klasycznym eksperymencie poprawna analiza interakcji nie jest możliwa. Wskazane tu problemy można rozwiązać poprawnie pod względem metodologicznym jedynie odwołując się do dwóch wariantów eksperymentu wielozmiennowego opartego na statystycznym modelu analizy wariancji (ANOVA) – modelu wieloczynnikowego w układzie grup całkowicie zrandomizowanych i modelu z powtarzaniem pomiaru zmiennej zależnej w obrębie jednego czy większej liczby czynników w połączeniu z analizą trendu (por. Brzeziński, 2000).

6. Problem zakresu wykorzystania przeprowadzonej ewaluacji

Kontekst trafności zewnętrznej czyli zasada dbałości o warunki umożliwiające uogólnianie wniosków z ewaluacji.

Badania ewaluacyjne prowadzone są – jak zresztą każde inne badanie – nie na całej populacji, ale na jej “fragmencie”, zwanym próbą. Prowadzone są też w określonych warunkach i w określonym czasie. Każdy zatem badacz musi – zanim przystąpi do interpretacji treściowej uzyskanego rezultatu badawczego przyjmującej jako punkt wyjścia jakiś paradygmat – udzielić odpowiedzi na cztery fundamen-

talne pytania. Te pytania odnoszą się do zakresu (zasięgu) wniosków przez niego formułowanych. Inaczej mówiąc, dookreślają ich reprezentatywność. Te pytania odnoszą się do:

- (a) charakterystyki próby - problem reprezentatywności osób występujących w roli uczestników badania względem osób, które poddane zostaną określonym oddziaływaniom opartym na wnioskach wyciągniętych z tego badania;
- (b) charakterystyki sytuacji badawczej - problem reprezentatywności sytuacji, w której przeprowadzono badanie ewaluacyjne względem innych sytuacji, do których będą odniesione wnioski z badania ewaluacyjnego. Do charakterystyki sytuacji badawczej należy też włączyć osoby prowadzące zaplanowane działania, np. nauczyciele prowadzący lekcje na temat szkodliwości narkotyków czy psychoterapeuci pomagający objętej programem pomocy psychologicznej młodzieży "wyjść" z uzależnienia;
- (c) charakterystyki czasowej przeprowadzonego badania - problem reprezentatywności czasu, w jakim przeprowadzono badanie ewaluacyjne względem czasu, w jakim rezultat tego badania jest wykorzystywany jako podstawa dla wniosków i planowania określonych działań podejmowanych aktualnie;
- (d) charakterystyki procedury operacjonalizacji zmiennych zaliczonych do obrazu przestrzeni zmiennych istotnych dla zmiennej zależnej - problem reprezentatywności operacjonalizacji zmiennych, a zwłaszcza zmiennej zależnej, względem innych możliwych sposobów operacjonalizacji zmiennych, do których może odwołać się badacz, który zechce, na przykład, powtórzyć badanie ewaluacyjne, ale ze zmienioną procedurą operacjonalizacji, albo gdy, z ważnych powodów psychometrycznych zmieni procedurę operacjonalizacji w fazie posttestu badania ewaluacyjnego.

Tak, jak w przypadku trafności wewnętrznej, tak i w tym przypadku, możemy wskazać na potencjalne źródła zagrożeń, których nierozpoznanie w porę przez badacza i niepoddanie ich efektywnej kontroli może (i najczęściej, niestety, w badaniach ewaluacyjnych ma to miejsce) spowodować, że:

- Wyciągane z uzyskanego rezultatu wnioski nie będą miały charakteru ogólności w odniesieniu do osób poddanych oddziaływaniu eksperymentalnego programu profilaktycznego i jedyne co badacz będzie mógł, w sposób uprawniony, uczynić to odnieść się tylko do tej grupy (próby), na której zostało przeprowadzone badanie ewaluacyjne. Trzeba jednak od razu zauważyć, iż nie taka jest intencja badania ewaluacyjnego, aby dokonać opisu monograficznego określonej, lokalnie zamkniętej grupy osób. Przecież jego intencją jest wskazanie na określone prawidłowości zachodzące na poziomie populacji, której "fragmentem" jest właśnie przebadana próba, traktowana jako reprezentatywna dla tej populacji.
- Wyciągane z uzyskanego rezultatu wnioski nie będą miały charakteru ogólności w odniesieniu do warunków, w jakich zostało to badanie przeprowadzone. Idzie o to, że badania mogą być przeprowadzone w warunkach "cieplarnianych", które trudno będzie uznać za warunki typowe dla osób uczących się czy spędzających swój wolny czas w różnych środowiskach ich życia. Warunki uczenia się i spędzania

dziania wolnego czasu oferowane uczniom przez renomowaną szkołę średnią w dużym mieście zapewne różnią się od warunków tysięcy szkół średnich znajdujących się w małych i średniej wielkości miastach i trudno oczekiwać, że przenoszenie ustaleń z tych “cieplarnianych” czy luksusowych warunków na warunki raczej biednych prowincjonalnych szkół będzie uprawnione. Zapewne też klinika uczelniana oferuje lepsze warunki leczenia, aniżeli przeciętny, schowany w lasach i “przeludniony” szpital psychiatryczny. O ile badacze starają się wytłumaczyć z odstępstw od reprezentatywności próby osób, to rzadziej to czynią jeśli chodzi o odstępstwa od reprezentatywności warunków badania.

- Problem reprezentatywności odnosi się też do czasu, w którym badanie zostało przeprowadzone, odniesionego do czasu wykorzystania jego rezultatu jako podstawy podejmowania określonych działań praktycznych wobec osób i instytucji, do których odnoszą się wnioski. Jeżeli zbyt długi okres czasu oddziela posttest od aplikacji rezultatu badania, to można mieć uzasadnione wątpliwości czy wnioski nie straciły swojej aktualności. W tym sensie, na przykład, nie przedstawiają wartości (poza historyczną) badania nad rozprzestrzenieniem narkotyków w szkołach średnich w Polsce w latach sześćdziesiątych. Straciły one walor aktualności, gdyż informują o świecie, który już nie istnieje.
- Rzeczywistym źródłem wariancji zmiennej zależnej może być interakcja takich czynników, jak: selekcja osób do grupy eksperymentalnej i kontrolnej, przeprowadzony na obu grupach (ale nie na populacji!) pretest zmiennej zależnej, dojrzewanie, historia czy warunki, w których przeprowadzone zostało badanie z programem profilaktycznym, będącym przedmiotem postępowania ewaluacyjnego. Innymi słowy, może się zdarzyć – i problem w tym, aby badacz wykluczył taką możliwość – że osoby uczestniczące w badaniu ewaluacyjnym będą odmiennie reagować na poszczególne elementy postępowania ewaluacyjnego, aniżeli pozostałe osoby z populacji, które rzecz jasna nie brały udziału w badaniu, ale na które badacz rozciągnie wnioski z przeprowadzonego badania ewaluacyjnego. Może tylko jeden przykład. Przeprowadzony pretest zmiennej zależnej może uwrażliwić osoby uczestniczące w badaniu, które będą w jakiś sposób “przygotowane” na odbiór poszczególnych elementów programu profilaktycznego, będą wiedziały, jak się zachować i jakich udzielić odpowiedzi w postteście. Trudno wtedy oddzielić tę część wariancji zmiennej zależnej, która da się wyjaśnić “czystym wpływem” na nią programu profilaktycznego od dwóch pozostałych części – tej wywołanej pretestem i tej wywołanej interakcją pretestu z określonymi elementami programu ewaluacyjnego. Oczywiście, w sensie technicznym, jest to możliwe, ale wymaga: (1) zauważenia tego problemu, (2) zastosowania dość skomplikowanego planu postępowania badawczego – np. czterogrupowego planu Solomona (por. Brzeziński, 2000), skojarzonego z jednym z modeli statystycznych: np. modelem analizy kowariancji (zmienna pretestu jako zmienna towarzysząca), modelem korelacji semicząstkowej (zmienna pretestu jako zmienna kontrolowana), modelem wielokrotnej regresji liniowej (zmienna pretestu i zmienna programu

profilaktycznego jako zmienne "zero-jedynkowe") bądź modelem dwuczynnikowej analizy wariancji (zmienne: pretest i program profilaktyczny).

* * *

Nasze rozważania, jak sądzimy, zapewne w jakimś stopniu udzieliły odpowiedzi na pytania, o jakich piszą Barbara Wolniewicz-Grzelak i Janusz Grzelak (1984, s. 7): "Wprowadzaniu w życie nowych programów społecznych coraz częściej towarzyszą pytania o to, jaka jest skuteczność tych programów, czy prowadzą one do osiągnięcia celów, dla których zostały stworzone, czy nakłady poniesione przy ich realizacji są współmierne do ich społecznych efektów (...)". Mamy nadzieję, iż zwrócenie uwagi twórców, realizatorów i ewaluatorów programów profilaktycznych na aspekty metodologiczne podejmowanych przez nich działań zaowocuje nie tylko większą skutecznością tych programów, ale także większą osobistą satysfakcją tych wszystkich grup osób.

Literatura

- Ajdukiewicz, K. (1965). *Logika pragmatyczna*. Warszawa: PWN.
- Brzezińska, A. (2000a). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. (2000b). Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej* (s. 93-116). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. (2000c). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom III, s. 223-253). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. (1989). Eksperymentalne badanie zmian - metodologiczne problemy stosowania pretestu zmiennej zależnej. *Przegląd Socjologiczny*, 37, 113-139.
- Brzeziński, J. (1999). *Metodologia badań psychologicznych* (wyd. 3). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński, J. (2000). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cole, M. (1995/2000). Strefa najbliższego rozwoju: tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 15-38). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Cook, T. D., Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Ferguson, G. A., Takane, Y. (2000). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice* (wyd. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hawkins, J. D., Nederhood, B. (1994). *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych. Nadużywanie substancji uzależniających i inne problemy społeczne*. Warszawa - Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Pracownia Wydawnicza.
- Kozielecki, J. (1976/1997). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Żak (wyd. VIII).

- Łukaszewski, W. (2000). Psychologiczne koncepcje człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom I, s. 67-92). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rosenberg, M. J. (1991a). Warunki powstawania oraz konsekwencje lęku przed oceną. W: J. Brzeziński, J. Siuta (red.), *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów* (s. 61-136). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rosenberg, M. J. (1991b). Oczekiwania eksperymentatora, lęk przed oceną oraz rozproszenie niepokoju metodologicznego. W: J. Brzeziński, J. Siuta (red.), *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*. (s. 341-388). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rosenthal, R. (1994). Science and ethics in conducting, analyzing, and reporting psychological research. *Psychological Science*, 5, 127-139.
- Rosenthal, R. (1996). Nauka a etyka w przeprowadzaniu badań psychologicznych oraz analizowaniu i przedstawianiu ich wyników. *Czasopismo Psychologiczne*, 2 (1), 37-59.
- West, S. G. (1997). Poza eksperyment laboratoryjny – plany eksperymentalne i quasi-eksperymentalne w otoczeniu naturalnym. W: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia* (s. 111-174). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolniewicz-Grzelak, B., Grzelak, J. (1984). Przedmowa do polskiego wydania. W: J. D. Hawkins, B. Neederhood (1994). *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych. Nadużywanie substancji uzależniających i inne problemy społeczne* (s. 7-8). Warszawa - Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Pracownia Wydawnicza.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.