



JUMP @ SCHOOL

Testowanie modelu, który zapobiega
przedwczesnemu kończeniu nauki





JUMP @ SCHOOL

Testowanie modelu, który zapobiega przedwczesnemu kończeniu nauki

Project co-funded by



Lifelong
Learning
Programme

Coordinated by



REGIONE AUTÒNOMA
DE SARDIGNA
REGIONE AUTONOMA
DELLA SARDEGNA

Niniejszy raport został napisany przez Joelle Caimi, we współpracy z Tizianą Piacentini (CIOFS/FP) i Eleną Grilli (CIOFS/FP), szata graficzna została opracowana przez Jean Marc Caimi. Wersja angielska została zweryfikowana przez Juliet Tschank (ZSI).

Chcielibyśmy podziękować wszystkim organizacjom partnerskim i osobom, które przez lata pracowały dla Jump@school na wszystkich poziomach:

Specjalny Region Sardynii, lider projektu:

Roberto Doneddu, Luca Galassi, Maurizio Zucca, Daniela Frongia, Stefania Congiu, Paolo Sedda, Annalisa Monni, Davide Zepponi

CIOFS/FP, Krajowe Biuro Centralne: Angela Elicio, Tiziana Piacentini, Elena Grilli, Salvatore Merenda

CIOFS/FP, Emilia Romagna: Silvia Biglietti, Massimo Peron

CIOFS/FP, Sardinia: Anna Locci, Cristina Theis, Anna Cossu

IVAL: Gianluca Braga, Silvia Magistrali, Piergiorgio Reggio

ZSI: Juliet Tschank, Stefanie Konzett-Smoliner, August Gatcher, Alexander Kesselring, Caroline Manahl, Anette Scopetta, Ursula Holtgrewe, Eveline Zapfel, Pamela Bartar, Carmen Siller, Lisa Wimmer

FCVPE: Raul Linuesa Montero, Pau Recuenco Garcia

Prowincjonalny Zarząd Nauk Społecznych i Projektów z Mardin: Murat Kaya

Meridium: Zbigniew Michalak, Justyna Kowacka

Caritas Gdańsk: Jolanta Kruk, Małgorzata Niemkiewicz, Aleksandra Drygas

MetropolisNet EElG: Reiner Aster, Anita Hebbinghaus, Diana Peitel, Mary Dellenbaugh, Jasmin Zouizi, Petra König

FinisTerra: Michelangelo Belletti, Marco Martinetti

Dzięki dyrektorom szkół, osobom kontaktowym i ekspertom laboratoryjnym, którzy uczestniczyli i zainwestowali w Jump@school, pracując nad jej wdrożeniem i zastanawiając się nad jej wynikami:

We Włoszech. IPiA Galileo Ferraris Iglesias:

Massimo Mocci, Cinzia Guaita, Andrea Pau e Jean Claudio Vinci (laboratorium twórczego pisanie i komiksu), Giorgio Marturana (laboratorium wideofotografii).

IPSAR Tortoli: Giambattista Usai, Luca Marongiu, Franco Murgia, Tonino Guiso, Maurizio Ghiani (laboratorium fotografii kulinarnej), Donatella Contu - Ittiturismo "La Peschiera" Arbatax (rybołówstwo pod okiem fachowców)

W Hiszpanii. Instituto de Educación Secundaria

Juan de Garay: Juan Carlos Serrano Martínez.

Carmen Calonge Moreno, Tomás Igual Baselga Instituto de Educación Secundaria Malilla:

Araia Galiana, Celia Carrión Rubio

Special thanks to JumpOperators and to the local researchers who have worked in the four schools of the project: Stefano Simola, Giulia Zucca, Roberta Manca, Fabiana Barca, Manuela Cucca, Anna Lisa Lai, Pepa Domingo, Pilar Valiente, Eva Fauste, Camila Bozzo.

I wreszcie, dzięki uczniom, którzy rozpoczęli tę przygodę. Większość zdjęć zawartych w niniejszej publikacji została wykonana przez fotografa Giorgio Marturanę podczas realizacji projektu.

Opublikowane przez: CIOFS/FP Maj 2017

© Copyright 2017

Wydrukowano w Maju 2017 w Tipografia Duesse, Viale Aventino, Roma

• Dostępny również pod adresem internetowym: www.jumpatschool.eu •

“

Przekształcenie poddanych w obywateli jest cudem, którego tylko szkoła może dokonać.

Piero Calamandrei

”

Prezentacja

Walka ze zjawiskiem przedwczesnego kończenia nauki jest jednym z kluczowych wyzwań na szczeblu europejskim, krajowym i regionalnym. Ma ona na celu stworzenie inteligentnego, zrównoważonego i sprzyjającego wzrostowi środowiska.

Bardzo duża liczba młodzieży w wieku od 18 do 25 lat, która weszła na rynek pracy bez świadectwa ukończenia szkoły, a nawet podstawowych lub szczególnych umiejętności zawodowych, jest potępiana przez społeczeństwo za marnotrawstwo zasobów i szans dla współczesnych społeczeństw i gospodarek europejskich w zglobalizowanym świecie.

Z tego powodu Europa wyznaczyła sobie rygorystyczny cel, jakim jest zmniejszenie odsetka osób przedwcześnie kończących naukę do poziomu poniżej 10% do roku 2020. Rząd regionalny Sardynii wraz z 9 partnerami z 6 różnych krajów (5 z UE: Włoch, Austrii, Niemiec, Polski i Hiszpanii oraz Turcji) zaakceptował to wyzwanie. Rząd Regionalny Sardynii wykazał znaczenie tej kwestii nie tylko dla Unii Europejskiej czy Włoch, ale przede wszystkim dla wyspy Sardynii, przejmując rolę koordynatora projektu w projekcie "Jump@School" finansowanym przez Komisję Europejską w ramach europejskiego programu uczenia się przez całe życie. Projekt miał na celu "przedstawienie spostrzeżeń, zaleceń i użytecznych sugestii w celu określenia polityk kształcenia i szkolenia zawodowego, które mogą zapobiegać i zwalczać porzucanie nauki szkolnej, również w świetle nowych wyzwań stawianych przez obecny scenariusz społeczno-ekonomiczny w Europie (kryzys gospodarczy, wysoka stopa bezrobocia wśród młodzieży, migracja)".

Z przyjemnością publikujemy ten raport, który opisuje drogę, wyniki, refleksje, mocne i słabe strony, które wyłoniły się z wdrożenia projektu pilotażowego Jump@school.

Jesteśmy w pełni świadomi znaczenia ścisłej wymiany poglądów ze społecznościami lokalnymi i wszystkimi zainteresowanymi stronami, ponieważ jest to jedyny sposób promowania skutecznych praktyk i modeli interwencji, które są zgodne z lokalnymi potrzebami.

Uważamy, że sprawozdanie to może być użytecznym narzędziem do rozpoczęcia procesu, który na różnych poziomach może zachęcić do debaty, a przede wszystkim do przetestowania innowacyjnych modeli działania zgodnych z ustaleniami projektu oraz dokładnego opisu ryzyka

i słabych punktów, które zostały przedstawione przez główne zainteresowane strony i specjalistów, którzy towarzyszyli różnym etapom projektu.

Uważamy, że wraz z ważnymi procesami reform europejskich systemów edukacji konieczne jest opracowanie i przetestowanie nowych podejść, które będą w stanie zaoferować rozwiązania i zindywidualizowane usługi uczniom, którzy mają trudności z pogodzeniem się ze szkołą oraz z przechodzeniem ze szkoły na rynek pracy w ramach dobrych relacji między szkołami a społecznościami lokalnymi, a w szerszym ujęciu - promowanie poradnictwa.

Wprowadzenie zewnętrznego profilu JumpOperatora w kontekście szkolnym stanowi ważną innowację, która - jeśli będzie odpowiednio wspierana przez szkoły - przyczyni się do tego, że szkoła stanie się bardziej integracyjna, otwarta, uwzględniająca indywidualne potrzeby uczniów, zdolna do wspierania tych, którzy stoją w obliczu trudnych kontekstów społecznych, rodzinnych i edukacyjnych, które w coraz mniejszym stopniu są w stanie przygotować młodzież do wejścia do obecnego zglobalizowanego i złożonego społeczeństwa w celu zapewnienia wszystkim godnego życia.

Virginia Mura
Doradca do Spraw Zatrudnienia ,
Praktyk Zawodowych,
Do Spraw Współpracy i Zabezpieczenia Socjalnego
Autonomiczny Region Sardyni

Uczniowie, którzy pomyślnie ukończyli swoją edukację są sukcesem nie tylko dla siebie, ale dla całej społeczności. Pobyt w szkole oznacza możliwość bycia wykonawcą swojej własnej przyszłości i bycia świadomym swojej tożsamości, odkrywania własnych zdolności i radzenia sobie z ograniczeniami, a jednocześnie zdobywania narzędzi do ich pokonania.

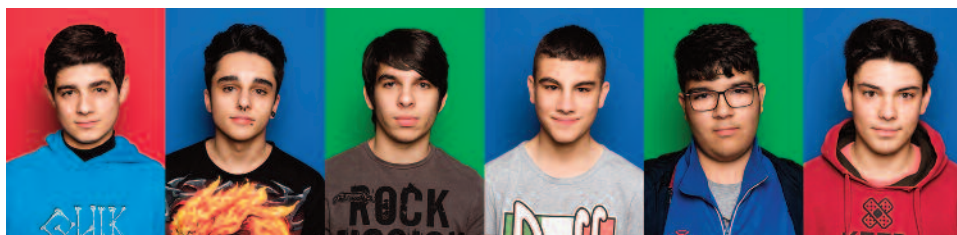
Uczniowie, którzy pozostają w szkole do momentu ukończenia szkoły i znajdują poczucie siebie i życia na swojej ścieżce edukacyjnej, tworzą podwaliny do budowania bardziej sprawiedliwego, krytycznego i bardziej produktywnego społeczeństwa. Pomimo znacznej poprawy sytuacji na poziomie europejskim, jest wciąż zbyt wielu uczniów, którzy z wielu powodów, często wzajemnie powiązanych, porzucają naukę lub szkolenie. Zapobieganie i zwalczanie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki jest zatem imperatywem politycznym i społecznym, który powoduje, że pojawia się odpowiedzialność wszystkich zaangażowanych wykonawców: rodzin, szkół, decydentów politycznych i uczniów.

Doświadczenie nauczyło nas kilku kluczowych rzeczy na temat przedwczesnego kończenia nauki. Wiemy na przykład, że uczeń nie opuszcza szkoły z dnia na dzień, ale proces ten jest stopniowy, charakteryzujący się sygnałami ostrzegawczymi, takimi jak powtarzające się nieobecności, niskie oceny, destrukcyjne zachowanie karane zatrzymaniami i zawieszeniami, powtarzające się zmiany w szkole, słaba motywacja i słabe zaangażowanie w życie szkoły. Możliwość strukturalnego rozpoznania i monitorowania tych sygnałów jest warunkiem koniecznym do podjęcia w odpowiednim czasie i w związku z tym bardziej skutecznych działań. Wiemy, że ubóstwo ekonomiczne, społeczne i edukacyjne w kontekście rodzinnym uczniów odgrywa kluczową rolę w nakłanianiu uczniów do "rezygnacji" ze szkoły i poszukiwania pracy, być może nigdzie nie zarejestrowanej, a także za niskie wynagrodzenie, ponieważ brakuje im kwalifikacji, w celu finansowego wsparcia rodziny. Dialog z rodzinami jest ważną strategią, która przynosi owoce w walce z przedwczesnym kończeniem nauki. Wiemy, że szkoła, jej zdolność do proponowania uczniom indywidualnych ścieżek i doskonalenia ich umiejętności społecznych i relacyjnych, a także poznawczych, jest integralną częścią rozwiązania. Wiemy również, że nie ma jednego rozwiązania dla wszystkich kontekstów - nie ma "złotego środka". Jeżeli zatem trzeba znać, oceniać i powielać, odpowiednio dostosowując i odnosząc sukcesy, to równie ważne jest eksperymentowanie z nowymi strategiami działania i jak najbardziej uczciwa ich ocena. Z tych założeń narodził się projekt Jump @ School - ambitna, złożona i pełna pasji praca, która starała się wnieść wkład w debatę na temat polityk i strategii prewencyjnych przeciwko przedwczesnemu kończeniu nauki, współpracując z uczniami czterech szkół średnich we Włoszech i Hiszpanii oraz opierając się na danych empirycznych zebranych w tej dziedzinie.

Zespół Jump@school

Niniejszy raport zawiera ogólny opis projektu **Jump@school**, na podstawie definicji logicznego modelu interwencji, projektu pilotażowego programu badawczego i jego wdrożenia w szkołach. Ostatnia część poświęcona będzie prezentacji oceny wyników z punktu widzenia ilościowego i jakościowego, dostarczaniu tematów do przemyśleń i otwieraniu nowych perspektyw dla przyszłych działań. Zostaną również obszernie potraktowane doświadczenia młodzieży i realizatorów projektów, znanych jako JumpOperators, którzy byli sercem i duszą tego doświadczenia we wzbogacaniu i wymianie relacji i edukacji.

Niniejsze sprawozdanie jest wynikiem opinii autorów i Komisja nie może być pociągnięta do odpowiedzialności za wykorzystanie zawartych w nim informacji.





p.14	Kontekst
p.15	Przedwczesne kończenie nauki: definicja i sytuacja
p.24	w krajach uczestniczących w projekcie pilotażowym
	Identyfikacja uczniów w grupie ryzyka
p.28	Wybór odpowiednich praktyk w celu przeciwdziałania
	przedwczesnemu kończeniu nauki szkolnej
p.30	Model Działań Logicznych
p.35	Szkolenie Operatorów
p.36	Każda osoba w szkole: działania projektu
	Jump@s school
p.39	Bohaterowie
p.44	Działania
p.55	Projekt badań eksperymentalnych
p.57	Strategia ewaluacyjna podjętych działań
p.68	Wyniki oceny wpływów
p.76	Co nam mówią wyniki
p.80	Wyniki ewaluacji jakościowej
p.88	Wnioski i rekomendacje



► Wprowadzenie

Jump@school to projekt mający na celu zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki, promowany przez władze regionalne Sardynii i finansowany w ramach programu Komisji Europejskiej “Uczenie się przez całe życie” (LLP). Uczestniczyło w nim konsorcjum dziesięciu partnerów z sześciu krajów (Włochy, Austria, Niemcy, Polska, Hiszpania, Turcja), czterech szkół i 480 uczniów w wieku od 14 do 17 lat. Ideą leżącą u podstaw tego projektu było opracowanie strategii zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki poprzez przetestowanie innowacyjnego modelu interwencji w szkołach i ocenę jego wpływu na nastawienie uczniów, uznawanych za zagrożonych przedwczesnym kończeniem nauki. Jump@school jest zorganizowany jako projekt pilotażowy zgodnie z zaproszeniem do składania wniosków EACEA/04/13 w ramach Europejskiego Programu Uczenia się Przez Całe Życie (2013 LLP KA1 Szczegółowe zaproszenie do składania wniosków EACEA/04/2013), których wytyczne wyraźnie zachęcały do stosowania metod eksperymentalnych w celu zagwarantowania rzetelnej i przejrzystej oceny wpływu polityki i działań.

Ostatecznym celem tego procesu było przedstawienie pewnych spostrzeżeń, zaleceń i pożytecznych sugestii dotyczących określenia polityki kształcenia zawodowego i polityki edukacyjnej zdolnej zapobiegać przedwczesnemu kończeniu edukacji szkolnej i przeciwdziałać temu zjawisku, również w świetle nowych wyzwań wynikających z obecnego scenariusza społeczno-gospodarczego w Europie (kryzys gospodarczy, wysokie stopy bezrobocia wśród młodzieży, kwestie migracyjne).

Projekt obejmował okres trzech lat i jest zorganizowany w cztery główne działania opisane poniżej.

✓ To, co sprawdziło się w Europie

Model interwencji w ramach Jump@school został opracowany poprzez wybranie i zbadanie tego, co sprawdziło się w Europie, co miało na celu przeciwdziałanie przedwczesnemu kończeniu nauki. Dzięki tym praktykom określono kilka ogólnych i powtarzających się czynników, które stanowiły konceptualną i metodologiczną inspirację do planowania działań Jump@school.

✓ **Rozwój i wdrażanie działań w szkołach** W oparciu o wybrane praktyki i w stałym dialogu z zespołem oceniającym opracowano i opisano w ramach modelu logicznego (zasoby/nakłady, działania, wyniki, rezultaty i oddziaływanie) interwencję w ramach Jump@school. Działania w ramach interwencji są zorganizowane jako seria spotkań indywidualnych i działań grupowych prowadzonych wewnątrz i na zewnątrz szkół. Interwencja była realizowana przez 5 miesięcy (styczeń/czerwiec 2016 r.) w czterech szkołach średnich we Włoszech (Sardynia) i Hiszpanii (Walencja).

✓ Ocena wpływów i wyniki analiz

Aby zrozumieć, czy interwencja Jump@school miała istotny statystycznie wpływ na niektóre czynniki ryzyka przedwczesnego kończenia nauki, została ona oceniona w oparciu o scenariusz alternatywny, w szczególności dwugrupowy test wstępny. Wiązało się to z wyborem próby uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki szkolnej i ich losowym przydzieleniem do grupy objętej działaniami (która uczestniczyła w interwencji) lub do grupy kontrolnej (która nie uczestniczyła w interwencji, co stanowiło scenariusz alternatywny). Dane wygenerowane z kwestionariusza wypełnionego przez obie grupy w dwóch punktach czasowych (przed i po interwencji) zostały następnie porównane w celu wygenerowania wpływu interwencji. Uzupełnieniem uzyskanych wyników była ocena jakościowa działania badającego postrzeganie i opinie zainteresowanych podmiotów. Ustalenia te stanowiły podstawę wniosków wyciągniętych z lekcji zaprezentowanych w niniejszej publikacji.

✓ Rozprzestrzenianie i wykorzystywanie

Całe doświadczenie projektu zostało udokumentowane, wykorzystane i rozpowszechnione na poziomie europejskim poprzez wymianę seminariów, publikacji, sprawozdań, filmów video i stron internetowych.

Cele projektu oraz potrzeby projektu pilotażowego były drogowskazem dla partnerów projektu przy wyborze miejsc realizacji (krajów, regionów i szkół), aby zapewnić przez

nich spełnienie szeregu kryteriów strategicznych (wskaźniki EL) i statystycznych (liczba uczniów przyjętych do szkół). Początkowo projekt pilotażowy zostałby wdrożony w następujących krajach: Włochy (a dokładnie na Sardynii, gdzie znajduje się siedziba koordynatora projektu, oraz w regionie o wyższym odsetku osób przedwcześnie kończących naukę niż średnia krajowa - 25 % w porównaniu ze średnią włoską wynoszącą 18 % w 2011 r.; w 2016

CEL OGÓLNY

- ✓ Doradztwo i sugestie w celu określenia dokładnego działania w zakresie edukacji i kształcenia zawodowego, mających na celu zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki i przeciwdziałanie temu zjawisku

OKREŚLONE CELE

- ✓ Określenie metodologii, strategii i przetestowanie działań mających na celu zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki oraz przeciwdziałanie temu zjawisku w kontekście wysokiego odsetka osób porzucających naukę
- ✓ Ulepszanie edukacji i szkoleń stawiając czoła nowym wyzwaniom i zmianom (kryzys ekonomiczny, wysoka stopa bezrobocia wśród ludzi młodych, wysoki procent uczniów imigrantów i uczniów z drugiego pokolenia)

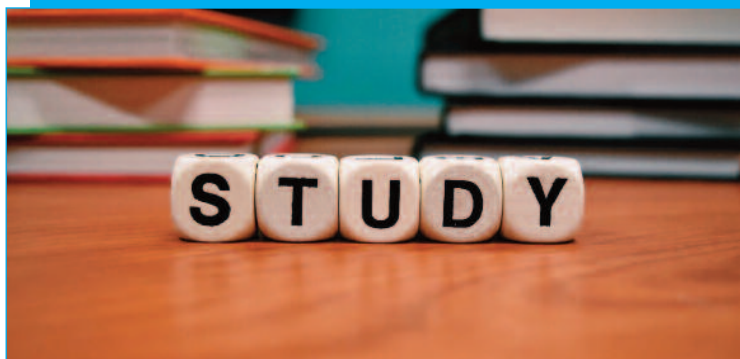
r. krajowy wskaźnik we Włoszech spadł do 14 % w porównaniu z 18 % na Sardynii); Hiszpania, która w 2016 r. odnotowała drugi najwyższy odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną w UE po Malcie (196 %) oraz Turcji, która nie jest państwem członkowskim UE, ale charakteryzuje się bardzo wysokim wskaźnikiem WPN (34,3 % w 2016 r.). Ze względu na zaostrzającą się sytuację polityczną na granicy turecko-syryjskiej turecki partner, Gubernator Nauk Społecznych Prowincji z siedzibą w Mardinie, zaledwie 50 km od granicy syryjskiej, musiał odwołać eksperyment w szkołach. Projekt pilotażowy został następnie wdrożony w czterech szkołach (dwóch na Sardynii i dwóch w Hiszpanii) zamiast sześciu, jak przewidziano we wstępnych fazach projektu.

► Kontekst

Przedwczesne kończenie nauki jest poważnym problemem w wielu krajach UE. Nawet jeśli sytuacja różni się w zależności od kraju i przyczyn, które decydują o tym indywidualnie dla każdego ucznia, istnieją pewne wspólne kwestie, które można rozważyć: trudności w nauce, problemy społeczno-ekonomiczne oraz brak motywacji, orientacji lub wsparcia, zarówno na poziomie rodzinnym, jak i szkolnym. Zjawisko to stwarza szereg problemów, nie tylko dla młodzieży, ale także dla całego społeczeństwa, ponieważ ogranicza szanse młodych ludzi na rynku pracy, pogarszając w ten sposób ryzyko bezrobocia i ubóstwa z reperkusjami międzypokoleniowymi (EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014). Jest to zjawisko wieloczynnikowe, zróżnicowane i zmieniające się, do którego coraz wyraźniej należy podejść w sposób holistyczny i oparty na współpracy. Jest ono zdolne wpływać na wiele przyczyn, począwszy od problemów psychologicznych (problemy wynikające z braku motywacji, depresji, lęku), społeczno-ekonomicznych (marginalizacja, ubóstwo relacyjne i gospodarcze itp.). Aby strategia zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki i przeciwdziałania temu zjawisku powinna być skuteczna, musi być zorganizowana jako skoordynowane i integracyjne działanie, obejmujące sieć partnerów i decydentów, kluczowe podmioty w szkołach i kształceniu zawodowym, systemy opieki społecznej, organizacje młodzieżowe, studentów i rodziny. W związku z tym właśnie w ramach tworzenia sieci kontaktów, jak wskazano w dokumencie opublikowanym przez Komisję Europejską zatytułowanym "Globalne i zintegrowane podejście do przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki szkolnej: komunikaty strategiczne" (Komisja Europejska, 2015 r.), opracowano, rozwinięto i wdrożono Jump@school. Zmniejszenie odsetka osób przedwcześnie kończących naukę poniżej 10 % jest jednym z

głównych celów strategii "Europa 2020", dziesięcioletniej strategii UE na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Cel ten jest jednym z punktów odniesienia dla europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia ET2020, strategicznych ram współpracy europejskiej. W 2016 r. europejska średnia dla osób przedwcześnie kończących naukę szkolną wynosiła około 10,7 % w porównaniu z 11,9 % w 2013 r. i 13,4 % w 2011 r. Ponieważ średnia ta jest zbliżona do celu 10 %, wyraźnie kryje w sobie pewne "wartości odstające": kraje takie jak Hiszpania (19 %), Malta (19,6 %), Rumunia (18,5 %), Portugalia (14 %) i Włochy (13,8 %). Odsetek osób przedwcześnie kończących naukę w Hiszpanii i we Włoszech kształtuje się poniżej 5 najwyższych wskaźników w UE a Turcja jest znacznie powyżej jakiegokolwiek kraju europejskiego, co uzasadnia wybór tych trzech krajów do projektu Jump@school. Ponadto, wskaźniki krajowe nie wykazują dużych dysproporcji regionalnych występujących w kilku krajach, tak jak ma to miejsce na Sardynii, w porównaniu ze średnią włoską - wskaźnik WPN na poziomie 5 punktów procentowych wyższy w 2016 r. w porównaniu ze średnią krajową. Zgodnie z definicją Komisji Europejskiej przedwczesne kończenie nauki szkolnej (ESL) odnosi się do "młodych ludzi (18-24 lata), którzy porzucili naukę i kształcenie zawodowe na poziomie równym lub niższym od poziomu gimnazjum i którzy nie uczęszczają już do szkoły średniej ani nie uczestniczą w żadnej formie kształcenia zawodowego" (Sprawozdanie końcowe z wczesnego porzucania nauki szkolnej, 2013 r.), s. 8). W kategoriach staty-

Definicja skrótu ESL i sytuacja w krajach objętych projektem Jump@school



stycznych wskaźnik WPN na poziomie europejskim mierzy się jako odsetek osób w wieku 18-24 lat, które ukończyły tylko gimnazjum lub zakończyły naukę czy też system edukacji. Wiele państw członkowskich UE definiuje i mierzy zjawisko przedwczesnego kończenia nauki w różny sposób: w niektórych przypadkach zjawisko przedwczesnego kończenia nauki może dotyczyć porzucania nauki przed wprowadzeniem obowiązku szkolnego, przed uzyskaniem minimalnych kwalifikacji lub tuż przed ukończeniem szkoły średniej. Na przykład w kontekście krajowym we Włoszech wskaźnik ten jest definiowany jako "odsetek ludności w wieku 18-24 lat posiadającej wykształcenie gimnazjalne, która nie ukończyła kursu kształcenia zawodowego uznawanego przez władze regionalne od ponad dwóch lat i która nie uczęszcza do szkoły ani nie uczestniczy w żadnych szkoleniach"(Istat, 2011). Definicja WPN nie obejmuje uczniów, którzy kończą naukę, ale później wznawiają naukę w celu uzyskania dyplomu ukończenia szkoły średniej przed ukończeniem 25 roku życia. Ponieważ dane dotyczące przedwczesnego kończenia nauki są gromadzone co roku w ramach Europejskiego Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności, wyłącza się osoby, które brały udział w jakiejś formie kształcenia lub szkolenia na cztery tygodnie przed badaniem

PODOBNE, ACZKOLWIEK RÓŻNE

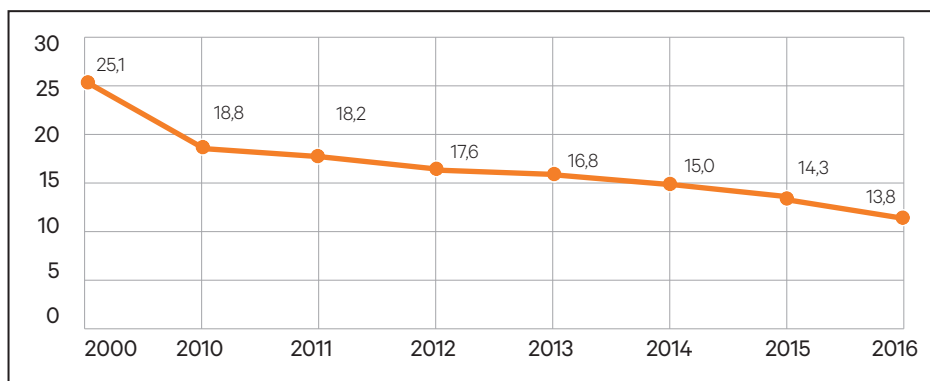
Jeśli chodzi o porzucanie nauki, istnieją różne terminy, które są często stosowane zamiennie. Chociaż odnoszą się one do tego samego ogólnego zjawiska, terminy te w rzeczywistości oznaczają różnice: **"Wczesne kończenie nauki szkolnej (ESL)"** odnosi się do niezdolności osób w wieku 18-24 lat do ukończenia kształcenia na poziomie szkoły średniej lub równoważnym kształceniu zawodowym.

"Drop-out" odnosi się do "przerwania kursu bieżącego, np. porzucenie nauki w połowie semestru. Wycofanie się z edukacji może nastąpić w dowolnym momencie i może być doświadczane przez różne grupy wiekowe (tematyczna grupa robocza ds. przedwczesnego kończenia nauki, 2013, s. 8)"

Skrót **NEET** oznacza natomiast młodych ludzi w wieku od 15 do 24 lat "Nie pobierających edukacji, bez zatrudnienia i nie uczestniczących w szkoleniach", tj. osoby, które nie chodzą do szkoły lub nie uczestniczą w kursie szkoleniowym i nawet nie prowadzą żadnej działalności gospodarczej.

(Komisja Europejska, 2011). Termin ESL jest często mylony z terminami "porzucić" i "NEET" (patrz ramka), które, choć odnoszą się do wspólnego problemu, wyrażają odrębne zjawiska.

Przy definiowaniu grupy docelowej projekt Jump@school uwzględnił europejską definicję przedwczesnego kończenia nauki. Mając na uwadze fakt, że celem projektu było działanie prewencyjne, grupę docelową zdefiniowano jako młodzież w wieku od 14 do 17 lat zagrożoną przedwczesnym zakończeniem nauki, co oznacza, że była ona nadal w systemie szkolnym i/lub kształceniu zawodowym. Włochy i Hiszpania reprezentują dwa kraje europejskie, które wraz z Rumunią, Portugalią i Maltą odnotowują najwyższy odsetek osób przedwcześnie kończących naukę. We Włoszech odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną w 2016 r. wy-



ESL rates in Italy between 2000 and 2016.

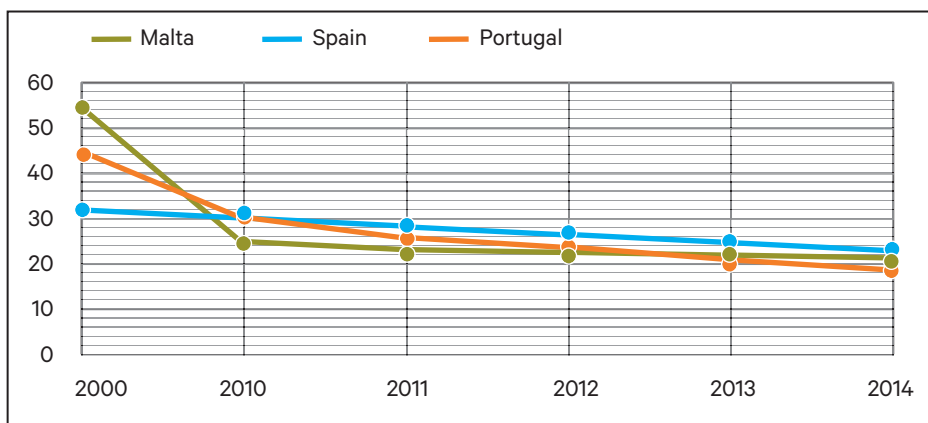
Source: (European Commission, 2013) and (Eurostat, 2015).

niósł 13,8 %. Chociaż jest to spadek o 0,9% w porównaniu z 2015 r., o 1,2% w porównaniu z 2014 r. i o 11,3% w porównaniu z 2000 r. Wartość ta jednak nadal nie odpowiada europejskiemu celowi określёнemu na poziomie 10%. Males are also more likely to leave school than females. In Italy this gender gap was at 5.5 percentage points in 2014 and 4.8 percentage points in 2016. The EU average was at 3.2% in 2014 and 3% in 2016. In countries where early school leaving rate is differentiated by country of birth, Italy shows the highest

* <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

native gap in 2015 (18.6%), with the early school leaving rate of students born abroad standing at 31.3% compared to 12.7% of "natives".

Mężczyźni częściej opuszczają również szkołę niż kobiety. We Włoszech luka ta wynosiła 5,5 punktu procentowego w 2014 r. i 4,8 punktu procentowego w 2016 r. Średnia dla UE wyniosła 3,2% w 2014 r. i 3% w 2016 r. W krajach, w których odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną jest zróżnicowany w zależności od kraju urodzenia, Włochy wykazały najwyższy rodzimy odsetek w 2015 na poziomie (18,6%) w zestawieniu z uczniami urodzonymi poza granicami kraju (31,3%) i w porównaniu do "tubylców" na poziomie 12,7%. Odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną na Sardynii, gdzie interwencja została przeprowadzona we Włoszech, jest najwyższy w całym kraju, osiągając 18% (2016 r. Jest on znacznie wyższy niż średnia krajowa (13,8%) i europejska (11,3%). Jeśli chodzi o Hiszpanię, w 2014 r. kraj ten odnotował najwyższy odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną w całej Europie, wynoszący 21,9 %, pomimo spadku o 1,7 % w porównaniu z



ESL rates for Spain, Portugal and Malta between 2000 and 2014.

Source: (European Commission, 2013)

2013 r. i 7,6 % w porównaniu z 2000 r. W 2000 r. Hiszpania odnotowała trzeci co do wielkości wskaźnik przedwczesnego kończenia nauki, tuż za Portugalią (43,6%) i Maltą (54,3%) W 2014 r. w Portugalii odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną wyniósł 17,4 %, a na Malcie - 20,4 %; oba te wskaźniki są niższe niż odsetek osób przedwcześnie kończących naukę w Hiszpanii (21,9 %). Najnowsze dane z 2016 r. plasują Hiszpanię na drugim miejscu pod względem odsetka osób przedwcześnie kończących naukę (19%), tuż za Maltą (19,6%). Odsetek osób przedwcześnie kończących naukę szkolną w Walencji, gdzie

interwencja została wdrożona, wyniósł w 2013 r. 22,3 %; jest on nieco niższy od hiszpańskiej średniej wynoszącej 23,5 % w tym samym kraju (Hiszpańskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu, 2013).

► Ogólne czynniki ryzyka

Przyczyny, które mogą skłonić młodą osobę do opuszczenia szkoły lub szkolenia przed uzyskaniem dyplomu ukończenia szkoły średniej są liczne i często wzajemnie powiązane. Należy zachować ostrożność przy określaniu możliwych związków przyczynowych pomiędzy niektórymi dającymi się przewidzieć czynnikami a faktycznym porzuceniem nauki.

Jeśli więc nie ma jednej i jedynej drogi, która byłaby wspólna dla wszystkich przypadków przedwczesnego kończenia nauki, możliwe jest zidentyfikowanie pewnych powtarzających się sytuacji wskazujących na zagrożenie. Wychodząc z założenia, że porzucanie nauki jest zwykle wynikiem stopniowego i narastającego procesu braku zaangażowania w szkole (Raport końcowy tematycznej grupy roboczej ds. przedwczesnego kończenia nauki, 2013), Austriackie Centrum Innowacji Społecznych ZSI, kierujące



Przerywanie nauki
jest zazwyczaj
wynikiem ciągłego
i narastającego
braku
zaangażowania w
szkole.



projektem pilotażowym, przeprowadziło przegląd międzynarodowej literatury dotyczącej porzucania nauki. Na podstawie tej analizy można było dokonać podziału i zróżnicowania czynników ryzyka na pięciu poziomach:

1. Charakterystyka indywidualna, taka jak płeć (mężczyzna), przynależność do mniejszości etnicznej lub urodzenie się w obcym kraju, życie w środowisku miejskim lub w jakiejś niekorzystnej sytuacji, poważne problemy zdrowotne

2. Zdolności poznawcze i osiągnięcia w szkole, takie jak niska zdolność poznawcza, trudności w nauce dla osób z dysfunkcjami, zaburzenia zachowania, niska samoocena, problemy psychologiczne, niestabilność emocjonalna, słabe umiejętności organizacyjne, destrukcyjne zachowanie, niskie oceny, wysoka liczba nieobecności, zawieszenia.



3. Czynniki rodzinne, takie jak narażenie na wysoki poziom konfliktów rodzinnych, niestabilna sytuacja domowa, niski status społeczno-ekonomiczny, który zmusza młodych ludzi do pracy w celu wspierania budżetów rodzinnych, niski poziom wsparcia rodziny, stresogenne wydarzenia życiowe (problemy finansowe, problemy zdrowotne, wczesne rodzicielstwo), niski kapitał rodzinny (ekonomiczny, ludzki, społeczny i kulturowy).

4. Postawa wobec szkoły, która obejmuje takie kwestie jak niski poziom koncentracji i motywacji, niski poziom zadowolenia ze szkoły, poczucie wyobcowania w szkole, słabe zaangażowania w ukończenie edukacji szkolnej.

5. Czynniki na poziomie szkoły, takie jak zastraszanie lub mobbing, wysoki odsetek uczniów należących do mniejszości etnicznej, niekorzystny klimat panujący w szkole i słabe relacje między nauczycielami a uczniami, a także między kolegami/koleżankami z klasy, zatłoczone klasy i niewyremontowane szkoły, sztywne ścieżki kształcenia nie uwzględniające indywidualnych potrzeb uczniów, niewielkie zaangażowanie uczniów, stosowanie środków karnych powodujących wykluczenie, takich jak zawieszenia.

Te ogólne czynniki ryzyka dały teoretyczną podstawę do określenia mierzalnych ilościowo wskaźników, które wykorzystano do wyboru uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki szkolnej biorących udział w projekcie Jump@school. Proces wyboru wskaźników zostanie szczegółowo omówiony w części "Identyfikacja uczniów w grupie ryzyka w projekcie Jump@school".



► Partnerstwo szkoły Jump@school

Partnerstwo Jump@school wyrosło z zainteresowania Autonomicznego Regionu Sardynii eksperymentem w terenie, który pozwoliłby przetestować solidne podejście oparte na szkolnictwie w celu zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki. Autonomiczny Region Sardynii, we współpracy z CIOFS-FP, stworzył partnerstwo, które może przyczynić się na różnych poziomach do osiągnięcia celów pracy. Konsorcjum zostało utworzone z jednej strony z uwzględnieniem odsetka osób przedwcześnie kończących naukę w krajach, w których pracują partnerzy (państwa o wysokim wskaźniku WPN, takie jak Hiszpania i Włochy oraz kraje o niskim poziomie tego zjawiska, takie jak Austria), a z drugiej strony ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji poszczególnych partnerów w zakresie edukacji i szkolnictwa. Ponadto, zgodnie z wymogami zaproszenia do składania wniosków, w ramach którego projekt jest finansowany, partnerami wdrażającymi projekt pilotażowy w swoich krajach są władze regionalne bezpośrednio zaangażowane w zarządzanie systemami kształcenia zawodowego i pośrednictwa pracy, aby zapewnić ciągłość i spójność między celami projektu a lokalnym kontekstem społeczno-gospodarczym. Partnerami konsorcjum Jump@school są

● **Autonomiczny Region Sardynii** Departament Pracy, Kształcenia Zawodowego, Współpracy i Zabezpieczenia Społecznego (Włochy), odpowiedzialny za planowanie i zarządzanie całym regionalnym systemem kształcenia zawodowego oraz aktywną polityką zatrudnienia w regionie. Dział ten jest oficjalnym koordynatorem projektu Jump@school i odpowiada za realizację projektu pilotażowego na Sardynii.

□ **Fundación de la Comunidad Valenciana del Pacto para el Empleo en la ciudad** (Hiszpania) jest fundacją, która we współpracy z władzami lokalnymi i głównymi związkami zawodowymi wspiera szkolenia i zatrudnienie osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Fundacja I jest odpowiedzialna za wdrożenie projektu pilotażowego Jump@school w szkołach hiszpańskich (Valencia).

◆ **Organ zarządzający naukami społecznymi, turystyką, kulturą, edukacją i sprawami społecznymi na poziomie lokalnym jest częścią prowincji Mardin** (Turcja). W przypadku Jump@School organ zarządzający byłby odpowiedzialny za realizację projektu pilotażowego w tureckich szkołach, co, jak już wspomniano, nie było możliwe ze względu

na nasilający się konflikt na granicy turecko-syryjskiej.

● **CIOFS-FP** (Włochy) jest organizacją niekomercyjną, specjalizującą się w kształceniu i planowaniu zawodowym we Włoszech i w Europie, posiadającą bogate doświadczenie w przekazywaniu tego, co należy robić w zakresie przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, dyskryminacji, bezrobociu i marginalizacji młodych ludzi. W Jump@School pracowała nad logicznym modelem interwencji i wspierała realizację projektu pilotażowego w szkołach Sardynii. Wspierała również Autonomiczny Region Sardynii w zarządzaniu i koordynacji administracyjnej projektu.

▼ **ZSI** - Centrum Innowacji Społecznej (Austria) jest niezależnym instytutem naukowym działającym na poziomie europejskim w dziedzinie nauk społecznych i stosowanych badań społecznych i interdyscyplinarnych. W przypadku Jump@School była ona odpowiedzialna za opracowanie ewaluacji, opracowanie narzędzi gromadzenia danych oraz monitorowanie i ocenę skutków projektu pilotażowego.

● **Finis Terrae** (Włochy) jest agencją szkoleniowo-doradczą posiadającą znaczące doświadczenie w zakresie zarządzania siecią młodzieżową, strategii komunikacji i upowszechniania. W ramach projektu Jump@school skupiła się ona głównie na upowszechnianiu wyników oraz wiedzy i komunikacji (strona internetowa, broszury, zarządzanie profilem projektu w mediach społecznościowych).

✱ **MetropolisNet** (Niemcy) jest siecią organizacji promujących zatrudnienie i spójność społeczną w głównych miastach i na europejskich obszarach miejskich. W odniesieniu do projektu Jump@school przyczyniła się ona do poprawy wyników na poziomie europejskim poprzez koordynację wymiany seminariów między podmiotami oraz promowanie wykorzystania konkretnych rezultatów projektu.



○ **CARITAS - Archidiecezja Gdańska** (Polska) jest stowarzyszeniem religijnym działającym w obszarze pracy społecznej. W szczególności w Sopocie (Polska) realizuje ona projekt "Szkoła Drugiej Szansy", który ma na celu ponowne połączenie młodych ludzi, którzy porzucili szkołę. W odniesieniu do projektu Jump@school, wspierała ona partnerstwo w zakresie projektowania modelu logiki oraz wzmacniania i upowszechniania wyników.

● **IVAL - Włoski Instytut Ewaluacji** (Włochy) jest niezależną organizacją specjalizującą się w ewaluacji, badaniach i monitorowaniu w różnych obszarach pomocy społecznej, edukacji i rozwoju. W przypadku Jump@school była ona odpowiedzialna za wewnętrzną ocenę projektu oraz jakościową ewaluację projektu pilotażowego w szkołach.

○ **Meridium** (Polska) jest instytutem badawczym, szkoleniowo-doradczym wspierającym szkołę i staże zawodowe we współpracy z Poznańskim Regionalnym Urzędem Pracy. Specjalista od Szkoły Drugiej Szansy dla projektu Jump@school, zapewnił on wsparcie w działaniach upowszechniających i usprawniających, szczególnie w Europie Wschodniej.

► Rozpoznanie uczniów w grupie ryzyka

W poprzednich punktach zobaczyliśmy, w jaki sposób główne przyczyny i motywacje leżące u podstaw przedwczesnego kończenia nauki są wynikiem skomplikowanej interakcji między czynnikami strukturalnymi, społecznymi i osobistymi, związanymi z historią poszczególnych uczniów. W jaki sposób możemy zatem ustalić wymierne i

statystycznie ważne wskaźniki ilościowe, które pozwolą nam wiarygodnie zidentyfikować uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki? Na podstawie przeglądu literatury (Allensworth / Easton 2005,2007; Neild / Balfanz 2006; Duckworth / Seligman 2006; Neisser et al 1996; Jimerson et al 2000; Fredericks et al. 2004; Traag / Van der Velden 2008), ZSI, partner projektu odpowiedzialny za opracowanie modelu eksperymentalnego oraz za ocenę projektu pilotażowego, podkreślił, że istnieje kilka ważnych podejść do pomiaru ryzyka w ujęciu ilościowym. Wskaźniki, na przykład, mogą być oparte na cechach demograficznych (takich jak płeć, liczba powtarzających się lat szkolnych, pochodzenie rodzinne ze szczególnym uwzględnieniem rodziców samotnie wychowujących dzieci), cechach społeczno-ekonomicznych (takich jak dochody rodzinne, ciąża nastolatków, wielokrotna zmiana szkół) lub na aspektach osobistych, które mają największy wpływ na wyniki i stosunek do szkoły (np. wyniki w nauce szkolnej, samodyscyplina, zachowania zakłócające równowagę, absencja). Niezależnie od przyjętego podejścia i biorąc pod uwagę brak dostępu do danych demograficznych studentów, zidentyfikowano trzy dające się przewidzieć czynniki (Allensworth / Easton 2005,2007; Neild / Balfanz 2006) jako najistotniejsze dla oceny prawdopodobieństwa ukończenia nauki przez ucznia:

- Radzenie sobie w szkole mierzone liczbą ocen negatywnych w ostatnim roku akademickim lub średnią ocen w porównaniu z progiem ryzyka.
- Uczestnictwo, które może być mierzone w kategoriach usprawiedliwionych i nie usprawiedliwionych absencji w szkole.
- Zachowanie zakłócające przebieg lekcji może być mierzone pod względem ilości środków dyscyplinujących lub zawiesznień w porównaniu do progu ryzyka

Sieć
6
krajów

10
szkół
partnerskich

480
zaangażowanych
uczniów

4
szkoły

5
miesięcy
interwencji

Od samego początku informacje otrzymane od miejscowych badaczy wskazywały, że różne szkoły wybrane do wzięcia udziału w eksperymencie Jump@school nie gromadziły informacji na temat obecności i zachowań zakłócających lekcje w ramach wspólnego formatu, który mógłby być wykorzystywany do identyfikacji uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki w formie porównawczej. Ustalenia te jednak, przynajmniej w kontekście włoskim, ujawniły brak strukturalnego systemu monitorowania nieobecności, co mogło doprowadzić do utraty kluczowych informacji na temat identyfikacji uczniów zagrożonych przedwczesnym porzuceniem nauki szkolnej (kwestia ta zostanie ponownie poruszona w ostatniej części niniejszego sprawozdania).

W związku z tym proces selekcji 480 uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki w ramach projektu Jump@school, oprócz przedziału wiekowego (14-17 lat), opierał się również na wskaźniku wyników, mierzonym średnią ocen w porównaniu z progiem ryzyka. (5.99 dla Hiszpanii i 6.99 dla Włoch, co odpowiada średniej 2,0 w amerykańskim systemie ratingowym, wykorzystywanym jako międzynarodowy punkt odniesienia i dostosowanym do kontekstu lokalnego). Ponadto sprawdzanie nieobecności uczniów dwukrotnie przed rozpoczęciem eksperymentu było pomocne w wykluczeniu tych uczniów, którzy opuścili już szkołę pod koniec pierwszych czterech miesięcy roku akademickiego, mimo że byli jeszcze formalnie zapisani.

Jeśli chodzi o liczbę uczniów objętych eksperymentem, ZSI, w oparciu o zestaw parametrów statystycznych (prawdopodobieństwo, pożądana moc statystyczna, efekt) oraz obliczenia przy użyciu oprogramowania statystycznego "G * Power", ustaliło minimalną liczbę uczestników przypisaną do każdej grupy (badania i kontrola) na 55. Ze względu na ryzyko wycofywania się uczestników już po byciu przydzielonym do określonych grup, liczba ta została zwiększona do 60.

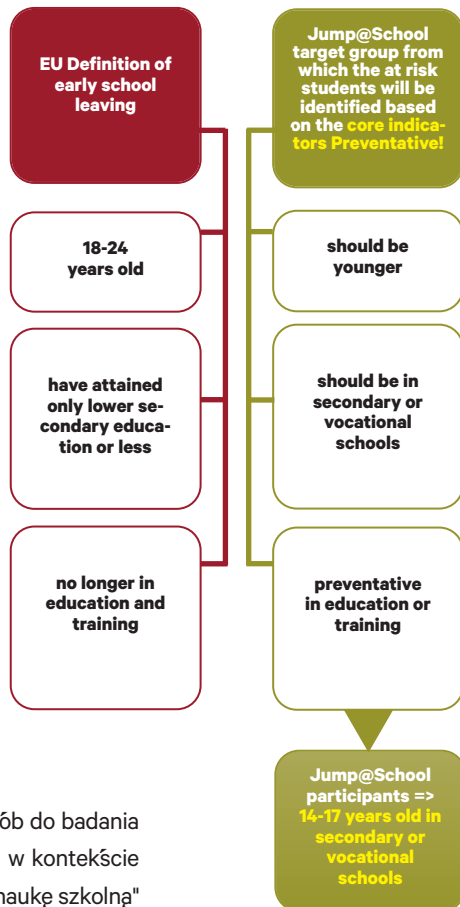
W ten sposób w każdej ze szkół, które uczestniczyły w projekcie Jump@school, losowo

Kraj	Nazwa szkoły	Lokalizacja	Typ szkoły	Liczba uczniów
Włochy	IPSAR	Tortoli	Państwowa Szkoła Średnia Zawodowa	699 (35 klas)
	G. Ferraris	Iglesias	Państwowa szkoła średnia zawodowa	500 (29 klas)
Hiszpania	Instituto de Enseñanza Secundaria Juan de Garay	Valencia	Szkoła średnia i średnia uzupełniająca	900 (27 klas)

wybrano 120 uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki (według wybranego wskaźnika). Z tych 60 z nich zostało losowo przypisanych do grupy objętej działaniami projektu, stosując procedurę statystyczną na oprogramowaniu statystycznym SPSS, a 60 przypadkowo przypisanych do grupy badanej, która nie uczestniczyła w zajęciach Jump@school. Kryteria wyboru szkół obejmowały: zainteresowanie zwalczaniem zjawiska ESL, gotowość do udziału w projekcie pilotażowym oraz wystarczająco dużą liczbę uczniów (co najmniej 400), aby umożliwić wybór 120 uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki w każdej szkole. Wybrane szkoły, po dwie w każdym kraju, musiały być tego samego rodzaju, tj. wszystkie zawodowe szkoły średnie.

Celem projektu Jump@school było sprawdzenie skuteczności działań mających na celu zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki.

W rezultacie grupa, która była objęta badaniami i z której wyselekcjonowano odpowiednią liczbę osób do badania pilotażowego, nie odpowiada celowi określonego w kontekście europejskim dla "osób przedwcześnie kończących naukę szkolną" ("Młodzi ludzie w wieku od 18 do 24 lat, którzy kończą szkołę na poziomie równoważnym lub niższym od średniego i nie uczęszczają już do szkoły i nie podejmują już żadnej formy kształcenia zawodowego" - raport końcowy tematycznej grupy roboczej ds. przedwczesnego kończenia nauki szkolnej, 2013 r.), lecz odnosi się do grupy tuż przed objęciem ich tą definicją. Nasi "młodzi chłopcy i dziewczęta są więc młodszy (między 14 a 17 rokiem życia) i nadal uczęszczają do szkoły średniej, ale są uznawani jako zagrożeni przedwczesnym ukończeniem nauki.



► Wybór sprawdzonych działań w przeciwdziałaniu wcześniejszemu kończeniu nauki

Pierwszym krokiem na drodze do zdefiniowania interwencji w ramach Jump@school było zebranie i wybór sprawdzonych działań w celu przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki, zrealizowanych lub wdrażanych w krajach europejskich, w których pracują partnerzy i poza nimi. Jasny obraz stanu rzeczy pozwolił na zdefiniowanie unikalnego modelu, opartego na programach pilotażowych już zatwierdzonych w kontekście europejskim. ZSI i CIOSE-FP opracowały format opisujący te udane doświadczenia i zdefiniowały osiem kryteriów ich wyboru. Spośród 38 sprawdzonych działań przedstawionych przez part-



nerów, 14 zostało rozpatrzonych zgodnie z tymi kryteriami, a następnie szczegółowo przeanalizowanych. Kryteria wyboru były następujące:

Treść: Czy interwencja jest innowacyjna i ma znaczenie dla kształtowania przyszłej polityki? Czy interwencja ma spójną podstawę teoretyczną (czy jest jasne, w jaki sposób powoduje zmiany)?

Realizacja: Jak skomplikowana jest realizacja interwencji w praktyce?

Standaryzacja: Czy możliwa jest realizacja interwencji w sposób znormalizowany (wierność protokołowi) w wielu kontekstach bez istotnych zmian w protokole?

Wpływ: Czy istniejące dowody wskazują, że interwencja może być skuteczna? Czy będzie ona miała wymierny wpływ na szereg wskaźników rezultatu?

Możliwość zastosowania w innych kontekstach: Czy interwencja może być właściwie realizowana i powielana przez inne osoby w innych kontekstach?

Koszty: jakie są koszty interwencji? Czy są one zrównoważone?
Aspekty etyczne: Czy istnieją wątpliwości etyczne dotyczące działań? Czy można uzyskać świadomą zgodę uczniów i rodziców?

Ryzyko i zagrożenia: jakie są potencjalne przeszkody w realizacji interwencji?

Celem tej analizy była identyfikacja powtarzających się elementów wspólnych dla tych czternastu obiecujących działań, które mają być wykorzystane jako podstawa empiryczna i teoretyczna do rozwoju Interwencji Jump@school. Spośród tych wyłaniających się elementów partnerstwo wybrało trzy, a mianowicie

❶ **Wykorzystanie laboratoriów** (zarówno profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych) w szkole i poza nią jako metodologii działań na rzecz doradztwa i motywacji uczniów zagrożonych przedwczesnym porzuceniem nauki.

❷ **Zarządzanie sprawami**, tj. opracowanie zindywidualizowanych działań na rzecz zaspokojenia potrzeb indywidualnego studenta ("przypadek"), mających na celu zidentyfikowanie przydatnych indywidualnych ścieżek postępowania, które pozwolą rozwiązać problem w konkretnym kontekście poprzez aktywizację wielu zasobów na ich terytoriach.

❸ **Poradnictwo zawodowe i wsparcie w okresie przejściowym**, tj. działania mające na celu wspieranie uczniów w delikatnych fazach transformacji szkolnej w ramach systemu szkolnego i/lub w kierunku rynku pracy poprzez działania doradcze.

► Model Logiczny Interwencji (LMI)

Model logiczny jest stosowany jako mapa drogowa dla projektów w celu opisanie związku między działaniami lub interwencjami, które mają być wdrożone z pożądanymi wynikami.

Jest to niezbędny instrument rozwoju, koordynacji, spójności i skuteczności interwencji. Projektowanie modelu logicznego jest pomocne w myśleniu o procesie zmian, do którego zmierza projekt.

- ▣ Identyfikacja zagadnień dotyczących grupy docelowej (uczniowie, z ryzykiem przedwczesnego ukończenia nauki)
- ▣ określenie pożądaných wyników i sposobu ich pomiaru
- ▣ rozwój strategii uzyskiwania określonych celów

Bardziej szczegółowo, model logiczny składa się z następujących elementów:

Zasoby / nakłady:

zasoby ludzkie, finansowe i/lub organizacyjne niezbędne do realizacji projektu / działań.

Działania:

to, co projekt realizuje przy użyciu zasobów: narzędzia, wydarzenia, warsztaty, akcje. Działania te służą wprowadzeniu pożądaných zmian.

Bezpośrednie rezultaty: Bezpośrednie rezultaty projektu, określane jako liczba realizowanych usług i działań.

Wyniki: konkretne zmiany w postawach, zachowaniach, wiedzy, umiejętnościach itd. wynikające z działań i działań projektowych.

Wpływ: zmiany postaw, zachowań, wiedzy, umiejętności itp. na poziomie systemowym które powinny wynikać z działań i interwencji w ramach projektu i/lub zmian na poziomie politycznym.

Model logiczny interwencji Jump@school, koordynowany przez CIOFS-FP i wyrażony w kilku etapach pracy, był procesem partycypacyjnym i złożonym, obejmującym wszystkich partnerów projektu i nabrał kształtu począwszy od refleksji pedagogicznych i metodologicznych wynikających z analizy odpowiednich działań zwalczających przedwczesne kończenie nauki szkolnej w wielu krajach europejskich w ramach partnerstwa i poza nim. Jego złożoność wynika również z faktu, że każda działalność została stworzona w odniesieniu do alternatywnego modelu oceny, który

przewodził cały proces (i odwrotnie), co wiązało się z wieloma wysiłkami w zakresie projektowania i koordynacji przed podjęciem działań. Jednym z kluczowych aspektów tego projektu była potrzeba zbudowania działania, które miałyby jednocześnie charakter edukacyjny, było dostatecznie ustandaryzowane, jasno określone i ograniczone czasowo, tak aby mogło być wdrażane (i w związku z tym oceniane) we wszystkich szkołach, a jednocześnie pozwalałoby na pewien stopień adaptacji do specyfiki każdego eksperymentalnego kontekstu bez utraty jego ogólnej ważności. Partnerstwo ustaliło zatem, że LMI nie określało konkretnie treści poszczególnych działań, które mają być prowadzone w szkołach (warsztaty, indywidualne spotkania itp.), ale raczej skoncentrowane na celach, tj. czynniki ryzyka, z którymi miał się zmierzyć. Ustalono na przykład, że głównymi czynnikami ryzyka (cele), na których koncentrowałyby się wszystkie warsztaty w każdej szkole, były:

- ▣ "Słabe zaangażowanie w ukończeniu nauki", "Bierność", "Niska frekwencja w szkole" (Podejście do szkoły).
- ▣ "Niskie zdolności poznawcze", "Nieprawidłowe zachowanie", "Słabe umiejętności organizacyjne" (umiejętności poznawcze i osiągnięcia szkolne).

● ● ●

Model logiczny jest stosowany jako mapa drogowa dla projektów w celu opisanie powiązań między działaniami a interwencjami, a pożądanymi wynikami



Następnie każdy zespół lokalny planował działania, które uznawał za przydatne do osiągnięcia celów w oparciu o kontekst lokalny, zasoby i specyfikę grupy interwencyjnej. Model logiczny interwencji Jump@school wymagał co najmniej dwóch warsztatów i czterech indywidualnych sesji doradczych dla każdego ucznia grupy interwencyjnej oraz akcji wsparcia w zakresie poczucia własnej wartości i motywacji. Model logiczny dostarczył również zestaw siatek operacyjnych i szablonów referencyjnych do planowania, śledzenia i monitorowania działań wspierających pracę Jump@Operators w szkołach oraz ułatwiających wymianę informacji między różnymi Jump@Operators w różnych kontekstach. W ramach modelu logiki, harmonogram i priorytety każdego etapu działania zostały również określone poprzez opracowanie wykresu GANTT i szczegółowych planów dla każdej szkoły uczestniczącej w projekcie pilotażowym. each school involved in the pilot.

NAKŁADY

Model logiczny interwencji dostarczył szczegółowego planu zasobów finansowych i ludzkich niezbędnych do realizacji działania. W szczególności koncentrowało się to wokół głównej zaangażowanej profesjonalnej jednostki - JumpOperatora (patrz rozdział "Działania", opis jego kompetencji i zadań), który zorganizował i prowadził indywidualny kurs zaangażowanych studentów w celu zagwarantowania mentoringu. Oprócz JumpOperatorów kluczową rolę powierzono lokalnym badaczom, którzy mieli za zadanie zebranie przydatnych danych w dziedzinie oceny oddziaływania interwencji.

DZIAŁANIA

W ciągu 5 miesięcy akcji w szkołach logiczny model interwencji przewidywał następujące działania, które opierają się na silnej relacji edukacyjnej pomiędzy JumpOperatorem, a każdym uczniem, który uczestniczył w akcji (uczestnikami grupy interwencyjnej):

Działania indywidualne (uczniowie sami lub z JumpOperatorami)

▣ Pierwsze indywidualne spotkanie pomiędzy przedstawicielem JumpOperatora a uczniem w celu wstępnego zdefiniowania profilu każdego z uczestników oraz rozpoczęcia formułowania Indywidualnego Planu Rozwoju (IDP) w oparciu o główne czynniki ryzyka oraz życzenia ucznia (patrz rozdział "Działania" dla opisu PRI).

▣ Inne działania indywidualne, uzgodnione i monitorowane przez przedstawicieli JumpOperatora zgodnie z PRI, realizowane poza szkołą niezależnie lub we współpracy ze stowarzyszeniami na danym obszarze (stowarzyszenia wolontariuszy, kluby sportowe, ośrodki pomocy społecznej itp.) takie jak dodatkowe nauczanie przedmiotów szkolnych, sportu, tańca, teatru, teatru, wolontariatu itp

Zajęcia grupowe (wszyscy uczniowie grupy interwencyjnej razem lub podzieleni na mniejsze grupy.)

☐ Spotkanie inauguracyjne mające na celu "uczczenie" rozpoczęcia podróży do Jump@School, przełamanie lodu i ustalenie poczucia przynależności do grupy.

☐ Działania wspierające na rzecz poczucia własnej wartości i motywacji (łącznie 9 godzin w wielu sesjach, w grupach 10-12 uczestników).

☐ 2 warsztaty, być może z około 10-12 uczniami w każdym z nich trwające łącznie 8 godzin (cztery dwugodzinne sesje). W ramach inicjatywy LMI określono trzy rodzaje warsztatów, które można by wdrożyć: warsztaty komunikacyjne, kreatywne i "uczące się uczyć".

☐ Inne możliwe wspólne działania zaplanowane przez JumpOperator i uczniów w zależności od wspólnych potrzeb i dostępnych zasobów to: wycieczki kulturalne, imprezy na zakończenie warsztatu w celu podzielenia się produktem samego warsztatu, imprezy sportowe itp.

☐ Wydarzenie zakończające cały proces .



WYNIKI

Wyniki są namacalnymi rezultatami, uzyskiwanymi bezpośrednio z następujących działań:

- ▣ Liczba podpisanych indywidualnych umów w sprawie planu rozwoju (IDPA) oraz opis działań następczych
- ▣ Zdefiniowany profil JumpOperator, specjalizującego się w przeciwdziałaniu zjawisku wczesnego kończenia szkoły
- ▣ Lista skutecznych warsztatów i działań zorganizowanych w taki sposób, aby pomóc młodym ludziom zagrożonym ryzykiem przedwczesnego kończenia nauki, zmotywować ich do uczęszczania do szkoły lub przekwalifikowania się podejmując inne wyzwania edukacyjne
- ▣ 9-godzinny moduł mający na celu poprawę refleksji, poczucia własnej wartości, umiejętności rozwiązywania problemów i umiejętności podejmowania decyzji
- ▣ Filmy video lub inne rzeczy, które wypracowano na warsztatach

WYNIKI

Rezultaty, w przeciwieństwie do skutków, należy rozumieć w perspektywie krótkoterminowej, czyli zmiany postaw, zachowań, wiedzy, umiejętności itp. które mają nastąpić w ciągu 1-3 lat od rozpoczęcia działalności programu. Krótkoterminowe wyniki są zazwyczaj wyrażane indywidualnie wśród uczestników programu:

- ▣ Wzrost frekwencji
- ▣ Wzrost liczby uczniów zamierzających pójść na studia
- ▣ Zwiększone wsparcie dla uczniów
- ▣ Większe zarządzanie szkołą i ogólnie bardziej pozytywne nastawienie do "pozostawania w szkole"

SKUTKI

Skutkami są szeroko zakrojone zmiany w organizacjach, społecznościach lub systemach, wynikające z działań programu w ciągu 7-10 lat

- ▣ Długoterminowe polityczne i finansowe zobowiązanie do ograniczenia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki i utrzymania go na wysokim miejscu w programie politycznym.
- ▣ Wspieranie szkół w tworzeniu sprzyjających i wspierających środowisk edukacyjnych ukierunkowanych na indywidualne potrzeby poszczególnych uczniów.
- ▣ Promowanie i wspieranie zespołów wielozawodowych (psychologów, pedagogów, pedagogów) w szkołach w celu zajęcia się problemem przedwczesnego kończenia nauki.

- ▣ Przyczynianie się do lepszego zrozumienia zjawiska przedwczesnego kończenia nauki w szerszym społeczeństwie
- ▣ Umożliwienie pracownikom szkół (zarówno nauczycielom, jak i innym pracownikom szkoły) oferowania uczniom zróżnicowanego wsparcia edukacyjnego w sposób integracyjny i zindywidualizowany.

► Szkolenie operatorów

Wraz z wyborem działań, które się sprawdziły i budową modelu logiki, kolejnym działaniem przygotowawczym do wdrożenia interwencji Jump@school było szkolenie JumpOperatorów oraz lokalnych badaczy odpowiedzialnych za gromadzenie danych w szkołach. Szkolenie, koordynowane przez partnerów projektu ZSI i CIOFS-FP, odbyło się na trzech spotkaniach: w Stambule, Walencji i Cagliari w celu stworzenia przestrzeni do wymiany i wymiany pomysłów i informacji między partnerami projektu na przykład na temat celów badawczych, kluczowych aspektów pedagogicznego, organizacyjnego i operacyjnego podejścia do działania oraz struktury i procedur gromadzenia danych na potrzeby oceny. Ponadto poruszono również kwestie związane z zasadami etycznymi dotyczącymi realizacji projektu pilotażowego, w tym te, które mają wpływ na pracę lokalnych naukowców oraz relacje z innymi specjalistami zajmującymi się odniesieniami na szczeblu lokalnym i ponadnarodowym, zwracając również uwagę na tworzenie skoordynowanego i opartego na współpracy zespołu lokalnego. Po zakończeniu sesji szkoleniowych ZSI i CIOFS-FP przeprowadziły szkolenia i szkolenia w celu wsparcia wszystkich operatorów lokalnych w trakcie 5-miesięcznego okresu wdrażania.

● ● ●

Jednym z efektów projektu jest wspieranie szkół w tworzeniu sprzyjających i wspierających środowisk edukacyjnych, skoncentrowanych na indywidualnych potrzebach poszczególnych uczniów.



► Wszyscy w szkole: interwencja Jump@school

Realizacja interwencji w szkołach była sercem projektu Jump@school. Interwencja lub działanie odnosi się do wszystkich tych działań, zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych, w których uczestniczyli uczniowie grupy interwencyjnej w każdej ze szkół uczestniczących w projekcie w okresie 5 miesięcy (od stycznia do czerwca 2016 r.)



trwania projektu pilotażowego Jump@school. Uczestnikami grupy interwencyjnej (lub terapeutycznej) są ci uczniowie, którzy zostali losowo przydzieleni do interwencji w ramach Jump@school w porównaniu z tymi losowo przydzielonymi do grupy kontrolnej - podobnymi pod względem cech charakterystycznych, ale nie cieszącymi się poparciem JumpOperatorów - ale których wyniki zostały porównane z wynikami grupy interwencyjnej w celu zmierzenia wpływu interwencji. Ogółem w grupie interwencyjnej wzięło udział 240 uczniów obu płci, głównie w wieku 14-17 lat. Grupa kontrolna składała się z tej samej liczby uczestników o bardzo zbliżonej charakterystyce (zajmującej się losowym przydzieleniem uczestników do obu grup), co łącznie stanowiło 480 uczestników projektu Jump@school w dwóch krajach (Hiszpanii i Włoszech) w czterech szkołach. Aspekty metodologiczne projektu pilotażowego zostaną szczegółowo opisane w specjalnej sekcji poniżej.

Rozwój interwencji wspierany był przez wszystkich partnerów projektowych, jak już omówiono powyżej, co zapewniło cele, wytyczne i narzędzia do zarządzania i monito-

rowania działań. Rozważano m. in. aspekty etyczne projektu pilotażowego, w szczególności kwestie związane z optymalnym czasem trwania i intensywnością działań oraz nakładem pracy lokalnych zespołów odpowiedzialnych za jego realizację. Głównym celem interwencji w ramach programu Jump@school było dążenie do zmniejszenia odsetka osób przedwcześnie kończących naukę w rozpatrywanych kontekstach poprzez zmniejszenie niektórych czynników ryzyka i ich skutków. Cel ten był realizowany poprzez pracę nad zmianą relacji między uczniami a systemem szkolnym poprzez oferowanie im kreatywnych i alternatywnych działań, dzięki którym mogli doświadczyć własnych potrzeb i ograniczeń, odkrywać i zmieniać swoje postawy i zainteresowania, zwłaszcza w odniesieniu do "pozostawania" w szkole i osiągania pozytywnych efektów uczenia się oraz rozwijania swoich umiejętności. Zanim opiszemy szczegółowo działania, które stanowiły podstawę tego modelu interwencji, przypomnimy sobie następujące zasady ogólne:

1. Wspieranie umiejętności poznawczych i pozapoznawczych

Wyniki niektórych badań ekonomiczno-społecznych wskazują, że umiejętności pozapoznawcze, zwłaszcza w zakresie umiejętności społecznych, partycypacyjnych i emocjonalnych, są ważniejsze dla długoterminowych wyników, takich jak edukacja czy zatrudnienie, niż te czysto kognitywne (Carneiro i in., 2011). James Heckman, amerykański ekonomista i laureat nagrody Nobla, podsumowuje, że polityka powinna koncentrować się na rozwijaniu umiejętności takich jak wytrwałość, niezawodność i konsekwencja. Dane empiryczne potwierdzają, że programy mentorskie i motywacyjne adresowane do nastolatków znajdujących się w niekorzystnej sytuacji są szczególnie skuteczne (Heckman i Rubinstein, 2011). Umiejętności poznawcze i pozapoznawcze nie są ze sobą sprzeczne, lecz raczej "odżywiają się". Jednak zwykłe ścieżki szkolne często skupiają się jedynie na pierwszym, a nie całościowym podejściu, które wspiera i promuje umiejętności miękkie oraz koncentruje się na poczuciu własnej wartości i motywacji, poprzez zorganizowane zajęcia z uczniami

oparte na wiedzy kognitywnej, znajomości serca (uczenie się emocjonalne) i rąk (praktyczne i fizyczne zdolności).

2. Praca nad relacjami i wsparciem emocjonalnym

Rozwijanie relacji było jednym z głównych punktów ścieżki: relacje pomiędzy każdym uczniem a JumpOperatorem, który wspierał go i towarzyszył mu w trakcie pięciomiesięcznego okresu interwencji, pomiędzy uczniem a resztą uczestników (w grupie interwencyjnej poprzez działania grupowe) oraz pomiędzy uczniem a szkołą. Ponieważ aspekty emocjonalne, takie jak niepokój, słabe poczucie przynależności i motywacja, niska samoocena i poczucie własnej wartości są ważnymi czynnikami przedwczesnego kończenia nauki szkolnej, interwencja nie mogła ich pominąć. Szczególnie ważne było zatem emocjonalne wsparcie uczniów, poprzez zapewnienie im wsparcia JumpOperators, którzy byli w stanie dostosować się do ich potrzeb i krytyczności, z poszanowaniem czasu i przestrzeni potrzebnych do zbudowania zaufanych relacji.

3. Zaproponowanie alternatywnej perspektywy rozwoju umiejętności.

Jump@school starała się działać w taki sposób, aby uniknąć częstego błędu polegającego na radzeniu sobie z rosnącą motywacją uczniów do korzystania z tradycyjnych szkolnych środków zaradczych, takich jak dodatkowe zadania domowe, dodatkowe lekcje alfabetyzacji i liczenia. Działania w ramach interwencji Jump@school miały na celu zaoferowanie uczniom nowych "drzwi wejściowych" do odkrycia ich umiejętności i umiejętności poprzez np. ręczną pracę, kreatywność, obrazy i opowiadanie historii

4. Nie ingerowanie w cele wytyczone wcześniej przez szkołę.

Działania Jump@school, dostępne tylko dla grupy interwencyjnej, zostały skonstruowane w taki sposób, aby zminimalizować ewentualne konflikty ze zwykłym programem nauczania i harmonogramem szkolnym uczniów (regularny czas szkolny). W rzeczywistości jednak nie zawsze było to możliwe i w niektórych przypadkach prowadziło do napięć z różnymi interesariuszami, takimi jak nauczyciele w szkołach (więcej informacji na ten temat znajduje się w części dotyczącej wyników). Udział w projekcie pilotażowym był dobrowolny i wynikał z procesu negocjacji i współpracy z udziałem wszystkich zainteresowanych stron (uczniów, rodziców, dyrektorów szkół, nauczycieli), którzy zostali poinformowani i wyrazili zgodę na ogólne zasady, terminy i zobowiązania, jakie zakładał pilot. W przypadku szkół włoskich, zgoda rodziców na udział w programie nie była oczywista, ponieważ interwencja Jump@school została włączona do "Piano dell' Offerta Formativa", P. O. F. (plan oferty szkoleniowej) i w związku z tym został włączony do oficjalnych działań w roku szkolnym 2015/2016. W jednej ze szkół hiszpańskich zarówno uczestnicy grupy kontrolnej, jak i grupy interwencyjnej wymagali zgody rodziców, podczas gdy w innej szkole tylko uczestnicy grupy interwencyjnej wymagali zgody rodziców. Wszyscy uczestnicy mogli w każdej chwili wycofać się z uczestnictwa w projekcie.

► Bohaterowie

Beneficjenci interwencji

1 240 uczniów, głównie w grupie wiekowej od 14 do 17 lat (z pewnymi wyjątkami, ponieważ wskaźnik ten był zróżnicowany raczej w zależności od poziomu klasy niż poszczególnych uczniów), uczęszczających do liceum zawodowego we Włoszech (Sardynia) i w Hiszpanii (Walencja), którzy uznawani byli za zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki szkolnej na podstawie średniej punktowej (GPA) pod koniec roku szkolnego 2014/2015 (odpowiadające GPA we Włoszech i Hiszpanii poniżej 2.0. Do badania grupę kontrolną stanowiło 240 osób, które były bardzo podobne do tej grupy. Ich oceny i nieobecności były zbierane w dwóch momentach i byli zobowiązani do wypełnienia kwestionariusza samooceny w tych właśnie momentach, ale nie byli poddani interwencji Jump@school.

Operatorzy Jumpschool

2 Kluczową profesjonalną postacią projektu był JumpOperator lub JumpO, który zorganizował i kierował indywidualną podróż każdego z uczestników grupy interwencyjnej. Na jedną szkołę przypadało po dwóch JumpOperatorów, każdy odpowiadał za maksymalnie 30 uczniów. Określenie profilu, umiejętności i zadań Jumpoperatorów było centralnym elementem pracy partnerskiej. JumpOperatorzy to doświadczeni profesjonaliści, tacy jak opiekunowie lub doradcy, pracownicy socjalni lub osoby pracujące z młodzieżą, czy też profesjonaliści zajmujący się doradztwem. Nie muszą to być psychologowie, ale raczej wychowawcy, którzy potrafią budować pozytywne relacje z uczniami, mówią "ich językiem", zachowując autorytet przewodnika. Podczas interwencji JumpOperatorzy towarzyszą uczniom w całości i złożoności, wspierając ich w dążeniu do dobrego samopoczucia i pewności siebie w szkole i poza nią. Są oni



"pośrednikami i mediatorami relacji", którzy prowadzą działania uznane i wzmacniające szkołę, ale nie są jej częścią. W szczególności operatorzy posiadają następujące cechy charakterystyczne, są to:

- ☑ Wysoki stopień analityczności i empatii
- ☑ Doświadczenie w pracy z młodymi ludźmi zagrożonymi przedwczesnym opuszczeniem szkoły
- ☑ Doświadczenie w zarządzaniu i ułatwianiu działań grupowych, a w szczególności warsztatów kreatywnych
- ☑ Dobre cechy komunikacyjne i aktywnego słuchania
- ☑ Umiejętności w budowaniu własnego autorytetu
- ☑ Elastyczność i otwartość na nowe pomysły i wyzwania
- ☑ Umiejętności wdrożenia w praktyce wiedzy dotyczącej motywacji
- ☑ Umiejętność kierowania formalnymi i nieformalnymi sieciami
- ☑ Znajomość miejscowego rynku pracy i jego charakterystyki
- ☑ Znajomość lokalnych zasobów w zakresie organizacji lokalnych (np. usługi sportowe i rekreacyjne) oraz usługi dla młodzieży (np. doradcy, ośrodki wsparcia psychologicznego, zdrowia reprodukcyjnego, orientacji i kształcenia), które w razie potrzeby mogą wspierać cele interwencji

W czasie trwania interwencji każda grupa interwencyjna licząca 60 uczniów polegała na obecności dwóch JumpOperatorów, którzy realizowali następujące zadania operacyjne:

- ➔ Rozumienie projektu, a w szczególności jego eksperymentalnego charakteru.
- ➔ Rozwijanie relacji opartych na zaufaniu z uczniami biorącymi udział w interwencji.
- ➔ Organizowanie i prowadzenie zarówno indywidualnych, jak i grupowych działań w celu zarządzania i monitorowania indywidualnej ścieżki każdego ucznia.
- ➔ Określenie umowy indywidualnego planu rozwoju (IDPA) wraz z każdym uczniem podczas sesji indywidualnych
- ➔ Dokumentowanie i monitorowanie działań pilotażowych
- ➔ Budowanie i ułatwianie dobrych stosunków ze szkołami, lokalnymi badaczami, innymi zainteresowanymi stronami (w tym ekspertami, którzy mogliby wspierać organizację i prowadzenie warsztatów) oraz, w stosownych przypadkach, z rodzinami

Miejscowi badacze

3 Ze względu na eksperymentalny charakter projektu, naukowcy lokalni, koordynowani przez partnera projektu ZSI, odegrali decydującą rolę w zagwarantowaniu wiarygodności danych zebranych w celu pomiaru stopniowego rozwoju oraz wpływu interwencji. Oprócz stałej komunikacji z JumpOperatorami i ludźmi ze szkoły, do których należało się odnosić, byli oni szczególnie odpowiedzialni za:

- Nawiązanie dobrych relacji ze wszystkimi uczestnikami projektu (zarówno w grupie interwencyjnej jak i kontrolnej) oraz komunikowanie z zgodnych ze strategią komunikacji przyjętą przez partnerstwo (częściowe łączenie) i w razie potrzeby wyjaśniania im narzędzi gromadzenia danych w całości lub ich aspektów
- Przetłumaczenie różnych narzędzi gromadzenia danych na język lokalny i, w razie potrzeby, wpisów na język angielski.
- Gromadzenie danych wtórnych dotyczących wskaźnika głównego (GPA) w celu wyłonienia 120 uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki w każdej szkole przed i po interwencji, aby określić wpływ eksperymentu na ten wskaźnik.
- Podawanie uczestnikom różnych kwestionariuszy i wprowadzanie odpowiedzi do systemu kodowego, systemu zapewniającego bezpośrednią analizę przez zespół oceniający ZSI.

Miejscowa społeczność

4 Integralną częścią interwencji był region, w którym zlokalizowane były szkoły biorące udział w projekcie. Z jednej strony lokalne służby były w stanie zapewnić bezpłatne usługi wsparcia, takie jak pomoc psychologiczna, opieka zdrowotna, poradnictwo dla tych studentów, których potrzeby przewyższały wsparcie JumpOperatorów. Równocześnie zorganizowano różne działania, a w szczególności warsztaty grupowe, we współpracy i/lub we współpracy z i/lub w lokalnych placówkach i przedsiębiorstwach, również w celu wzmocnienia relacji między ścieżkami edukacyjnymi a społeczno-ekonomicznym kontekstem regionu.

ZESPÓŁ W TERENIE

Włochy

Stefano Simola (JumpOperator), absolwent studiów filozoficznych, jest ekspertem w dziedzinie praktyk filozoficznych i techniki projektowania partycypacyjnego. Ma doświadczenie w pracy z trudnymi dziećmi w szkołach i w domu.

Giulia Zucca (JumpOperator) jest psychologiem i terapeutką taneczną. Ukończyła studia na wydziale opieki nad uchodźcami Uniwersytetu w Essex (UK) w 2015 roku. Pracowała przy projektach tanecznych i ruchowych w szkołach, jak również przy projektach mających na celu przeciwdziałanie przedwczesnemu kończeniu nauki szkolnej. Obecnie pracuje w ramach systemu ochrony tymczasowej (SPRAR), aby prowadzić grupowe działania w zakresie wsparcia psychologicznego dla uchodźców.

Roberta Manca (badacz) jest psychologiem klinicznym, pracującym z nastolatkami i młodzieżą, zajmującym się badaniami i działaniami w zakresie przedwczesnego kończenia nauki i integracji społecznej.

Fabiana Barca (badacz) jest certyfikowanym psychologiem i psychoterapeutą w szkoleniu oraz zajmuje się poradnictwem szkolnym i zawodowym. Pracuje jako terapeuta w ośrodku rehabilitacyjnym dla osób uzależnionych od narkotyków, a także koordynuje projekt SPRAR (system ochrony osób ubiegających się o azyl i uchodźców).

Manuela Cucca (JumpOperator) jest pedagogiem specjalizującym się w leczeniu szczególnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności w uczeniu się. Pracuje jako opiekunka domowa i przedszkola. Zajmuje się niedosłuchem, analfabetyzmem emocjonalnym, poradnictwem szkolnym i zawodowym. Pracowała w placówce opiekuńczo-wychowawczej dla nieletnich oraz w świetlicy dziennej dla dorosłych niepełnosprawnych umysłowo.

Anna Lisa Lai (JumpOperator) jest pracownikiem socjalnym, mediatorem rodzinnym i prezesem/opiekunem ds. opieki społecznej "Centro Antiviolenza Mai più Violate", która chroni kobiety będące ofiarami przemocy i ich dzieci. Jest regionalną komisarz ds. równości szans.

Hiszpania

Pepa Domingo (JumpOperator) jest pedagogiem, nauczycielem i współpracownikiem różnych projektów społeczno-edukacyjnych. Specjalizuje się w coachingu edukacyjnym i analfabetyzmie emocjonalnym. Posiada tytuł magistra w zakresie wyników szkolnych i przedwczesnego kończenia nauki oraz jest mediatorem rodzinnym i szkolnym.

Camila Bozzo (JumpOperator). Absolwent Pedagogiki i politologii, administracji i zarządzania w organizacjach edukacyjnych, pracuje jako doradca zawodowy, pedagog i trener, a także zajmuje się opracowywaniem programów nauczania i mediacją międzykulturową.

Sara Gabarda (Researcher) jest pedagogiem i trenerką społeczną. Posiada wieloletnie doświadczenie w projektowaniu, realizacji i ewaluacji projektów wspierających dzieci, młodzież i dorosłych o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i społecznych.

Pilar Valiente (JumpOperator) jest pedagogiem i ekspertem w prowadzeniu i ułatwianiu zajęć grupowych dla nastolatków, a od kilku lat pracuje jako trener w różnych grupach uczniowskich.

Eva Maria Fauste Garcia (JumpOperator) jest pedagogiem i pedagogiem społecznym różnych hiszpańskich organizacji i fundacji. Zajmuje się integracją społeczną i pośrednictwem pracy. Koordynuje centrum skupiska pracy dziennej dla nastolatków w Aldaia w Walencji.

María Escriche Pallarés (Researcher) z tytułem magistra z pedagogiki specjalnej jest nauczycielem i koordynatorem działań edukacyjnych dla dzieci i młodzieży. Posiada 8-letnie doświadczenie w dziedzinie kształcenia specjalnego i pracuje jako osoba zajmująca się wychowaniem emocjonalnym z nastolatkami.



► Działania

Jak już wspomniano, "pakietem" działań zaproponowanych uczestnikom był wyważony zestaw działań indywidualnych mających na celu zapewnienie każdemu uczniowi dedykowanej przestrzeni do słuchania i planowania (dzięki relacji "jeden do jednego" z JumpOperatorem), połączone z sesjami grupowymi skoncentrowanymi na rozwijaniu kluczowych umiejętności wspomagających motywację uczniów do "przebywania w szkole".



1 Zajęcia indywidualne

Każdy uczeń uzyskał dostęp do minimum czterech spotkań indywidualnych z JumpOperatorem z możliwością przedłużenia w zależności od indywidualnych potrzeb uczniów. Dlatego też JumpOperator stał się elastycznym, gościnnym i wiarygodnym zasobem, z którym beneficjenci mogliby również pojechać na krótsze, nieformalne spotkania, aby zająć się takimi zagadnieniami jak wybór uniwersytetu, opracowanie CV, poszukiwanie staży lub rozwiązywanie problemów z kolegami z klasy, rodzicami i z sobą samym.

Cztery obowiązkowe spotkania skupiały się na poszczególnych uczniach, ich zasobach,

potrzebach i celach (szkolnych i pozaszkolnych), zorganizowane w następujący sposób:

1. Rozmowa kwalifikacyjna: opracowanie wstępnego profilu ucznia i ustalenie porozumienia pomiędzy uczniem a JumpOperatorem (IDPA) na temat celów, nad którymi należy pracować razem.

2. Wywiad: rozpoczęcie pracy nad wyznaczonymi celami według priorytetów i zindywidualizowanych działań.

3. Wywiad: monitorowanie i weryfikacja celów osiągniętych w trakcie kursu oraz prowadzonych działań i ocena możliwości włączenia dodatkowych celów do IDPA.

Wywiad końcowy: analiza pracy wykonanej w okresie interwencji, ocena osiągniętych celów i tych, nad którymi należy dalej pracować.

Opracowanie wstępnego profilu każdego z uczestników było pierwszym krokiem w kierunku pogłębionej wiedzy i zrozumienia pomiędzy JumpOperatorami a uczniami. Chodziło o zebranie przydatnych informacji w celu poznania studenta pod kątem możliwych czynników ryzyka WPN. Typowe pytania dotyczyły niepowodzeń, nieuzasadnionych nieobecności, relacji z nauczycielami, egzaminów i testów, sytuacji rodzinnej, przyjaciół, przyszłych perspektyw i własnych zainteresowań. Udostępniono im kwestionariusz mający na celu wsparcie JumpOperatorów w początkowym profilowaniu, pozostawiając im jednocześnie swobodę korzystania z bardziej nieformalnych narzędzi, aby zbliżyć się do uczestników. Niezależnie od zastosowanego narzędzia, profil początkowy studenta był kluczowym źródłem wiedzy dla każdego uczestnika i śledzenia jego ścieżki, która następnie została połączona z IDPA.

Indywidualny Plan Rozwoju (IDPA) można uznać za najważniejszy dokument całego projektu pilo-



tażowego, ponieważ jest to swego rodzaju formalna "umowa" lub znak zaangażowania pomiędzy uczniem a reprezentującym projekt JumpOperatorem. Wspólnie uczeń i JumpOperator określili i uzgodnili cele uczenia się oraz kwestie najbardziej ważne, którymi należy się zająć, planując działania, które mają być przeprowadzone w ciągu pięciu miesięcy interwencji. W tym procesie JumpOperator wzmacnia poczucie ciągłości i spójności w uczniach, pokazując im związek pomiędzy indywidualnymi i grupowymi zadaniami, które sami wybierają (w tym zajęciach, w których uczniowie biorą udział niezależnie od szkoły). W szkołach hiszpańskich szczególnie ważnym aspektem interwencji była indywidualna praca z uczniami. Szczególny nacisk położono na refleksję nad przyszłymi ambicjami i wzmocnieniem metodologii uczenia się dla uczniów, ponieważ uznano to za wspólną potrzebę. JumpOperatorzy wykorzystywali różnorodne narzędzia i techniki, aby pomóc uczestnikom w zidentyfikowaniu ich celów, zmianie negatywnego nastawienia do siebie i planowaniu pracy szkolnej w odniesieniu do ich umiejętności. Zaproponowano na przykład zastosowanie tygodniowego i dziennego kalendarza strategicznego zarządzania zadaniami domowymi i testami w klasie, który zawierałby szereg wskazówek dotyczących podejścia do najtrudniejszych przedmiotów oraz naprzemiennego uczenia się i odpoczynku, wprowadzając w ten sposób rutynę, która mogłaby ułatwić naukę. Matryca SWOT została wykorzystana do zachęcania uczniów do zastanowienia się nad własnymi zasobami wewnętrznymi (mocnymi i słabymi stronami) i kontekstem (mocnymi i słabymi stronami) oraz do projekcji w przyszłość za pomocą instrumentu zwanego "listem z przyszłości", w którym każdy uczestnik otrzymał "list wymaginowany" z własnej przyszłości, opisujący, kim się stał i w jaki sposób stawiał czoła małym i dużym wyzwaniom dorosłości.



2 Zajęcia grupowe

W ramach interwencji, oprócz indywidualnych sesji z JumpOperatorem, zaproponowano szereg działań, które uczniowie zrealizowali wspólnie ze wszystkimi uczestnikami grupy interwencyjnej lub w małych grupach

Pierwsze spotkanie

Po wyborze uczestników i przeprowadzeniu pierwszych wywiadów indywidualnych z każdym z uczestników grupy interwencyjnej, wszyscy 60 uczniowie w grupie interwencyjnej na szkołę świętowali oficjalny początek ścieżki przez imprezę grupową, której celem było "rozgrzanie" i początki tworzenia poczucia przynależności do projektu i grupy, w miłym i nieformalnym klimacie. W niektórych przypadkach spotkanie to stanowiło również okazję do zaproponowania i zilustrowania niektórych cech interwencji i projektu w ramach Jump@school poprzez wykorzystanie warsztatów i gier zorientowanych na działanie.

Warsztaty

Każdy uczestnik grupy interwencyjnej miał możliwość wzięcia udziału w dwóch warsztatach, każdy trwający 8 godzin, podzielonych na kilka podkursów, zazwyczaj dwugodzinnych, w grupach liczących około 12 uczniów. W celu zapewnienia uczestnictwa wszystkich uczniów w grupie interwencyjnej, odbyły się liczne warsztaty. Warsztaty zaplanowano z uwzględnieniem czynników ryzyka, życzeń i możliwości, jakie stwarzają studentom lokalne uwarunkowania (eksperci, organizacje pozarządowe lub stowarzyszenia, rzemieślnicy lub firmy chcące przyczynić się do organizacji działań). Ogólnym celem warsztatów było przywrócenie uczniom poczucia własnej skuteczności i poczucia własnej wartości, co pozwoliło im postrzegać się jako jednostki z umiejętnościami dzięki kreatywnym i angażującym działaniom o konkretnych, a niekiedy wręcz namacalnych rezultatach poprzez wkład praktyczny uczniów, wsparcie i wsparcie grupy. Każdy warsztat został zorganizowany w odniesieniu do ośmiu kluczowych umiejętności w procesie uczenia się przez całe życie,



Porozumienie w sprawie indywidualnego planu rozwoju (IDP) należy uznać za najważniejszy dokument w całym eksperymencie, ponieważ stanowiło swoistą "umowę" pomiędzy studentem a JumpOperator.

zdefiniowanych zgodnie z ramami europejskimi.

Na przykład, grupa interwencyjna Szkoły Zawodowej IPSAR (gastronomia, wino, hotelarstwo - rolnictwo i rozwój obszarów wiejskich - usługi socjalne - przemysł wytwórczy i rzemieślniczy) w Tortoli na Sardynii wzięła udział w warsztatach wędkarskich z przewodnikiem oraz w warsztatach poświęconych fotografii żywności, zarówno zgodnych ze szkolnictwem, jak i możliwymi ścieżkami szkoleniowymi, które mają podążać za nimi uczniowie.



Warsztaty łowienia ryb z przewodnikiem odbywało się na Tortoli, we współpracy ze spółdzielnią rybacką "Cooperativa Pescatori Tortoli", która promuje działania związane z ochroną środowiska poprzez oświatowe gospodarstwo rolne i ośrodek edukacji środowiskowej, w celu zapoznania uczniów z sektorem rybołówstwa (małże, ostrygi, węgorze i muldy) i jego kulturą. Również dzięki udziałowi biologa uczniowie mieli okazję do uczestniczenia w szeregu zajęć, takich jak: wędkarstwo w chowie ryb, selekcja ryb, nauka rozpoznawania różnych gatunków, przetwarzanie ryb w gotowych do użycia produktach, przetwarzanie ostryg, oczyszczanie i etykietowanie małży, produkcja i przetwarzanie mulletowych butarga, przy użyciu narzędzi do pomiaru zasolenia, temperatury, tlenu, gęstości wody i pH laguny. Warsztaty umożliwiły studentom zdobycie konkretnych umiejętności w zakresie rybołówstwa, gotowania i możliwości zatrudnienia związanych z tym sektorem, a



jednocześnie umożliwiły pracę nad takimi tematami jak socjalizacja, poczucie własnej wartości i kultura lokalna.

Fotografowanie jedzenia i napojów

była tematem drugiego warsztatu wybranego dla tej grupy interwencyjnej w Tortoli. Jest to wysoce wyspecjalizowana umiejętność wymagająca technik, które pozwalają na atrakcyjny i pikantny wygląd żywności. Pod okiem profesjonalnego fotografa uczniowie nauczyli się pozycjonować światła, przyszykowali potrawę do sfotografowania i dowiedzieli się, jak działa profesjonalny aparat cyfrowy i lampa błyskowa. Produkowany materiał, tj. seria paneli fotograficznych, przedstawiała dla uczniów konkretny ślad ich drogi w ramach projektu, "ślad" na stałe eksponowany wewnątrz pomieszczeń szkolnych.





Również w Iglesias zdjęcia były jednym z rozwiązań przyjętych przez studentów do opowiadania swoich historii. Uczniowie szkoły zawodowej IPTA Galileo Ferraris wzięli udział w warsztatach **filmowych i fotograficznych** przy wsparciu profesjonalnego fotografa. Jako "formalne" podejście zostało uznane za niewłaściwe, warsztat został zorganizowany w taki sposób, aby w praktyce zilustrować główną dynamikę świata fotografii i wideo-realizacji, aby dostarczyć wskazówek do eksperymentowania, z naciskiem na światło, które jest niezbędne do wykonania efektywnych ujęć oraz techniki postprodukcyjne obrazu. Ilustrowano teorię ujęcia i przeciwujęcia, dając studentom możliwość aktywnego eksperymentowania z funkcjonowaniem tego typu ujęć. Warsztaty zakończyły się przygotowaniem wywiadu zbiorowego, w którym uczniowie w zabawny sposób zobrazowali, co myślą o szkole i projekcie, w którym uczestniczą. Wykonane fotografie zostały umieszczone na panelu o wymiarach 150x100 cm i są obecnie eksponowane w szkole. W Iglesias uczniowie grupy interwencyjnej wzięli również udział w warsztatach poświęconych **twórcemu pisaniu i komiksowi**. Warsztat został podzielony na dwie części, jedną poświęconą teorii a drugą praktyce. Uczniowie wyjaśniali, jak tworzyć historię gatunku literackiego i dynamikę wśród bohaterów. Odnosząc się do części komiksowej i teorii ilustracji, pokazano im, w jaki sposób można graficznie stworzyć postać, jak poruszać się w otoczeniu oraz jak słowa i obrazy są ściśle powiązane w powieściach, komiksach, kinie i grach wideo. W tym celu wykorzystano różne formaty papierowe i wideo, próbując "mówić"

językiem młodych ludzi. Część praktyczna opierała się na "Ćwiczeniach w stylu" Raymond Queneau. Uczniowie pracowali nad przejściem od prostego pomysłu do opowieści (tzn. Krótką, ustrukturyzowaną fabułę opowieści), następnie przejść do scenariusza (rozkładu opowieści na sceny kluczowe), a następnie do ilustracji konkretnego momentu w opowieści, tak aby obrazy uzupełniały narrację: czasami ilustracjami, winietami, paskami lub całymi komiksami.

Jak już wspomniano w poprzednim punkcie, hiszpańskie szkoły wyraziły potrzebę skupienia się na temacie **uczenia się, jak się uczyć**, w ścisłym związku z motywacją i poczuciem własnej wartości. Podczas warsztatów zaprezentowano uczniom serię filmów wideo z motywacjami, które następnie stanowiły tło do dyskusji grupowej na tematy takie jak zarządzanie frustracją, pokonywanie przeszkód, a także znaczenie zaangażowania i koncentracji w osiąganie celów edukacyjnych, a nie ograniczanie się do nich. Następnie JumpOperatorrzy pomagali uczniom odkryć własne style uczenia się, oparte na modelu VAK-u (wzorach wizualnych, słuchowych lub kinestetycznych) oraz na doświadczeniach Dale'a, w celu zwiększenia ich świadomości indywidualnych różnic i sposobu, w jaki każdy styl może zostać przełożony na mapę umysłu w celu skutecznego uczenia się.

Na koniec zorganizowano zabawy grupowe, takie jak budowa wieży, które pozwoliłyby uczniom zastanowić się nad procesem uczenia się, a nie tylko nad jego wynikami.





Działania wspierające motywację i poczucie własnej wartości

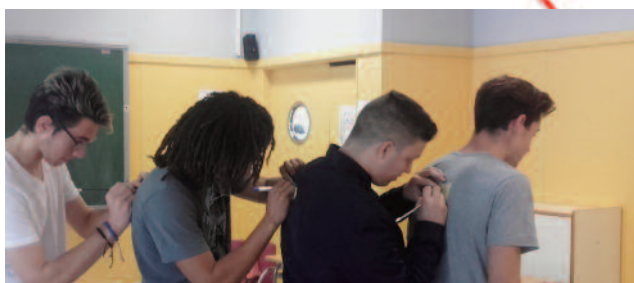
Motywacja i poczucie własnej wartości to dwa złożone pojęcia, silnie związane z doświadczeniami typowymi dla dorastania. Przenikają one całe życie emocjonalne, relacyjne i społeczne młodych ludzi, zarówno w szkole, jak i poza nią. Oczywiście jest, że celem inicjatywy Jump@school nie było zajęcie się tymi tematami w ich złożoności; jednakże za konieczne uznano zaproponowanie grupie interwencyjnej, aby zastanowiła się nad tymi pojęciami i podzieliła się nimi, również po to, aby zrozumiała, że tematy te mogą być poruszane w kontekście szkolnym. Każda grupa robocza wybrała swoje instrumenty i treść, ale każdy eksperymentalny kontekst dzielił czas trwania (dziewięć godzin podzielonych na warsztaty po 1,5-2 godziny każdy) i ogólne cele tej akcji, dzieląc uczniów z grupy interwencyjnej na mniejsze podgrupy. Rozwinięto następujące tematy:

- ➔ Znajomość własnych mocnych i słabych stron
- ➔ Zwiększenie pewności siebie i wiary we własne możliwości
- ➔ Uczenie się tworzenia pozytywnych opinii na własny temat
- ➔ Umiejętność rozpoznawania i wyrażania emocji ze szczególnym zwróceniem uwagi na uprzednią niechęć (analfabetyzm emocjonalny)
- ➔ Uczenie się przezwycięzania trudności wynikających z ograniczeń
- ➔ Obserwowanie reakcji w trudnych warunkach

- Alternatywy uczenia się i konstruktywne sposoby zarządzania własnym życiem.
- Stymulowanie poznawczej gotowości do podejmowania nietypowych i kreatywnych działań w celu rozwiązywania
- Wzmacnianie umiejętności społecznych, uczenie się aktywnej komunikacji
- Nauka akceptowania krytyki, uczenia się udzielania i otrzymywania informacji zwrotnych (praca nad asertywnością)



Uczniowie w Walencji pracowali nad motywacją i poczuciem własnej wartości, biorąc udział w serii gier grupowych, a następnie w prezentacjach podczas sesji plenarnych, które stymulowały samowiedzę, refleksje nad własnymi cechami i umiejętnościami, postrzeganymi przez siebie lub innych członków grupy. Na przykład, dzięki technice Mandali, uczniowie użyli obrazów i słów wycinanych z czasopism dostarczonych przez JumpOperatorów, aby stworzyć mozaikę reprezentującą ich. Kolaż podzielony był na cztery kwadraty, z których każdy stanowił kluczowy aspekt w sferze emocjonalnej uczniów: to, czym jesteś/jesteś/jesteś, czego chcesz dla swojej przyszłości, jakie masz zasoby do dyspozycji, aby podążać swoją ścieżką, oraz te, które musisz jeszcze nabyć.





Złożyliśmy na stół nasze lęki i pragnienia. Wierzymy, że wszyscy uczniowie przywieźli do domu trochę wykonanej pracy, trochę naszej grupy i odrobinę siebie samego: swoje piękno i inteligencję, której czasami trudno rozpoznać.

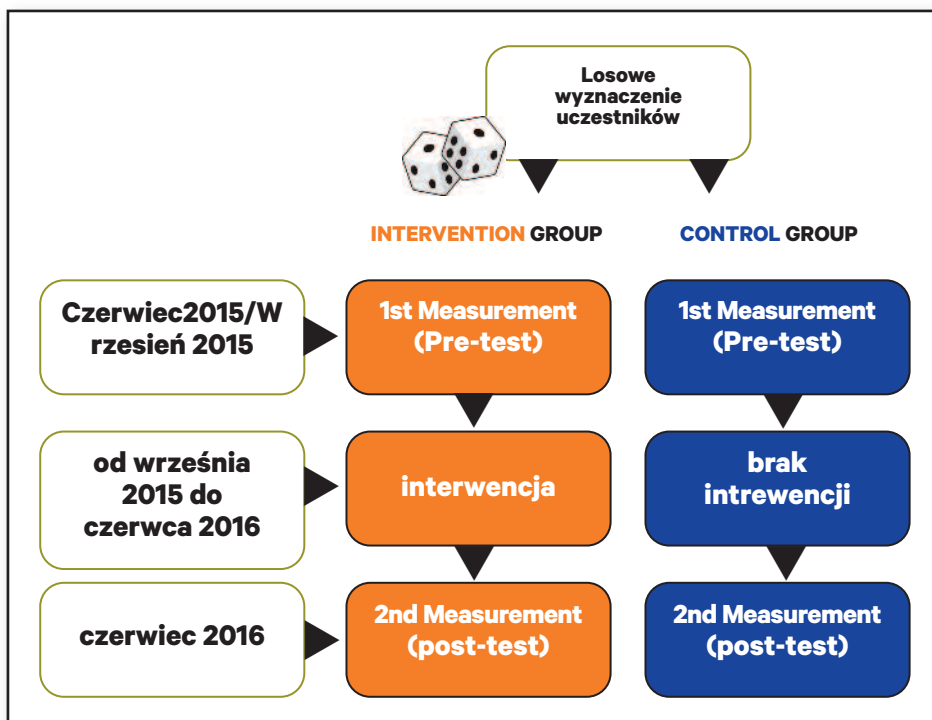
Ponadto, gra "niewidomy i przewodnik" pobudziła zaufanie do innych, a także poprawiła empatyczne zdolności uczestników, którzy na przemian grali obie role, najpierw kierowali się kolegami, a następnie prowadzili ich w serii ćwiczeń. Wreszcie, instrument "drzewo jakości", przeszedł długą drogę w podnoszeniu świadomości wartości i mocnych stron uczestników.

Finałowa impreza

Pod koniec pięciomiesięcznej ścieżki uczniowie spotkali się wraz z zespołem projektowym na finałową imprezę, podczas której można było podzielić się wrażeniami z doświadczeń i przyjrzeć się, temu, co udało się osiągnąć w trakcie trwania warsztatów

► Kształt badań eksperymentalnych

W projekcie Jump@school przyjęto eksperymentalny projekt należący do rodziny "przed i po-testowej", opartej na "dwóch równorzędnych grupach". Wspomniana już wcześniej zasada podstawowa tego typu projektu badawczego jest dość prosta: po określeniu grupy uczniów zagrożonych porzuceniem nauki przydzielono ich losowo do dwóch grup, grupy interwencyjnej (znanej również jako grupa interwencyjna lub grupa doświadczalna) oraz grupy kontrolnej, które są równoważne i porównywalne pod względem statystycznym. Obie grupy są mierzone przy użyciu tych samych wskaźników i kwestionariuszy. Jedyna różnica między grupami polega na tym, że grupa interwencyjna otrzymała "leczenie", które w przypadku Jump@school jest reprezentowane przez interwencję



Jump@school. Teoretycznie efekt (lub oddziaływanie) można zdefiniować jako różnicę między tym, co wydarzyło się po realizacji działania (sytuacja faktyczna reprezentowana przez grupę interwencyjną), a tym, co by się stało, gdyby to samo działanie nie zostało przeprowadzone (sytuacja alternatywna reprezentowana przez grupę kontrolną).

Warto przypomnieć, że w ramach eksperymentu Jump@school w każdej z czterech uczestniczących szkół losowo wybrano 120 uczniów, u których stwierdzono ryzyko przedwczesnego zakończenia nauki w oparciu o średnią punktową na koniec poprzedniego roku szkolnego i należących głównie do grupy wiekowej 14-17 lat. Spośród tych 120 uczniów 60 przypadkowo znalazło się w grupie interwencyjnej, a 60 w grupie kontrolnej.

Ze względu na łatwość obsługi i prostotę, ten typ konstrukcji jest bardzo popularny w badaniach społecznych, jednak przedstawia również pewne wady, które należy wziąć pod uwagę przy interpretacji wyników. Kluczowym aspektem w tej metodzie eksperymentalnej jest na przykład utrzymanie integralności eksperymentu, innymi słowy wyraźne oddzielenie kontroli od grupy interwencyjnej w trakcie całego działania w celu uniknięcia lub ograniczenia skutków ubocznych. W przypadku Jump@school uczniowie grupy interwencyjnej i osoby należące do grupy kontrolnej uczęszczali do tej samej szkoły i możliwe było, że uczniowie z obu grup byli w tych samych klasach. W rezultacie można było założyć, że uczniowie będą "mieszać" się poza zajęciami, dzieląc się pomysłami i wrażeniami dotyczącymi projektu, co może mieć wpływ na wyniki. Aby ograniczyć ten efekt, zdecydowano się na "częściowe zaślepienie" różnych zaangażowanych stron. Oznacza to, że będą oni informowani o szczegółach projektu na różnych poziomach. Dyrektorzy lub dyrektorzy szkół zostali poinformowani o wszystkich aspektach interwencji, w tym o jej eksperymentalnym charakterze. Z drugiej strony, do końca eksperymentu nauczyciele, rodzice i uczniowie zostali poinformowani, że badanie to jest projektem mającym na celu określenie, w jaki sposób najlepiej odbywa się nauka, która będzie miała miejsce w normalnym czasie szkolnym i poza nim. Przekazano, że ze względu na ograniczone zasoby uczniowie zostaną losowo wybrani do wzięcia udziału w działaniach projektowych, przy czym wybrani zostaną zaangażowani w różnym stopniu: niektórzy z nich będą zaangażowani w zadania indywidualne i grupowe oraz wypełnią niektóre kwestionariusze, inni wypełnią tylko kilka kwestionariuszy. Utrzymanie części aktorów - zwłaszcza nauczycieli - częściowo oślepionych pozwoliło ograniczyć wpływ ich ingerencji - na przykład tzw. efekt Ro-

senthal. Niemniej jednak, jak zostanie to opisane w części poświęconej wynikom, stanowiło to również problem. Wreszcie, projekt eksperymentalny, szczególnie w kontekście kontekstów z udziałem młodzieży, musi również uwzględniać problemy związane z dojrzewaniem uczestników w czasie trwania eksperymentu (zmiany psychologiczne i biologiczne zachodzące w czasie trwania eksperymentu, ale niezależne od niego), jak również wypadanie uczestników z eksperymentu po jego skierowaniu do obu grup. Są to tylko niektóre z ograniczeń, jakie stwarza taki schemat ewaluacji wybrany przez Jump@school. Więcej informacji na temat tych ograniczeń oraz sposobów ich przezwyciężenia można znaleźć w sprawozdaniu na temat planu oceny, jak również w sprawozdaniu z wniosków wyciągniętych po zakończeniu realizacji projektu, które są dostępne zarówno w odniesieniu do projektu dostępnego na stronie projektu www.jumpatschool.eu.

► Strategia oceny interwencji

Interwencję w ramach Jump@school oceniono na trzech poziomach. Pierwszy z nich związany jest z jego oddziaływaniem, tj. możliwość zidentyfikowania i zmierzenia związku przyczynowego między interwencją a jej wpływem na referencyjną grupę docelową. Ocena wpływu opierała się na ilościowym gromadzeniu danych i ich analizie. Została ona ukończona pod koniec eksperymentu (ocena sumaryczna), kiedy wszystkie dane były dostępne, chociaż była już zorganizowana w początkowych fazach projektowania. Drugi poziom związany jest z oceną jakościową działania, tj. systematyczne badanie postrzegania i opinii różnych podmiotów zaangażowanych w eksperyment (studentów, JumpOperatorów, nauczycieli i dyrektorów szkół). Ocena ta została również

● ● ●
Interwencję w ramach Jump@school oceniono na trzech poziomach: ilościowym, jakościowym i kształtującym.

THE BASIC ASPECTS OF THE COUNTERFACTUAL EXPERIMENT JUMP@SCHOOL

- Separate measurements for the two action and control groups.
- Measurements at different times (pre-test and post-test).
- Measurements in the various places (areas, regions, cities, districts, schools, etc.) where the action has been carried out and comparison among the action areas.
- Quantitative indicators and quantitative analysis of data.
- Instruments for quantitative data collection (questionnaire)



przeprowadzona po zakończeniu działań i opierała się głównie na instrumentach takich jak wywiady i grupy fokusowe. Wreszcie, co nie mniej ważne, działanie to zostało również poddane ocenie lub, w bardziej odpowiedni sposób, monitorowane na bieżąco (ocena formatywna) w celu zidentyfikowania ewentualnych problemów związanych z jego realizacją oraz, w miarę możliwości, ich skorygowania. Monitoring ten, głównie jakościowy, realizowany był poprzez wykorzystanie szeregu instrumentów (kwestionariuszy, modeli, formularzy), które umożliwiły otrzymanie informacji zwrotnej, a także systematyczne i udokumentowane refleksje JumpOperatorów, a w niektórych przypadkach także studentów, na temat prowadzonych działań, dostarczając ważnych "kontekstowych" informacji dotyczących procesu eksperymentu.

1 OCENA WPŁYWU I JEJ INSTRUMENTY Ocena wpływu mierzy wpływ interwencji na grupę docelową. W tym przypadku ma to związek z ustaleniem, czy interwencja w ramach Jump@school miała wpływ (i jeśli ma, w jakim kierunku) na populację docelową - uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki. Głównymi instrumentami, do których odwoływano się w niniejszej ocenie, były dwa kwestionariusze, z których jeden zawierał "twarde fakty", a drugi "miękkie fakty". Instrumenty te objęły badanie tych zmiennych ryzyka (już wspomnianych w początkowych częściach niniejszego sprawozdania), które reprezentują "treść" oddziaływania, tj. co zostało zmierzone. Elementy, które mogłyby być potencjalnie modyfikowane przez działanie angażujące uczniów przez ograniczony okres czasu (pięć miesięcy), takie jak oceny, pewność siebie w odniesieniu do szkoły, określenie celów osobistych, motywacja do uczenia się, z wyłączeniem czynników strukturalnych, takich jak na przykład sytuacja finansowa rodzin lub szczególne kwestie poznawcze mające wpływ na uczniów. Ocena wpływu była koordynowana przez austriackiego partnera ZSI.

Kwestionariusz "twardych faktów"

Fakty twarde "to namacalne wymiary oparte na danych empirycznych, a nie na percepcji. W przypadku Jump@School, twarde fakty są reprezentowane przez średnią ocen uczniów (średnia punktowa - GPA). Jak wiadomo, wyniki osiągnięte w szkole są ważnym czynnikiem wpływającym na przewidywanie porzucenia nauki, a jednocześnie są czynnikiem, który można zmienić w stosunkowo krótkim czasie, na przykład



poprzez zmianę stylu uczenia się lub dodatkowe nauczanie konkretnych przedmiotów szkolnych. W tym przypadku nasuwa się pytanie, czy i w jakim kierunku interwencja wpłynęła na średnią ocen uczniów w próbie. W celu doboru próby 120 uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki, zebrano GPA wszystkich uczniów w szkole pod koniec roku akademickiego 2014-2015 na podstawie kryteriów wykluczających określonych w ramach projektu (np. wiek i próg GPA) z grupy kwalifikujących się uczestników pobrano losowo próbki. GPA tylko wybranych uczniów (120 uczniów na szkołę w grupie kontrolnej i interwencyjnej) zostały następnie zebrane od administracji szkół w dwóch różnych punktach czasowych: w połowie roku akademickiego 2015-2016 (na początku interwencji) i pod koniec roku akademickiego 2015-2016 (na końcu interwencji). Nie był to więc kwestionariusz, który mieli wypełnić uczestnicy, lecz systematyczne gromadzenie danych wtórnych przez miejscowych badaczy przy wsparciu administracji szkoły. Oceny ocen poszczególnych przedmiotów zostały uśrednione, w wyniku czego GPA wynosi od zera do dziesięciu. Pod koniec projektu pilotażowego porównano średnie oceny w ramach każdej grupy i między dwiema grupami, aby przeanalizować, czy jedna lub obie grupy poprawiły się, pogorszyły lub czy po interwencji nie nastąpiły żadne zmiany w porównaniu z sytuacją sprzed jej wdrożenia.



Kwestionariusz "miękkich faktów"

Miękkie fakty "to niematerialne wymiary odnoszące się do postaw, przekonań i uczuć. Niektóre z tych "faktów" lub konstrukcji, takie jak motywacja do ukończenia edukacji, zaangażowanie w życie szkolne i studenckie oraz poczucie własnej skuteczności, są niezwykle istotne w dziedzinie zapobiegania porzucaniu nauki. Opracowanie kwestionariusza



na temat "miękkich faktów" było procesem czasochłonnym i wymagającym kilku etapów. W pierwszym etapie wybrano aspekty które miały się zmienić w związku z interwencją Jump@school, w oparciu o wypracowany wówczas model logiczny interwencji, a także przegląd literatury dotyczącej przedwczesnego kończenia nauki i związanych z tym czynników ryzyka (patrz rozdział "Ogólne czynniki ryzyka"). Aspekty te, odpowiadające czynnikom ryzyka, które należy uwzględnić w interwencji, obejmują:

Aspekt 1: Motywacja związana ze szkołą i docenianie nauki w szkole

Aspekt ten starał się uchwycić ogólną motywację uczniów do chodzenia do szkoły i nauki oraz wartość przypisywaną uczeniu się (czy uczeń jest przekonany lub uważa, że uczenie się jest ważne i użyteczne?).

Aspekt 2: Wycofanie się

Aspekt ten próbował zrozumieć uczucia uczniów w odniesieniu do "przynależności" do szkoły, badając, czy uczniowie byli zaangażowani, czy raczej tracili nadzieje związane ze szkołą

Aspekt 3: Kontrolowanie lęku i niepewności

Aspekt ten starał się uchwycić, czy uczniowie odczuwają niepokój i nerwowość w odniesieniu do normalnych zajęć szkolnych, uczuć, które, jeśli są szczególnie silne, mają wyraźny wpływ na ich chęć pozostania w szkole.

Aspekt 4: Zaangażowanie i nauka

Aspekt ten starał się uchwycić umiejętności uczenia się uczniów i ich osobiste podejście do osiągnięć w szkole.

Aspekt 5: Zobowiązanie, aby ukończyć edukację

Aspekt ten starał się uchwycić zamiysł studentów, aby kontynuować naukę do momentu uzyskania dyplomu oraz wartość, którą przykładali do ukończenia studiów.

Aspekt 6: Właściwe planowanie zajęć edukacyjnych i samokontrola

Aspekt ten starał się uchwycić zdolność uczniów do planowania i organizacji pracy szkolnej, a także śledzić postępy uczniów.

Aspekt 7: Peność siebie w czasie nauki

Aspekt ten starał się uchwycić wiarę i poziom zaufania uczniów w zdolność zrozumienia i osiągnięcia dobrych wyników w szkole.



Pozycje znajdujące się w kwestionariuszu, tj. sformułowane zostały w odniesieniu do wymienionych wcześniej siedmiu aspektów. Pozycje te zostały dostosowane do kontekstu badań Jump@school, poczynsz od serii podobnych instrumentów zweryfikowanych naukowo na poziomie międzynarodowym. W wersji ostatecznej kwestionariusz składał się z 38 pozycji, pogrupowanych w sześć klastrow, na które uczniowie zostali poproszeni o odpowiedź w 5-punktowej skali Likerta od "nie zgadzają się zdecydowanie" do "zdecydowanie" lub "bardzo prawdopodobne" do "bardzo mało prawdopodobne".

Po opracowaniu instrumentu badawczego, został on przedstawiony w języku angielskim grupie młodzieży o cechach bardzo zbliżonych do cech młodzieży wybranej do eksperymentu, tj. sześciu młodym ludziom w wieku od 14 do 17 lat, aby mieć pewność, iż wszystkie kwestie są zrozumiałe i że czas ich zastosowania odpowiada przeciętnemu okresowi uwagi odpowiedniego dla tego przedziału wiekowego. Pierwotny kwestionariusz, opracowany w języku angielskim, został następnie przetłumaczony na język włoski i hiszpański przez miejscowych badaczy i sprawdzony przez lokalnych kierowników projektów oraz osoby spoza projektu, których językiem ojczystym był język włoski, oraz hiszpański.

Wszystkim uczniom przydzielono ankiety (interwencja i grupa kontrolna), w miarę możliwości poprzez ankietę internetową prowadzoną przez ZSI, w innym to wypadku poprzez ankietę papierową i długopis, która została następnie wprowadzona na platformę internetową przez miejscowych badaczy w dwóch różnych okresach: przed i po interwencji.

Kwestionariusze w dwóch punktach czasowych (przed- i po- testowe) oraz dla tych dwóch grup były identyczne. Jedyna różnica polegała na tym, że kwestionariusz dla grupy interwencyjnej po teście zawierał pięć dodatkowych pytań bezpośrednio związanych z działaniami Jump@school prowadzonymi podczas pięciomiesięcznego okresu trwania interwencji. Ponieważ Jump@school jest projektem, którego celem było zaproponowanie i przetestowanie interwencji, która zapobiegałaby przedwczesnemu kończeniu nauki, piąty aspekt kwestionariusza "Zobowiązanie do ukończenia edukacji" został uznany za główną zależną zmienną.

Data analysis: a methodological outline

Wszystkie dane zgromadzone za pomocą dwóch głównych instrumentów opisanych powyżej zostały przeanalizowane za pomocą technik statystycznych opisowych i dedukcyjnych. Pierwsza z nich jest wykorzystywana do opisywania i podsumowywania głównych cech zbioru danych za pomocą statystyk jednowymiarowych, takich jak rozkład częstości, miary tendencji cen-



tralnej (średnia, mediana i tryb) oraz techniki dyspersji.

W celu ustalenia, czy interwencja w ramach Jump@school przyniosła znaczące efekty, zastosowano techniki statystyczne.

Co do kwestionariusza dotyczącego "twardych faktów", wykonano wielopoziomową analizę średnią punktową ocen, przy czym przedmiotem jest uczeń, a trzy punkty w czasie (sześć miesięcy przed interwencją, bezpośrednio na początku i na końcu interwencji), indywidualne pomiary. Zastosowano koncepcję "powtarzalnych pomiarów", ponieważ każdy temat był kilkakrotnie poddawany pomiarowi zmiennej zależnej, w tym przypadku średniej punktowej.

Analizę przeprowadzono osobno dla każdej z czterech szkół. Następnie średnie wartości punktowe ocen cofnięto na czas (trzy poziomy), grupę (trzy poziomy), grupę (dwa poziomy, tj. naprawie i kontroli), interakcji czasu i grupy, naturalny logarytm początkowej wartości punktowej

oceny oraz interakcji między nim a czasem. Wydajność uzyskana z procedury jest współczynnikiem dla każdej zmiennej umożliwiającym obliczenie trendu, o który średnia punktu oceny zmieniła się w czasie.

Pozycje kwestionariusza "miękkie fakty" zostały przeanalizowane za pomocą połączonych w pary testów w celu sprawdzenia różnic wewnątrzgrupowych, tj. przejście z testu wstępnego na post-test dla każdej grupy indywidualnie. W celu sprawdzenia różnic między grupami przeprowadzono niezależne t-testy. W celu sprawdzenia różnic między grupami przeprowadzono niezależne t-testy. Pełny opis metodologicznych aspektów badania oraz analiza danych przez ZSI są dostępne na stronie internetowej projektu www.jumpatschool.eu.



KWESTIONARIUSZ SAMOOCENY: NIEKTÓRE ROZWIĄZANIA METODOLOGICZNE

Należy podkreślić, że kwestionariusz jest instrumentem samooceny, który z natury rzeczy pociąga za sobą pewne ograniczenia. Przyjęto pewne rozwiązania mające na celu jak największe ograniczenie skutków ograniczeń. Obejmują one w szczególności możliwe zniekształcenia wyników związanych z pożądaną społecznie sytuacją społeczną, tj. skłonność respondentów do odpowiadania na kwestionariusze w sposób, który będzie pozytywnie postrzegany przez innych, na przykład poprzez udzielenie "najlepszej odpowiedzi" i dostosowanie się do normy, a nie poprzez podanie ich prawdziwej i dokładnej oceny poszczególnych elementów. Aby przeciwdziałać temu zjawisku, respondenci uzyskali zapewnienie, że nastąpi anonimowe administrowanie danymi, a ich własne odpowiedzi będą identyfikowalne tylko dla zespołu badawczego, który posiada klucz z imieniem i nazwiskiem oraz kodem uczestnika. Innym wpływem, który należy wziąć pod uwagę, był dysonans poznawczy, w którym badany podmiot (uczestnik) zgłasza usprawienia, nawet jeśli nie spełniają one własnych oczekiwań co do tego, co powinno się zmienić. W celu kontrolowania tego błędu podczas interpretacji wyników, "miękki kwestionariusz" nie opierał się wyłącznie na kwestionariuszu, lecz dodatkowo wyniki były przedstawiane w formie bardziej obiektywnego miary - "twardego kwestionariusza", który uwzględnia rzeczywiste zmiany (w zakresie ocen).

ZOCENA JAKOŚCIOWA PODJĘTYCH DZIAŁAŃ

2 Jak już wspomniano, strategia oceny interwencji w ramach Jump@school skorzystała również z badania jakościowego, koordynowanego przez partnera projektu IVAL, który po zakończeniu interwencji zdołał zebrać informacje od różnych podmiotów zaangażowanych w eksperymenty w szkołach, zarówno we Włoszech, jak i w Hiszpanii. Biorąc pod uwagę złożoność i "relacyjny" charakter interwencji w ramach Jump@school, zespół projektowy uznał, że ocena wpływu nie powinna ograniczać się do wysoce ustrukturyzowanej i ilościowej oceny jako oceny alternatywnej. W trakcie realizacji projektu pojawiła się paląca kwestia dotycząca faktu, że bez bardziej "holistycznego" spojrzenia na całe doświadczenie i jego procesy może zostać utracony szereg cennych elementów, które odegrałyby rolę w ostatecznym postrzeganiu wyników badania przez zaangażowane podmioty. Celem tej oceny jakościowej było zatem "poszerzenie zakresu" oceny alternatywnej, tak aby obejmowała ona więcej aspektów "antropologicznych", niezwiązanych z celami lub wskaźnikami, które mogą obejmować elementy procesu (edukacyjne, emocjonalne, operacyjne), które mogą okazać się przydatne m. in. do opracowania zaleceń w ramach polityk mających na celu zwalczanie zjawiska WPN i zapobieganie temu zjawisku. Było to badanie jakościowe, zorganizowane w formie serii wywiadów indywidualnych i grupowych, których celem było przeanalizowanie głównego postrzegania interwencji Szkoły Jump@school z punktu widzenia uczestników (studentów) oraz uprzywilejowanych obserwatorów, takich jak JumpOperators, naukowcy, dyrektorzy i nauczyciele. Ponadto miała ona na celu zbadanie mocnych i słabych stron eksperymentu. W tym sensie badanie zostało skonstruowane w taki sposób, że zapewniało jedynie ogólny wkład do dyskusji, przyznając uczestnikom lub respondentom pewną swobodę w odniesieniu do tematów, które będą przedmiotem dyskusji i możliwości przedstawienia interpretacji faktów.

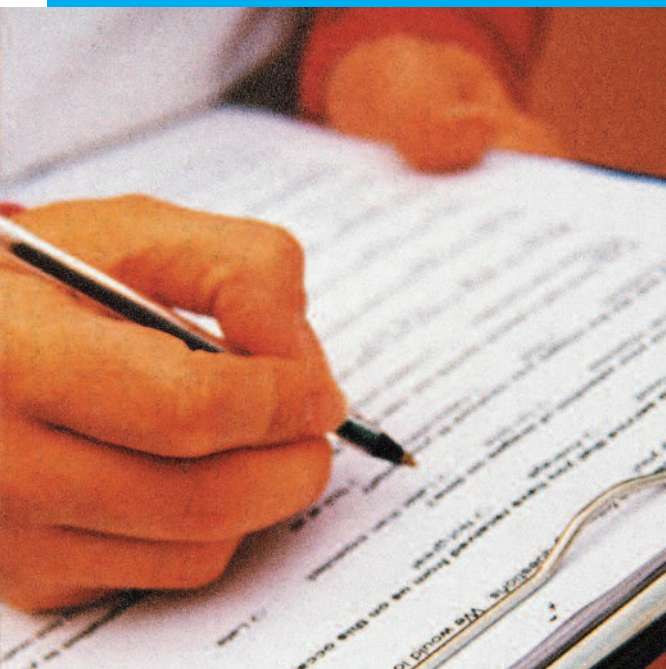
● ● ●

W trakcie realizacji projektu pojawiła się paląca kwestia dotycząca faktu, że bez bardziej "holistycznego" spojrzenia na całe doświadczenie i jego procesy może zostać utracony szereg cennych elementów, które odegrałyby rolę w ostatecznym postrzeganiu wyników badania przez zaangażowane podmioty.

OCENA FORMATYWNA

3 Przez cały czas trwania interwencji działania były stale monitorowane dzięki szeregowi instrumentów jakościowych, wspólnych dla wszystkich szkół, co umożliwiło zebranie serii "pisemnych" zapisów procesu w każdym kontekście eksperymentalnym, przyczyniając się tym samym do spójności struktury badań. Instrumenty te to standardowe formularze i siatki, które JumpOperatorzy, uczniowie lub miejscowi badacze musieli wypełniać na określonych etapach, np. po indywidualnych spotkaniach uzupełniających. Instrumenty te, jako rodzaj dziennika pokładowego, zostały wykorzystane podczas interwencji w celu refleksji i bieżącej oceny postrzegania różnych podmiotów zaangażowanych w związane z prowadzonymi działaniami oraz w celu upewnienia się, że cele poszczególnych działań były stopniowo osiągane lub dostosowywane, a po zakończeniu interwencji w celu dokonania bilansu kontekstu, w którym działanie miało miejsce. Instrumenty te mogą być podzielone na instrumenty wykorzystywane do monitorowania poszczególnych sesji oraz te, które są stosowane w grupach. individual sessions and those applied to the group sessions.

Instrumenty używane w ewaluacji formatywnej dla sesji indywidualnych



➔ IDPA (Porozumienie w sprawie Indywidualnego Planu Rozwoju), które, jak już wspomniano, stanowiło główny dokument w całym eksperymencie, w którym JumpOperator i uczeń wyznaczili indywidualne cele, ażeby je zrealizować.

➔ Indywidualny dziennik procesowy, który został opracowany przez JumpOperatora po każdym z czterech kolejnych spotkań indywidualnych, miał na celu udokumentowanie ścieżki każdego ucznia, rejestrowanie możliwych zmian w zak-

resie wcześniej ustalonych celów, problemów lub konkretnych elementów, które pojawiły się podczas spotkań.

Instrumenty do ewaluacji formatywnej działań grupowych

→ Formularz z warsztatów został wypełniony przez uczestników bezpośrednio po wzięciu udziału w każdym z trzech obowiązkowych warsztatów zaplanowanych w interwencji. W ankiecie uczeń wyraził swoją opinię na temat takich aspektów jak jasność celów warsztatu, poziom zainteresowania treścią, zadowolenie z osiągniętych wyników, mocne i słabe strony całego doświadczenia.

→ Warsztatowy formularz refleksji, wypełniony przez JumpOperatorów w celu zarejestrowania szczegółowych informacji na temat przebiegu warsztatów. Dzięki temu instrumentowi JumpOperator dokonał analizy i oceny stopnia zainteresowania i zadowolenia uczniów, w odniesieniu do nowych umiejętności i postaw, jakie zdobyli, zwracając uwagę na możliwe zmiany, jakie należy wprowadzić w celu udoskonalenia kolejnych warsztatów.

→ Szablon monitorowania eksperymentu, kwestionariusz jakościowy wypełniany co miesiąc przez badaczy przez cały okres interwencji służył jako narzędzie monitorowania w celu zebrania informacji na temat aktualnego stanu wdrożenia, wyzwań i problemów napotkanych w trakcie realizacji, które mogą mieć wpływ na skuteczność interwencji lub które powinny być brane pod uwagę przy interpretacji wyników i rozwiązaniu znalezionych w celu sprostania tym wyzwaniom.



ASPEKTY KWESTIONARIUSZA ORAZ POZYCJE W KWESTIONARIUSZU DOTYCZĄCE “MIĘKKICH FAKTÓW”

Aspekt 1

Motywacja szkolna oraz wartość nauki pobieranej w szkole

- | | |
|-----|--|
| V14 | Ogólnie lubię chodzić do szkoły . |
| V15 | Jestem dobrze edukowany w szkole. |
| V16 | naprawdę nie dbam o szkołę. |
| V20 | Lubię się uczyć, ponieważ idzie mi lepiej w szkole. |
| V21 | Lubię mówić , o tym czego nauczyłem się w szkole. |
| V24 | Większość rzeczy, których uczymy się w szkole jest bezużyteczna. |

Aspekt 2: Przerwanie nauki

- | | |
|-----|--|
| V17 | Czuję się wyobcowany w szkole. |
| V19 | Często mam ochotę porzucić szkołę. |
| V49 | Gdy mam zbyt dużo zadane do domu, po prostu nie odrabiam zadania domowego. |

Aspekt 3: Utrzymywanie lęku i niepewności pod kontrolą

- | | |
|-----|--|
| V18 | Szkoła mnie stresuje. |
| V34 | Gdy zbliżają się testy, mocno się martwię. |

Aspekt 4: Oddanie nauce

- | | |
|-----|--|
| V22 | Nie zależy mi na otrzymywaniu dobrych ocen |
| V23 | Szkoła sprawia, że chcę poznać rzeczy, których z zasady nie uczy się w szkole. |
| V35 | W szkole uczę się tylko po to, aby otrzymać ocenę pozytywną. |
| V42 | Wkładam wiele wysiłku w pracę w szkole. |
| V46 | Wszytko, co robię w szkole jest zawsze na ostatnią minutę. |
| V50 | Poza szkołą nie wkładam wiele wysiłku, by uczyć się do zajęć. |

Aspekt 5: Zaangażowanie, aby ukończyć naukę

- | | |
|-----|---|
| V25 | Zamierzam pozostać w szkole aż nie otrzymam świadectwa jej ukończenia |
| V26 | Zamierzam ukończyć kolegium lub uniwersytet |
| V27 | Świadectwo ukończenia szkoły przygotowuje mnie do kolegium/universytetu |
| V28 | Świadectwo ukończenia szkoły będzie oznaczało, że będę wykonywał polecenia innych |
| V29 | Świadectwo ukończenia szkoły pomoże mi znaleźć dobrze płatną pracę |
| V30 | Świadectwo ukończenia szkoły pomoże mi się nauczyć nowych rzeczy |
| V31 | Świadectwo ukończenia szkoły da mi poczucie sukcesu |

- | | |
|-----|---|
| V32 | Świadectwo ukończenia szkoły pomoże mi zrobić coś pozytywnego ze swoim życiem |
| V33 | Świadectwo ukończenia szkoły będzie marnotrawieniem czasu |

Aspekt 6: Samokontrola i dyscyplina uczenia się

- | | |
|-----|--|
| V36 | Kiedy jestem w klasie, często myślę o innych niezwiązanych rzeczach. |
| V37 | Przestrzegam zasad obowiązujących w szkole. |
| V39 | Kiedy jestem w klasie, udaję, że pracuję. |
| V41 | Nigdy nie kończę wszystkiego, co zaczynam. |
| V43 | Uczę się w domu, nawet gdy nie mam testu. |
| V44 | Sprawdzam pracę wykonywaną w szkole pod kątem błędów. |
| V45 | Jeśli nie potrafię zrozumieć tego, co robię w szkole staram się tak długo robić aż zrozumieć |
| V47 | Jeśli źle sobie radzę w testach, to następnym razem ciężiej pracuję. |
| V48 | Zanim przystąpię do zadania, sporządzam plan, w jaki sposób to zrobię. |

Aspekt 7: Pewność siebie, jeżeli chodzi o naukę

- | | |
|-----|---|
| V38 | Czuję się dobrze tym, kim jestem jako uczeń |
| V40 | Nie potrafię dobrze sobie radzić w szkole, nawet jeśli chcę. |
| V51 | Jeśli mocno się postaram, wierzę, że mogę dobrze wykonywać obowiązki szkolne. |



► Wyniki oceny skutków

W poniższych akapitach przedstawiono podsumowanie wyników analizy wpływu na podstawie danych zebranych za pośrednictwem dwóch głównych instrumentów ilościowych, tj. w kwestionariuszu dotyczącym "faktów twardych" (średnia ocena) oraz "faktów miękkich" (siedem aspektów przeanalizowanych w kwestionariuszu). Szczegółowa analiza przeprowadzona przez partnera ZSI, zilustrowana szczegółowymi wykresami dla każdego wymiaru z podziałem na szkoły, dostępna jest na stronie internetowej projektu www.jumpatschool.eu.

Informacje przedstawione w tej sekcji stanowią próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Dla każdej uczestniczącej szkoły,
- Jakie zmiany zaobserwowano w grupie interwencyjnej od początku interwencji do jej zakończenia?
- Jak różna jest ta zmiana w porównaniu ze zmianą w grupie kontrolnej?
- Jakie są możliwe wyjaśnienia i rozważania, które należy wziąć pod uwagę przy interpretacji wyników?

1 WYNIKI TWARDYCH FAKTÓW: ZMIANA W PRZECIĘTNYCH OCENACH

Nie ma mocnych dowodów na to, że interwencja wpłynęła na oceny, jakie uczniowie uzyskali na koniec roku akademickiego. Niewielkie różnice na korzyść grupy interwencyjnej uzyskano w dwóch z czterech szkół, tj. Malilla (Walencja) i Iglesias (Sardynia). Wynik ten może wynikać z różnych czynników, takich jak niewystarczający czas trwania interwencji, jej niewystarczająca intensywność (niewiele działań lub nieregularne uczęszczanie uczniów) lub niewystarczające ukierunkowanie interwencji na poprawę ocen.

Możliwe rezultaty

Biorąc pod uwagę zmianę zachodzącą między testem wstępnym a post-testem, każda grupa mogła stanąć w obliczu jednego z pięciu możliwych scenariuszy:

☐ Statystycznie istotna zmiana w oczekiwanym kierunku (tj. znacząca poprawa od etapu poprzedzającego test do post-testowania).

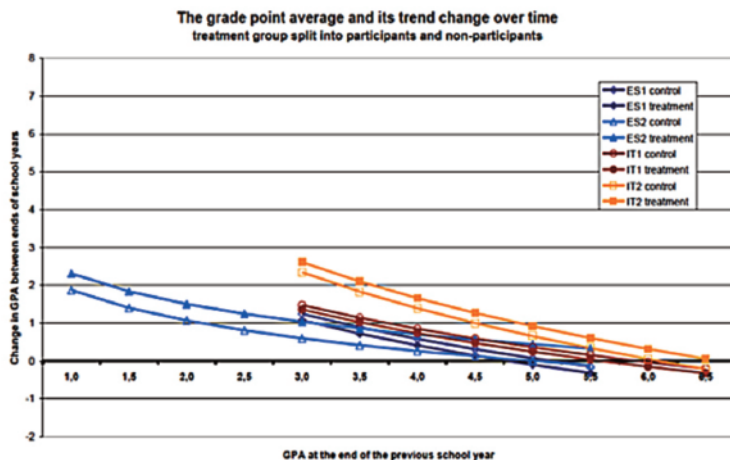
☐ Nieistotna zmiana oczekiwanego kierunku (tj. poprawa z etapu poprzedzającego test do post testowania, ale nieistotna statystycznie).

☐ Brak zmian (tzn. test wstępny i posttest wypadły tak samo).

☐ Statystycznie istotna zmiana w przeciwnym kierunku (tj. znaczne pogorszenie się sytuacji w okresie od etapu testu wstępnego do post-testowania).

☐ Nieistotna zmiana w przeciwnym kierunku (tj. pogorszenie się z etapu przedtestowego na post-testowy, jednak nieistotnego statystycznie).

Wpływ interwencji zależy od różnic w grupie, tj. różnica między zmianami przed badaniem wstępnym i badaniem końcowym jednej grupy w porównaniu z drugą. Może to również przybrać formę statystycznie istotnej zmiany pomiędzy tymi dwiema grupami - albo w oczekiwanym, albo przeciwnym do oczekiwanego kierunku, albo zmiany nieistotnej, tj. różnice grupowe pomiędzy grupą z etapu przed badaniem a po nim nie są statystycznie istotne.



Największą poprawę odnotowano w regionie Mallilla w Walencji (ES02), który odnotował poprawę o około 0,5 punktu procentowego. Na pierwszy rzut oka nie wydaje się to zbyt wiele, ale jeśli weźmiemy pod uwagę, że w każdym innym temacie nastąpiła poprawa o 1 punkt w klasie, to jest to dość znaczące.

2 WYNIKI TESTU MIĘKKIEGO: ZMIANY W 7 ASPEKTACH KWESTIONARIUSZA

Szkoła Juan de Garay (Valencia)

W tej szkole wpływ interwencji był najbardziej odczuwalny w odniesieniu do doskonalenia techniki uczenia się i dyscypliny uczenia się. Jest to reprezentowane głównie przez szósty aspekt miękkiego kwestionariusza: "samokontrola". Dzięki interwencji uczniowie, którzy wzięli udział w interwencji, doskonalili swoje techniki uczenia się, np. częściej niż nie robili planu przed rozpoczęciem zadania i sprawdzali zadania szkolne pod kątem błędów. Ponadto interwencja poprawiała dyscyplinę uczenia w uczeniu się, zwiększając jego zaangażowanie w uczenie się; konkretnie, na przykład poprzez zwiększenie wysiłku włożonego w uczenie się poza szkołą, niezależnie od tego, czy był to sprawdzian, czy też nie. Ponadto uczniowie ograniczyli swoją tendencję do odrabiania lekcji w ostatniej chwili i byli bardziej zdeterminowani do ukończenia wszystkiego, co zaczęli. Te wyraźne udoskonalenia w zakresie technik i dyscypliny uczenia się odpowiadają tematowi jednego z trzech warsztatów przeprowadzonych w tej szkole na temat "uczenia się". Niektóre sesje indywidualne poświęcone były również tym aspektom. Innym bardzo ważnym rezultatem było to, że Juan de Garay jest jedną z dwóch szkół (wraz ze szkołą Tortoli), w której interwencja miała bezpośredni wpływ na zamiar uczniów uzyska-

W dwóch szkołach an cztery istnieje oznaka, że działanie miało bezpośredni wpływ na najważniejszą zmienną w ankiecie "Zobowiązanie do ukończenia nauki"

nia dyplomu ukończenia szkoły średniej (reprezentowanego przez Aspekt 5 "Zaangażowanie do ukończenia edukacji"), uznawanego za główną zmienną zależną od miękkiego kwestionariusza. W tym względzie interwencja wydaje się również poprawiać postrzeganie przez uczniów korzyści płynących z ukończenia edukacji; można to wytłumaczyć faktem, że są oni bardziej przekonani, iż wypełniając świadectwo ukończenia szkoły średniej, nie będą już więcej informowani przez innych o tym, co mają robić, a zatem będą bardziej autonomiczni i że da im to poczucie sukcesu. Ponadto wydaje się, że interwencja znacznie zmniejszyła poziom stresu uczniów przypisywany szkole, a także zwiększyła ich entuzjazm w mówieniu innym o tym, co robią. - być może również dzięki alternatywnym i innowacyjnym stylom uczenia się (w porównaniu ze szkolną rutyną) zostały one poddane interwencji. Mimo że, jak wyżej, uczniowie zdają się poprawiać swoje umiejętności uczenia się, wciąż istnieją oznaki, że nie dbają o dobre oceny i pracują tylko na tyle ciężko, by zdać egzamin. Jednak biorąc pod uwagę, że uczniowie, którzy zdecydowali się wziąć udział w interwencji, byli "biedniejsi" ze względu na swoje oceny, oddanie wszystkich swoich wysiłków w zwykłe przechodzenie, a nie osiągnięcie doskonałych wyników, niekoniecznie jest wynikiem negatywnym.

Malilla School (Valencia)

Również w szkole w Malilli interwencja miała największy wpływ na techniki i dyscyplinę uczenia się uczniów, reprezentowaną przez szósty Aspekt miękkiego kwestionariusza "Właściwe planowanie zajęć edukacyjnych i samokontrola", szczególnie w odniesieniu



do zdolności uczniów do opracowania planu przed rozpoczęciem zadania, uczenia się w domu, nawet gdy nie mieli jeszcze testu i tendencja do dokończenia tego, co zaczęli. Podobnie jak w innych szkołach hiszpańskich, szczególną uwagę poświęcono "nauce uczenia się" zarówno podczas warsztatów, jak i spotkań indywidualnych. Innym interesującym odkryciem jest interwencja w szkole, która najwyraźniej zmniejszyła tendencje uczniów do cenienia sobie tego, czego uczą się w szkole, co pokazuje ich rosnącą skłonność do odnajdywania rzeczy nauczanych w szkole po interwencji jako bezużyteczne. Zakładając, że program nauczania w Hiszpanii nie jest bardzo stymulujący (hipoteza, która musiałaby zostać udowodniona naukowo), wynik ten sugeruje, że interwencja mogła pobudzić i zwiększyć krytyczną świadomość uczniów. Dodatkowo możliwe jest, że ponieważ metody i techniki edukacyjne interwencji mogły być postrzegane jako bardziej dynamiczne i innowacyjne w porównaniu z innymi, mogły one podważać przydatność tradycyjnych technik nauczania szkolnego. Podobnie jak w innych szkołach hiszpańskich, interwencja wydaje się mieć pozytywny wpływ na zmniejszenie poziomu stresu związanego ze stresem szkolnym, podczas gdy wydaje się, że nie miała ona bezpośredniego wpływu na rzeczy związane ze zobowiązaniem do ukończenia edukacji (wymiar 5).

Szkoła IPSAR (Tortolì, Sardynia)

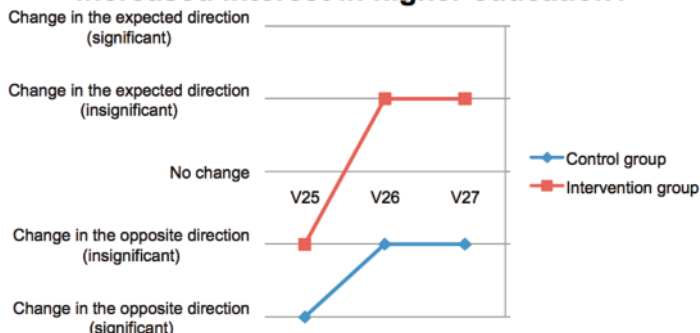
W tej szkole odnotowano najbardziej znaczący pozytywny wpływ w odniesieniu do piątego wymiaru miękkiego kwestionariusza: "Zobowiązanie do ukończenia edukacji". Oprócz szkoły Juana de Garaya w Walencji, była to jedyna szkoła, która wykazała bezpośredni wpływ interwencji na główną zależną zmienną kwestionariusza miękkiego: zobowiązanie do ukończenia szkoły średniej. Interwencja ta, jak się wydaje, zwiększyła również motywację uczniów do kontynuowania studiów wyższych (kolejnych/uniwersyteckich) oraz poczucie, że w ten sposób zwiększy ich poczucie autonomii i poczucia sukcesu. Wydaje się, że

w tej szkole interwencja zwiększyła zgodność uczniów z przepisami szkolnymi i koncentrację podczas zajęć. W przeciwieństwie do dwóch hiszpańskich szkół, w których poziom stresu uczniów związanego ze szkołą zmalał w wyniku interwencji, wydaje się, że w tej szkole interwencja nie miała bezpośredniego wpływu na tę kwestię. Jednocześnie jednak wydawało się, że zwiększa poziom lęku związanego z testami. Jednocześnie uczestnicy interwencji czuli się mniej związani ze szkołą lub czuli, że mniej należą do szkoły po interwencji. Może to być wynikiem rosnącego niepokoju lub ich coraz większego upodobania do alternatywnych sposobów uczenia się, w miarę jak doświadczają interwencji Jump@school lub do nowo nabywanej wiedzy, która jest dostępna poza szkołą. Na przykład przeprowadzone warsztaty, laboratoria "foto jedzenie" lub "rybołówstwo z przewodnikiem" dały studentom wgląd w rynek pracy. Warsztaty te mogły być dla uczniów wzorem do naśladowania, którzy na przykład odnieśli sukces bez konieczności ukończenia formalnego kształcenia. Jednocześnie motywacja i docenianie uczenia się przez uczniów w szkołach zwiększyła się, o czym świadczą uczestnicy grupy interwencyjnej, a co więcej, coraz wyraźniej nie zgadzają się, że nie troszczą się o szkołę i łatwiej są zgodni co do tego, że lubią chodzić do szkoły, dobrze się uczą w szkole i cieszą się z nauki, ponieważ lepiej sobie radzą z nauką.

Szkoła G. Ferraris (Iglesias, Sardynia)

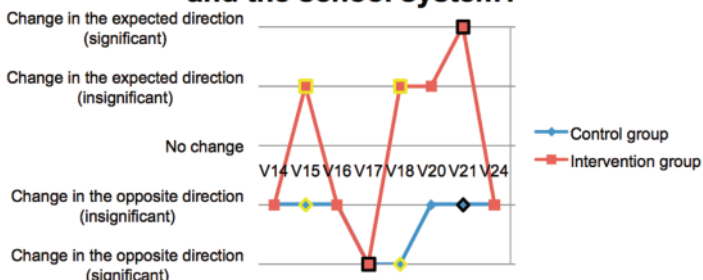
Najbardziej kontrowersyjne są wyniki szkoły w Iglesias. Z jednej strony wydaje się, że interwencja wpłynęła na poprawę oceny szkoły przez uczniów i docenienia wartości szkoły, a z drugiej - na nieznaczną poprawę ocen z nauki wśród uczniów grupy interwencyjnej. Z drugiej strony wydaje się, że interwencja miała negatywny wpływ na poczucie przynależności uczniów do szkoły, a w konsekwencji także na motywację do ukończenia nauki. Okazuje się bowiem, że w tej szkole uczniowie nie dostrzegają innych korzyści płynących z uzyskania dyplomu ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej niż tylko to że, da im to poczucie sukcesu. I mimo to nie wydają się być chętni do cięższej pracy, aby osiągnąć ten cel. W porównaniu z wynikami innych szkół interwencyjnych, wyniki tej szkoły wyróżniają się jako najbardziej negatywne. Należy podkreślić, że sytuacja społeczno-gospodarcza w regionie Iglesias, gdzie znajduje się szkoła, jest szczególnie krytyczna. W trakcie realizacji eksperymentu pojawiły się napięcia społeczne związane z wysoką stopą bezrobocia i depresją, która wpływa na lokalny system przemysłowy. Ten kontekst głębokiej niepewności mógł mieć wpływ na uczucia uczniów odnośnie ich nauki, bardzo dobrze znając rzeczywistość, która czeka ich po ukończeniu szkoły.

Increased interest in higher education?



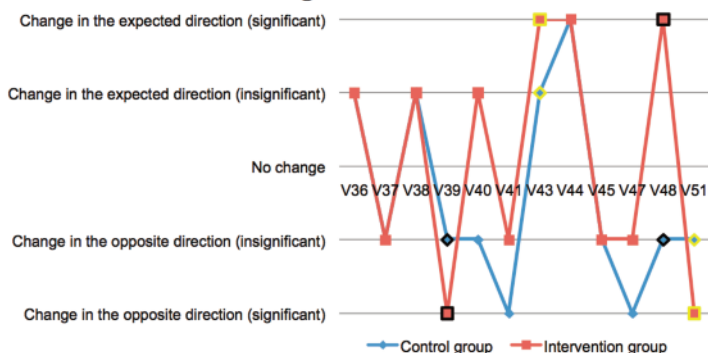
There were no significant group differences in any of the three items representing an increased aspiration to go to college.

Improved relationship between pupils and the school system?



In three out of the eight items measuring the change in the relationship between pupils and the school system, the intervention group shows significant improvement compared to the control group.

Increased self-regulation and self-control?



Of the items measuring self-control or self-regulation, the intervention group showed a significant improvement in two: 'I study at home even when I don't have a test' and 'before I start an assignment, I make a plan of how I am going to do it'.

These graphs presents the results, at a group (intervention vs control) level, of the impact analysis as according to the objectives and outcomes of the Logic Model of Intervention. Please refer to the tables at pages 68 and 69 for the complete list of the items.

3 WYNIKI DOTYCZĄCE OKREŚLONYCH KWESTII DOTYCZĄCYCH DOŚWIADCZEŃ Z JUMP@SCHOOL

Kwestionariusz końcowy wypełniony przez grupę interwencyjną zawierał 5 pozycji, które badały satysfakcję i doświadczenie uczniów w uczestniczeniu w projekcie. Ogólnie rzecz biorąc, wyniki pokazują pozytywny obraz sytuacji, zwłaszcza w kontekście hiszpańskim:

“Ogólnie rzecz biorąc, zajęcia w ramach Jump@school były fajną przygodą”:

Większość uczestników (87,58%) zgodziła się (41,18%) lub zdecydowanie zgodziła się z tym stwierdzeniem (46,41%). Tendencja ta była szczególnie widoczna w Hiszpanii. Żaden z uczestników nie wyraził zdecydowanego sprzeciwu wobec tego stwierdzenia i tylko jedna osoba nie zgodziła się z nim

“Projekt Jump@school pomógł mi nauczyć się jak się uczyć”:

To oświadczenie przedstawiło największą różnorodność odpowiedzi, przy 35,29% uczestników, którzy nie zgodzili się ani nie sprzeciwiali się temu stwierdzeniu. Ponad połowa uczestników (55,56%) zgodziła się jednak z tym stwierdzeniem (32,03%) lub zgodziła się z nim zdecydowanie (23,53%). Również w tym przypadku uczestnicy z Hiszpanii łatwiej zgodzili się lub zdecydowanie zgodzili z tym stwierdzeniem w porównaniu z uczestnikami włoskich szkół.

“Jump@school pomogła mi w opracowaniu celów na przyszłe życie zawodowe”

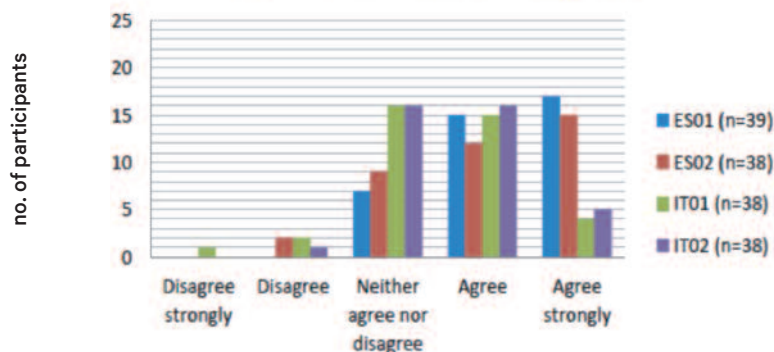
Tak, jak to miało miejsce w dwóch poprzednich kwestiach większość uczestników (64,71%) zgodziła się (37,91%) lub zdecydowanie zgodziła (26,08%) z tym stwierdzeniem podczas gdy 31,37% ani się z tym nie zgodziła ani zgodziła. Również w tym przypadku uczniowie szkół hiszpańskich łatwiej zgodzili się lub zdecydowanie zgodzili się z tym stwierdzeniem w porównaniu do uczniów szkół włoskich.



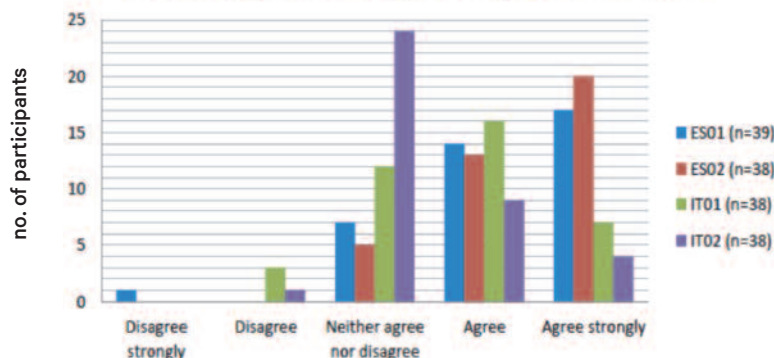
“Jump@school pomogła mi w opracowaniu celów na przyszłe życie zawodowe”

Ponownie większość respondentów zgodziła się lub zgodziła z tym stwierdzeniem (65,36%), a około 31% uczestników nie zgodziło się ani nie sprzeciwilo z tym punktem.

The Jump@School project helped me to gain confidence in myself



The Jump@School project helped me to develop goals for my future professional life



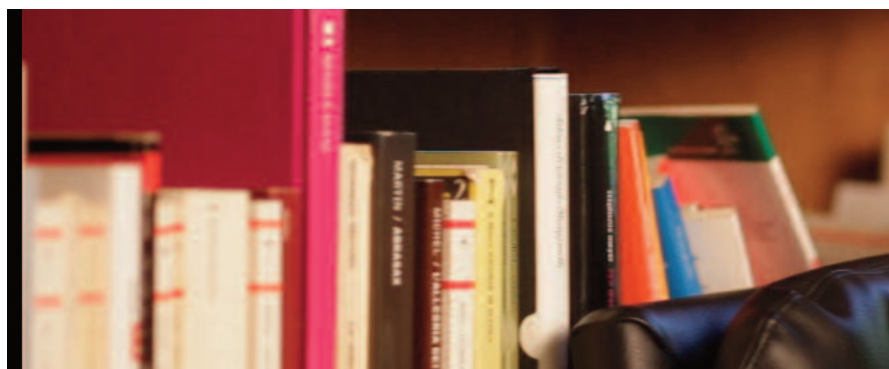
“Poprzez działania Jump@school jestem bardziej zmotywowany/a do pracy szkolnej.”

W tej pozycji odnotowano najwyższy poziom braku zgody w porównaniu z pozostałymi czterema punktami, przy czym 10,46% uczestników wyraziło sprzeciw lub zdecydowanie nie zgodziło się z tym stwierdzeniem. Ogółem jednak ponad połowa studentów (57,52%) zgodziła się z tą kwestią (28,10%) lub zgodziła się z nią zdecydowanie (29,41%), a około 30% nie zgodziło się ani nie wyraziło sprzeciwu.

► Co mówią wyniki....

Wyniki oceny oddziaływania, które w niektórych przypadkach zmierzały w kierunku przeciwnym do oczekiwanego, stanowiły okazję do uczciwej i owocnej refleksji nad różnymi metodologicznymi i operacyjnymi aspektami badania oraz nad samą interwencją, które to były zarówno bardzo złożone, jak i ograniczone budżetem oraz wymogami operacyjnymi. Refleksje te umożliwiły wykorzystanie zdobytych doświadczeń i rozważenie ulepszeń w badaniu na podstawie zdobytej w ten sposób świadomości.

Sprawozdanie z doświadczeń zdobytych po zakończeniu projektu, dostępne na stronie internetowej projektu www.jumpatschool.eu, zawiera szczegółowe informacje o ograniczeniach i



wyzwaniach związanych z analizą, jak również o wyciągniętych wnioskach. Poniżej przedstawiono główne kwestie stwierdzone w czasie przeprowadzania oceny, z których część została również potwierdzona oceną jakościową i które potencjalnie miały wpływ na wyniki, podsumowując:

▣ **Złożoność zjawiska oraz związek pomiędzy niezależnymi i zależnymi zmiennymi**

Przedwczesne kończenie nauki jest niezwykle złożonym zjawiskiem, którego przyczyny różnią się w zależności od ucznia. Złożoność ta oznaczała pewną trudność w ustaleniu bezpośredniego związku między zmienną niezależną (interwencja) a zmiennymi zależnymi (GPA i punkty w kwestionariuszu dotyczącym "faktów miękkich").

▣ **Definicja podjętych działań**

Poprawa poczucia własnej wartości i motywacji uczniów, czyli umiejętności miękkich, była jednym z rezultatów oczekiwanych w logicznym modelu interwencji Jump@school, który

przyczynił się do realizacji głównego celu projektu, jakim było ograniczenie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki. W odróżnieniu od doskonalenia niektórych umiejętności kognitywnych, takich jak matematyka, nad którymi można pracować w sposób skoncentrowany w stosunkowo krótkim czasie, doskonalenie umiejętności miękkich wymaga bardziej holistycznego i pogłębionego podejścia, które, aby spowodować znaczącą zmianę, wymaga czasu. Dlatego też pięciomiesięczny czas trwania interwencji mógł być niewystarczający, aby wpłynąć na niektóre czynniki ryzyka brane pod uwagę w interwencji w ramach Jump@school, takie jak niska samoocena.



Nakład pracy w miejscowych zespołach

Pomimo starannej organizacji i wstępnego przydzielenia prac w terenie (w tym szkoleń dla naukowców i JumpOperatorów), złożoność interwencji oraz szereg nieprzewidzianych zdarzeń, które niestety są częste w sytuacjach eksperymentalnych, miały wpływ na obciążenie pracą lokalnych zespołów, co z kolei mogło mieć negatywny wpływ na jakość realizacji interwencji. Do takich zdarzeń należy na przykład fakt, że w Hiszpanii możliwe było posiadanie tylko jednego badacza dla obu szkół, a nie jednego dla każdej szkoły, jak ma to miejsce we Włoszech - w związku z tym hiszpańscy JumpOperatorzy mają obowiązek wspierać hiszpańskich JumpOperatorów w realizacji niektórych zadań badacza.

Rozłożenie czasowe interwencji

Pilotaż Jump@Scjool został wdrożony we Włoszech w drugim semestrze roku szkolnego 2015/2016. Przekłada się to na drugi i trzeci kwartał tego samego roku akademickiego w Hiszpanii. Okres ten może być uważany za trudny, ponieważ studenci przygotowują się do egzaminów końcowych. Ponieważ cała interwencja została skompresowana w 5 miesięcy, oznaczało to, że dość dużo działań zostało zrealizowanych w bardzo krótkim czasie; wszystkim te działania były dodatkowe w stosunku do zwykłych działań uczniów, co znacznie zwiększyło ich obciążenie pracą i presję oraz mogło przyczynić się do nieoczekiwanych rezultatów. Ponadto fakt, że część działań w ramach interwencji była również prowadzona w zwykłych godzinach szkolnych, mógł mieć wpływ na wyniki uczniów, co oznacza, że uczestnicy mogli nie wykonać pewnych ważnych i prostych zajęć akademickich, takich jak nie uczestnictwo w lekcjach. Należy również zwrócić uwagę, że przeprowadzenie post-testu zbiegło się z końcem roku szkolnego, w którym albo uczniowie przygotowywali się do niego, albo są w trakcie jego zdawania. Następnie, w tym czasie, uczniowie zazwyczaj cechują się podwyższonym poziomem stresu i niepokoju, który prawdopodobnie został zwiększony poprzez dodatkową konieczność zaliczenia w tym okresie testu, co może prowadzić do bardziej negatywnych wyników niż się spodziewano.

Samodzielny wybór grupy interwencyjnej poprzez rezygnację z interwencji lub odmowę udziału w niej.

Samodzielny wybór ma miejsce wtedy, gdy skład grupy jest określany przez wybór, a nie przez przypadek, co wpływa na reprezentatywność tego wyboru i ważność wyników. Jest to spowodowane na przykład tym, że wybrani uczestnicy w ogóle nie chcą brać udziału w interwencji (niepodejmujący) lub porzucają ją po odbyciu części interwencji. W Hiszpanii liczba osób, które nie podjęły działań interwencyjnych, była znacząco wysoka, podczas gdy we Włoszech była to liczba osób, które wycofały się z interwencji. W danych sprawdzono, czy te formy ubytku po przypisaniu były systematyczne, czy też nie. Dane dały w tym względzie niejednoznaczny obraz. W dwóch szkołach najubożsi uczniowie kontynuowali interwencję, w jednej uczniowie lepsi, a w ostatniej najubożsi uczniowie rozpoczęli program, ale następnie porzucili go. W rezultacie nie można potwierdzić, że ten samodzielny wybór miał wpływ na wynik.

Problemy związane z kwestionariuszem samooceny

Skuteczność kwestionariusza jako instrumentu badawczego wiąże się z pewnymi ograniczeniami. Ponieważ jest to instrument samooceny, uczestnicy mogą na przykład przecenić

swoje umiejętności i postawy w fazie przed testem, a ze względu na zwiększoną refleksję nad sobą samym, być może spowodowaną interwencją, mogliby być w stanie ocenić te aspekty dokładniej po post-tescie, wykazując w ten sposób negatywną zmianę lub pogorszenie z fazy przed testem do fazy post-testowej. Ponadto w kwestionariuszu samooceny użyto 5-punktowej skali Likerta do oceny, która mogła być zbyt skomplikowana dla grupy docelowej. Powstały również komplikacje w tłumaczeniu artykułów z języka angielskiego na języki miejscowe oraz fakt, że kwestionariusze nie były testowane w językach miejscowych.

Dorastanie

Innym czynnikiem, który mógł mieć wpływ na odpowiedzi uczestników w odniesieniu do miękkiego kwestionariusza jest dojrzewanie. Grupa wiekowa uczestników wynosiła od 14 do 17 lat, a dwa pomiary przeprowadzono w odstępie od pięciu do sześciu miesięcy. Dla takiej grupy wiekowej wiele zmian w nastawieniu ma miejsce w stosunkowo krótkim czasie. Warto jednak zauważyć, że fakt, iż wszyscy uczestnicy starzeją się o pięć do sześciu miesięcy ograniczał możliwe zakłócenia powodowane przez ten czynnik.

Standardyzacja

Chociaż logiczny model interwencji ułatwił zaprojektowanie interwencji, która była jak najbardziej znormalizowana dla wszystkich szkół, pewne nieuniknione dostosowania do różnych lokalnych kontekstów sprawiły, że działania nie były całkowicie identyczne, co utrudniało porównanie między szkołami i krajami.

Częściowy przydział informacji

Ze względu na dotychczasowe doświadczenia i doświadczenia z różnych badań w dziedzinie edukacji, które wskazują na to, że nauczyciele mogliby inaczej traktować dziecko, gdyby powiedziano im fakt (istniejący lub nieistniejący) o uczniu, który z kolei mógł wpłynąć na ich wyniki w szkole (efekt Rosenthala), zdecydowano się częściowo nie ujawniać nauczycielom szczegółów interwencji, na przykład celu interwencji, sposobu wyboru uczestników itp. (szczegółowe informacje na ten temat znajdują się w punkcie dotyczącym wyników oceny jakościowej). Zauważono jednak, że to nie ujawnienie wywołało w niektórych szkołach opór ze strony nauczycieli, którzy to pośrednio lub bezpośrednio zniechęcali uczestników do wzięcia udziału w zajęciach Jump@school. Nie można zatem wykluczyć, że wiedza nauczycieli na temat udziału uczniów w interwencji mogła mieć wpływ na ich wyniki w zakresie GPA.

► Wyniki ewaluacji jakościowej

Informacje zebrane w ramach tego badania jakościowego umożliwiły umiejscowienie doświadczenia Jump@school w kontekście i zrozumienie go z różnych perspektyw, w tym ze wszystkich tych elementów procesu i interakcji, które z konieczności są trudne do uchwycenia przy użyciu znormalizowanych i ilościowych instrumentów. Przeprowadzono wywiady z wszystkimi uczestnikami biorącymi udział w eksperymencie, którzy mieli okazję podzielić się swoimi spostrzeżeniami na temat mocnych i słabych stron projektu. Sprawozdanie "Badanie wewnątrzszkolne", zawierające szczegółowy opis metod, grup docelowych zaangażowanych we Włoszech i Hiszpanii oraz szczegółowe wyniki przeprowadzone przez partnera IVAL, jest dostępne na stronie internetowej projektu www.jumpatschool.eu.

TO, CO ZOSTAŁO WZIĘTE POD UWAGĘ PRZEZ UPRZYWILEJOWANYCH OBSERWATORÓW

(JUMPOPERATORÓW, BADACZY, NAUCZYCIELI I DYREKTORÓW SZKÓŁ)

Podczas wywiadów grupowych i indywidualnych grupa uprzywilejowanych obserwatorów została poproszona o przedyskutowanie i podzielenie się głównymi mocnymi i słabymi stronami, które ich zdaniem ukazały interwencję Jump@school. Mówiąc dokładniej, dyskusja koncentrowała się na trzech głównych tematach: treści interwencji, roli JumpOperatorów i reakcjach uczniów na interwencję.

► GŁÓWNE ATUTY INTERWENCJI JUMP@SCHOOL ◀

1. Zawartość

- Ogólnie rzecz biorąc, Jump@school zostało uznane za solidnie działającą strukturę, z ważnymi i trwałymi warunkami wstępnymi dla wdrożenia doświadczeń pilotażowych, które mogą mieć potencjalny wpływ na uczniów uczestniczących w projekcie, chociaż nie są
- Jedną z głównych mocnych stron był niewątpliwie temat samej interwencji, tj. zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki, co ma duże znaczenie we wszystkich zaangażowanych szkołach. Projekty promujące innowacyjne strategie działania w tej dziedzinie są uznawane przez szkoły za mające wartość dodaną, w połączeniu z faktem, że szkoły często nie dysponują środkami i instrumentami niezbędnymi do samodzielnego prowadzenia znaczących i dobrze zorganizowanych działań.
- Uznano, że działanie to dobrze określiło "szczególne potrzeby" uczniów, a antidotum

okazało się skuteczne. Wiązało się to z zapewnieniem wielu możliwości słuchania, wymiany doświadczeń i wskazówek zarówno w formie sesji indywidualnych, jak i grupowych.

→ Jednym z bardzo pozytywnych aspektów, na które zwrócono uwagę, było to, że działania zostały opracowane w taki sposób, aby umożliwić pracę z uczniami na różnych poziomach (osobistym, motywacyjnym, stowarzyszeniowym i relacyjnym) poprzez podwójne podejście, umożliwiając w ten sposób integrację grupowego uczenia się i indywidualnych faz refleksji.

→ Aspektem, który został szczególnie doceniony - zwłaszcza na Sardynii - był udział lokalnego obszaru w działaniach zaproponowanych uczniom, co pozwoliło im poznać kontekst społeczno-ekonomiczny, w jakim żyją i lepiej zrozumieć element ciągłości pomiędzy systemem edukacji a światem zatrudnienia.

→ Za pozytywny element uznano dynamiczny rozwój aktywności zarówno w szkole, jak i poza nią, co pozwoliło zachować uwagę uczniów i przerwać szkolną rutynę

→ Wszyscy uczestnicy dyskusji zgodzili się również co do możliwości rozszerzenia akcji o większą liczbę studentów. Wynika to z faktu, że wiele potrzeb i problemów zidentyfikowanych w wybranej grupie może dotyczyć większości uczniów w zaangażowanych szkołach.

2. Rola JumpOperatorów

Odnosząc się do postrzegania JumpOperatorów, wszyscy rozmówcy dzielili silny entuzjazm dla pracy wykonywanej przez tych profesjonalistów. Warto zaznaczyć, że ich wybór był jednym z kluczowych elementów całego projektu. JumpOperatorów określano jako wykwalifikowanych i rzetelnych młodych edukatorów, którym udało się zbudować silną relację zaufania z uczniami, będąc zawsze dostępnymi i gwarantującymi niezbędną dyskrecję. Ponadto odegrali oni istotną rolę mediacyjną pomiędzy potrzebami edukacyjnymi szkół a potrzebami eksperymentu, przyczyniając się do

złagodzenia potencjalnych tarć. Zarówno na Sardynii, jak i w Walencji debata koncentrowała się również na potencjalnym wkładzie, jaki ci specjaliści mogą wnieść do systemu szkolnego, jeśli zasoby pozwolą im na ich stałe zaangażowanie. Dzięki swoim przekrojowym umiejętnościom (w dziedzinie edukacji, psychologii, komunikacji i zarządzania) JumpOperatorzy zostali opisani jako idealny profil wsparcia i poradnictwa dla uczniów, którego szkoły nie zawsze mogą udzielać swoim tradycyjnym podejściem.

3. Reakcja uczniów na interwencję

Większość świadków zgodziła się co do tego, że uczniowie byli podekscytowani i chętni do wzięcia udziału w projekcie. Jak stwierdzili JumpOperatorzy, uczniowie z entuzjazmem i konsekwencją uczestniczyli we wszystkich działaniach, dostarczając cennych bodźców do refleksji w odniesieniu do ograniczeń modeli edukacyjnych opartych wyłącznie na tradycyjnym nauczaniu. Za kluczowe dla powodzenia działań uznano bliskie relacje nawiązane z JumpOperatorami. Niektórzy nauczyciele zauważyli również, że wśród uczniów biorących udział w akcji zauważyli niższy poziom konfliktu. W Walencji okazało się, że po uczestnictwie w interwencji, uczniowie chętniej chodzili do szkoły, sugerując pozytywny wpływ projektu na ich motywację, jeśli nie bezpośrednio na ich zaangażowanie w naukę.

► GŁÓWNE KWESTIE W INTERWENCJI JUMP@SCHOOL ◀

Podczas różnych sesji dyskusyjnych z "uprzywilejowanymi obserwatorami" dwie główne kwestie w interwencji Szkoły Jump@school dały o sobie znać, tj. wewnętrzne ograniczenia modelu doświadczalnego i czas trwania działania..

→ Wewnętrzne ograniczenia podejścia warunkowego

Podejście warunkowe wyznaczyło szereg ograniczeń metodologicznych w celu umożliwienia kontrolowania niektórych mylących zmiennych, które mogły "zanieczyszczać" wyniki oceny. W szczególności zachowano pewien stopień poufności w odniesieniu do niektórych elementów eksperymentu, takich jak proces selekcji uczniów oraz konkretny cel interwencji (który dokładnie miał być mierzony), a także w odniesieniu do głównego celu projektu (testowanie modelu, który może mieć pozytywny wpływ na przedwczesne kończenie nauki). Podczas gdy dyrektorzy zostali zapoznani ze wszystkimi szczegółami procesu, nauczyciele, rodzice i uczniowie mieli dostęp jedynie do ogólnych informacji. Z tego samego powodu nauczyciele i rodziny nie byli zaan-

gażowani operacyjnie w działanie, aby zapewnić uczniom większą swobodę wypowiedzi i poufność. Podczas gdy w niektórych kontekstach podejścia te były akceptowane dokładnie tak, jak miały być, tj. nieodłącznie związane z projektem badań, w innych zaobserwowano opór. Główną kwestią poruszoną przez JumpOperatorów w odniesieniu do tego oporu było to, **że częściowe zaangażowanie szkół mogło mieć negatywny wpływ na poziom współpracy przyznanej na działanie**. Większość respondentów sugerowała, że idealną strategią do przyjęcia byłoby opracowanie koncepcji działań opartych na uczestnictwie. JumpOperators zgłosili kilka epizodów, w których niektórzy nauczyciele, szczególnie na Sardynii, nie chcieli pozwolić uczniom uczestniczyć w zajęciach. Z tego powodu JumpOperators podniosło pewne wątpliwości co do stosowności tego eksperymentalnego projektu. Kolejną obawą podkreślaną przez niektórych nauczycieli - opinia wyraźnie odrzucona przez innych nauczycieli - było to, że trzymanie uczniów w ciemności w odniesieniu do niektórych informacji (tj. Kryteria wyboru studentów) poruszały kwestie etyczne, które skłoniły niektórych uczniów do rezygnacji z udziału w eksperymencie. Z drugiej strony jednak, JumpOperatorzy nie identyfikowali tego problemu z uczniami, z którymi pracowali. W Walencji pracownicy szkoły byli mniej zaniepokojeni ograniczoną wymianą informacji na temat działania, jednak zauważono, że zaangażowanie nauczycieli i uczniów mogło potencjalnie zwiększyć skuteczność samej interwencji.

→ Okres wdrażania interwencji

Druga kwestia dotyczyła ram czasowych interwencji, zarówno pod względem czasu jej trwania, jak i wybranego okresu. Na Sardynii największy problem pojawił się gdy harmonizowano działania Jump@school z harmonogramem normalnych godzin nauczania. Mimo że pewne dostosowania okazały się konieczne i w początkowej fazie wdrażania udało się pokonać pewne przeszkody, to jednak tylko w niewielkim stopniu pokrywały się one dzięki wsparciu i elastyczności JumpOperatorów.



Niektórzy nauczyciele wskazywali jednak na pewne kwestie, takie jak organizowanie zajęć w dni powszednie, co oznaczało rezygnację z niektórych przedmiotów. Dotyczyło to zwłaszcza Sardynii, gdzie zajęcia odbywały się w normalnych godzinach szkolnych. Ponadto wydaje się, że harmonogram zajęć nie uwzględniał w wystarczającym stopniu innych zajęć pozaszkolnych prowadzonych przez szkołę, ani też faktu, że okres ten był szczególnie stresujący dla uczniów, ponieważ zbiegł się w czasie z egzaminami drugiego semestru i końcem roku szkolnego. W Walencji nakładanie się na siebie programów nauczania i pilotażowego projektu Jump@school nie stanowiło problemu, zwłaszcza że zajęcia odbywały się w godzinach nauczania, które były już ujęte w harmonogramie zajęć. Jeśli chodzi o czas trwania interwencji, wszyscy zaangażowani zaznaczyli, że w przypadku drugiej edycji projektu należy rozważyć dłuższy okres realizacji interwencji; na przykład cały rok szkolny, aby zapewnić bardziej płynne i skuteczne wdrażanie działań oraz bardziej ustrukturyzowane prace nad uczniami, co pozwoli uniknąć ewentualnych konfliktów z systemem szkolnym.

UWAGI WYRAŻONE PRZEZ UCZESTNIKÓW (UCZNIOWIE W GRUPIE INTERWENCYJNEJ)

Podczas wywiadów grupowych uczniowie zostali poproszeni o podzielenie się swoimi wrażeniami w odniesieniu do czterech głównych tematów: rozważań na temat działań przeprowadzonych w ciągu pięciu miesięcy interwencji, ich relacji z JumpOperatorami, relacji z rówieśnikami uczestniczącymi w akcji, a także, czy i w jaki sposób ich udział w projekcie ich zmienił.

1. Działania

Zarówno uczniowie włoscy, jak i hiszpańscy opisywali to doświadczenie jako ciekawe i ekscytujące, wyrażając zainteresowanie uczestnictwem w drugiej "bardziej zaawansowanej" wersji projektu, z możliwością dodatkowego włączenia coraz bardziej zróżnicowanych zajęć, z bardziej intensywnym i dłuższym tygodniowym harmonogramem, które będą realizowane również poza szkołą. Na Sardynii uczniowie szczególnie cenią sobie działania, w których uczestniczyli profesjonaliści pracujący na miejscu. Doceniono również indywidualne działania mentorskie, zwłaszcza dlatego, że studenci czuli się swobodnie i indywidualnie

“
Doświadczenie to
sprawiło, że jestem
mniej nieśmiały/a i
bardziej pewny/a
siebie.

rozmawiali o osobistych trudnościach z JumpOperatorami. Według całej grupy uczniów wywiad z Walencji, działania te były doskonałą okazją do poszerzenia nowatorskich doświadczeń, zdobycia nowych umiejętności i poznania treści nie przewidzianych w tradycyjnym szkolnym programie nauczania. Bardzo docenione zostały również zajęcia grupowe dotyczące dyskusji na temat przyszłości uczniów oraz sesję, podczas których uczestnicy poznawali się lepiej.

2. Relacje z operatorami

Wszyscy studenci, którzy zgodzili się na rozmowę kwalifikacyjną, byli zafascynowani JumpOperatorami, postaciami opisywanymi jako genialne w prowadzeniu zajęć grupowych, a także otwartymi umysłami i gotowi wsłuchiwać się w ich osobiste problemy i oczekiwania. Uczniowie byli zgodni co do tego, że JumpOperatorzy posłużyli się wartościami referencyjnymi i że z zadowoleniem przyjęliby stałe zaangażowanie tych operatorów w system szkolny. Uczniowie wszystkich szkół czuli się szanowani i mile widziani, a jakość tej relacji przypisali nie tylko osobowości i umiejętności JumpOperatorów, ale także różnicę dostrzeżoną pomiędzy tymi profesjonalistami a nauczycielami, psychologami i innymi profesjonalistami już zaangażowanymi w szkoły. Co więcej, uczniowie wskazywali, że znaleźli konkretne wsparcie w JumpOperatorach, kiedy nie wiedzieli, jakie decyzje należy podjąć, a w konsekwencji poculi się pewniej i lepiej w środowisku szkolnym. Dzięki tym wymianom z JumpOperatorami udało im się odkryć umiejętności i różne strony swoich osobowości, których wcześniej nie rozważali.

“

J@S był użyteczny
w odkrywaniu
nowych aspektów
mnie samego

”

“

Dzięki temu
nowemu
doświadczeniu , nie
boję się próbować

”

“

Było to
doświadczeniem,
które chciałbym
powtórzyć.

”



3 Relacje uczniów z ich rówieśnikami biorącymi udział w interwencji

Uczniowie z włoskich szkół określili "grupę roboczą" jako grupę przyjaznych ludzi, ale w niektórych przypadkach także niegrzecznych. W obu włoskich szkołach uczniowie mówili, że kontynuują kontakty z ludźmi, których lepiej znają. Prawdopodobnie organizowanie zajęć w wymiennych grupach uczniów przyczyniło się do osiągnięcia tego rezultatu. Jednak fakt, że w trakcie realizacji działań nie udało się nawiązać silnych relacji, nie wpłynął negatywnie na opinię uczniów o zajęciach grupowych, a proces dzielenia się tymi doświadczeniami z innymi uczniami z ich szkoły przyczynił się do zmniejszenia nieśmiałości i otwartości uczestników. Uczniowie ze szkół hiszpańskich, opisali bardzo przyjemne środowisko grupowe. Powiedzieli, że entuzjastycznie podchodzą do spotkania z nowymi osobami ze szkoły, z którymi pozostają w kontakcie także po zakończeniu zajęć. Ponadto zauważyli oni rosnące wsparcie i współpracę, które zostały nawiązane w grupie, również wśród tych, którzy nie znali się nawzajem od początku. Okazało się, że większość uczniów woli spędzać więcej czasu z tą nową grupą, niż ze swoją zwykłą grupą znajomych ze szkoły.

4. Zmiany osobiste

Większość uczniów szkół włoskich twierdziła, że uczestnictwo w tym doświadczeniu pomogło im być mniej powściągliwym i czuć się bardziej zrelaksowanym, jednak informują oni, że interwencja nie przyniosłaby znaczących zmian na poziomie osobistym. Z drugiej strony, w Hiszpanii większość studentów oświadczyła, że interwencja znacznie poprawiła ich zdolność do rozumienia i analizowania niektórych problemów osobistych, podejmowania decyzji i stawiania czoła wyzwaniom bez obaw o niepowodzenie. Uczniowie opisywali również uczucie pozytywnej energii i dobrego samopoczucia w trakcie działań pilotażowych, które ich zdaniem zostało skonstruowane w taki sposób, aby wytworzyć wewnętrzny proces emocjonalnego dojrzewania.

“
Gdyby Jumpschool operatorzy mieli pracować w szkołach na stałe, byłoby to bardzo pomocne dla wielu z nas

“
Operatorzy Jumpschool sparwili, że poczułem się spokojny i pewny siebie



► Wnioski i rekomendacje



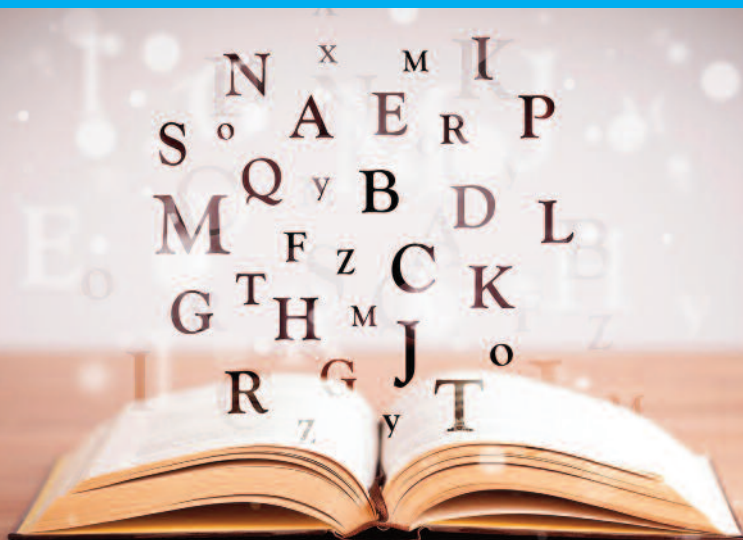
Podjęcie metodyczne Jump@school:

Blaski, cienie i wnioski wyciągnięte w ciągu trzech lat wdrażania

Jump@school miała okazję obserwować, eksperymentować i wyciągać wnioski na temat skuteczności interwencji ukierunkowanej na zapobieganiu wczesnemu opuszczeniu szkoły poprzez zastosowanie rygorystycznego podejścia metodologicznego, mającego na celu określenie jej skutków (dodatnie, negatywne, neutralne). Przedstawione poniżej wnioski powinny przyczynić się do przyszłego planowania projektów i działań ukierunkowanych na ten sam cel, biorąc pod uwagę ograniczenia, okoliczności i wnioski wyciągnięte z Jump@School.

Polityka szkolna i działania mające na celu zwalczanie rezygnowania z nauki: jaka jest spuścizna doświadczenia Jump@school ?

Wyniki ocen i wymian przeprowadzonych przed, w trakcie i po interwencji uwiarygodniły pewne powtarzające się elementy, które pozwoliły nam **wesprzeć zasady pedagogiczne, na których opierał się model Jump@school**, aby zapobiegać przedwczesnemu kończeniu nauki. Ponadto wyciągnięto ważne wnioski na temat kontekstów strukturalnych, w których podobne działania mogłyby zostać wdrożone w przyszłości.



1

On the intervention and the figure of the JumpOperator

- Obecność "JumpOperatora" jest potwierdzoną potrzebą przez uczniów, dyrektorów szkół, nauczycieli i operatorów szkół. Obecnie we włoskich i hiszpańskich systemach szkolnych nie ma uznawanej i instytucjonalizowanej przestrzeni, w której uczniowie mogliby mieć dostęp do mentora kierującego i wspierającego ich na ścieżce rozwoju, nie tylko w zakresie edukacji, ale także poza nauką. Krytyka "wyrażana przez kilka stron dotyczy faktu, że JumpOperatorzy byli obecni w szkołach przez zbyt krótki okres czasu, a nie dla wszystkich.

Otwartą kwestią o dużym znaczeniu jest równowaga między działaniami "wewnątrz i na zewnątrz szkoły" w działaniach mających na celu zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki. Podczas projektu Jump@school, zarówno we Włoszech, jak i w Hiszpanii, rozpoczęła się debata na temat tego, jak JumpOperatorzy i proponowane przez nich działania powinny odnosić się do szkoły i jak powinny być zorganizowane: czy lepiej jest, aby ci specjaliści byli całkowicie zewnętrznymi, tj. nie częścią systemu szkolnego i organizacyjnego? Czy może lepiej dla nich być wewnętrznymi specjalistami, a tym samym zintegrować/wspierać kadrę dydaktyczną poprzez działanie dyrektora? Jak dotąd preferowaną kwestią wydaje się być fakt, że JumpOperatorzy mają być zewnętrznymi, a zatem nie mają "władzy ewaluacyjnej" podobnej do tej, jaką mają nauczyciele, jednak konieczne jest, aby współpracowali i koordynowali swoje działania z nauczycielami i szkołami.

Rekomendacja 1 - polityczni decydenci, dyrektorzy, i instytucje odpowiedzialne za politykę edukacyjną powinni kontynuować takie eksperymenty i możliwie instytucjonalizować profil środkowy, odpowiedzialny za słuchanie, mentoring grupowy i indywidualny oraz działania wspierające, dając dowody pozytywnych i negatywnych skutków w średnim i długim okresie

2

Polityka zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki (ESL)

- Polityka mająca na celu zwalczanie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki nie może odnieść znaczących sukcesów, jeżeli

Rekomendacja 2 – polityczni decydenci, instytucje odpowiedzialne za politykę edukacyjną na poziomie regionalnym i krajowym jak najszybciej, poczynawszy od szczebla lokalnego i regionalnego, powinni stworzyć stałe bazy danych na temat niektórych kluczowych prognoz dotyczących przedwczesnego kończenia nauki, np. nieobecności, zachowania, przeciętnych ocen itp. i powinni współpracować ze szkołami - dyrektorami, nauczycielami, nauczycielkami, personelem pomocniczym - w celu określenia wskaźników, metod gromadzenia danych i wyjaśnienia zamierzonego ich wykorzystania, przyznając aktywną rolę wszystkim zaangażowanym podmiotom.

nie będzie oparta na rygorystycznym monitorowaniu związanych z tym danych. Nasze doświadczenie pokazało nam konkretnie, że na przykład we włoskich i hiszpańskich systemach szkolnych nie ma systematycznego i terminowego gromadzenia danych na temat nieobecności uczniów, a dane te są gromadzone dopiero pod koniec roku szkolnego. W przypadku Jump@school oznaczało to wyłączenie tego wskaźnika w celu określenia uczniów zagrożonych i wielokrotne przeprowadzanie tych kontroli w celu uzyskania wiarygodnych danych i opóźnienia rozpoczęcia interwencji. W wyniku tego szkoły i inne instytucje uświadamiają sobie,

którzy uczniowie porzucili naukę w ciągu roku bardzo późno i prawie nigdy przed opuszczeniem szkoły, co utrudnia podjęcie działań mających na celu zatrzymanie tych uczniów w szkole.

Oczywiste jest, że uniemożliwia to zaplanowanie skutecznych działań prewencyjnych w zakresie porzucania nauki, zarówno na poziomie poszczególnych szkół, jak i w ramach ogólnej polityki.

• **Osiągnięcie europejskich celów do 2020 r. będzie bardzo trudne, jeśli nie zostaną** poczynione wyraźne i ukierunkowane inwestycje w określenie rzeczywistych przyczyn porzucania nauki i z tym, co się z tym wiąże, bez porozumienia między szkołami a lokalnymi instytucjami politycznymi i rządowymi. Jeżeli szkoły nadal będą musiały radzić sobie ze zmniejszeniem liczby klas, personelu i zasobów z powodu zmniejszonej liczby przyjmowanych uczniów, bardzo trudno będzie współpracować z nimi w celu monitorowania najważniejszych zmiennych ryzyka, takich jak nieobecności w czasie

rzeczywistym. Szkoły mają skłonność do przechowywania takich danych dla siebie samych, które mogą potencjalnie stanowić zagrożenie dla ich funkcjonowania, kosztem utraty wielu uczniów z tych samych powodów. Jeśli podjęcie działań na czas wiąże się z ujawnieniem i analizą danych, które mogą spowodować utratę



nauczycieli i zasobów, szkoły będą musiały zdecydować, czy "uratować" osobę przed opuszczeniem szkoły, czy też całą szkołę. Jest to wybór, do którego żadna szkoła nie powinna być zmuszona i jednocześnie wybór, co do którego decydenci polityczni nie powinni mieć żadnych wątpliwości.

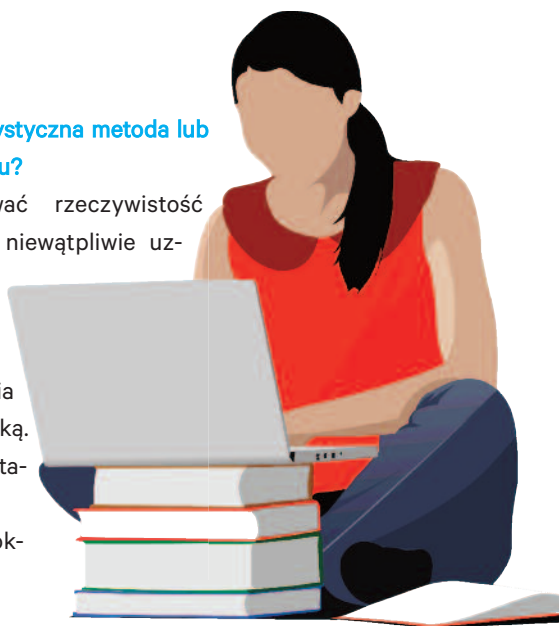
- **Ważnym elementem projektu pilotażowego Jump@School okazała się interakcja ze środowiskiem lokalnym, jego stowarzyszeniami, strukturą przedsiębiorczości i społeczeństwem, co zostało szczególnie docenione przez wszystkie zaangażowane podmioty. Ten rodzaj interakcji, jak wynika z wniosków projektu, jest całkowicie pozytywny i powinien zostać wzmocniony w sposób ustrukturyzowany, a nie pozostawiony przypadkowi, indywidualnym projektom, dobrej woli nauczycieli, lub też dyrektorom szkół lub zewnętrznym sprawcom.**

rekomendacja 3 – Instytucje szkolne - dyrektorzy, nauczyciele i personel pomocniczy, lokalne stowarzyszenia i organizacje powinny promować, wzmacniać i w dłuższej perspektywie czasowej ustabilizować współpracę ze społeczną i gospodarczą strukturą obszaru lokalnego - poprzez stowarzyszenia, organy, przedsiębiorstwa itp. Pozwoli to uczniom otworzyć się na potrzeby, propozycje i realia panujące na ich miejscach zamieszkania. Ponadto przyczynia się to do wzmocnienia relacji między instytucjami szkolnymi, sektorem wytwórczym i społecznością, co jest aspektem promowanym przez niedawną włoską reformę szkół, która w rzeczywistości wprowadziła system oparty na przeplataniu pracy szkolnej..

3

W przypadku oceny alternatywnej: rygorystyczna metoda lub przeszkoda na drodze do sukcesu projektu?

Oba te stwierdzenia mogą opisywać rzeczywistość Jump@school. Oceny alternatywne są niewątpliwie uznawane za wiarygodne, ale nie są łatwe do pogodzenia z ograniczeniami i wymogami projektu pilotażowego finansowanego w drodze wezwania do składania wniosków przez Komisję Europejską. Doświadczenie Jump@school pozwala zastanowić się nad relacjami między czysto alternatywną oceną a strukturą biurok-





ratyczno-administracyjną projektu europejskiego, aczkolwiek o charakterze pilotażowym. Nasze wnioski:

- **Standaryzacja danego działania, sama w sobie trudna do zrealizowania, jest jeszcze bardziej skomplikowana, jeżeli ma być zapewniona w krajach i w szczególnych, skrajnie od siebie odległych i różniących się kontekstach;**
- **Wezwanie do składania wniosków wymagało zdefiniowania próby, rozmiaru próby, wymiernych efektów i oczekiwanych skutków, nawet przed opracowaniem samej interwencji, znalezieniem i pozyskaniem zaangażowania szkół oraz przeanalizowaniem kontekstu lokalnego.** W związku z tym konieczne było wyobrażenie sobie, na etapie projektowania, teoretycznej próby i skutków działania bez dodatkowych danych. Choć został on przeprowadzony dokładnie, w oparciu o solidne wcześniejsze doświadczenia i rzetelną analizę literatury międzynarodowej, jest to proces, który dla partnera wiodącego i całego partnerstwa wiąże się z dużym ryzykiem w odniesieniu do "obietnic" złożonych instytucji finansującej w momencie składania wniosku. Czynniki te mogą zniechęcić przyszłych zwolenników tego zagadnienia do przedkładania propozycji i działań, które są potencjalnie cenne, gdyż mogą być uważane za zbyt ryzykowne.
- **W innych kontekstach badawczych, w których stosowana jest metoda alternatywna, naukowcy zazwyczaj mają do dyspozycji szereg "środków nadzwyczajnych", aby stawić czoła powszechnym problemom, takim jak brak przy pierwszej próbie wystarczającej**

liczby uczestników gotowych do wzięcia udziału w eksperymencie. W naszym przypadku, podobnie jak w przypadku wszystkich projektów finansowanych w ramach podobnych zaproszeń do składania wniosków, trudno było uzyskać dostęp do możliwych "środków nadzwyczajnych", takich jak wykorzystanie dodatkowych zasobów, rozszerzenie lub zmniejszenie próby, zmiana kryteriów kwalifikowalności, ram czasowych ze względu na ścisły czas i ograniczenia finansowe związane z wezwaniem:

- **Metoda alternatywna niesie ze sobą** również pewne względy etyczne. W rzeczywistości metoda ta wymaga zaangażowania w potencjalnie korzystne działanie tylko części uczniów zagrożonych przedwczesnym zakończeniem nauki. Nasze partnerstwo znalazło równowagę dzięki temu,

Rekomendacja 4 – decydenci polityczni oraz europejskie krajowe i regionalne organy finansujące powinny starannie rozważyć, również w oparciu o doświadczenia zdobyte podczas projektów pilotażowych, wymogi, które należy spełnić. Równocześnie rozpocząć otwarty i spokojny dialog z organizacjami i stowarzyszeniami prowadzącymi badania społeczne i oceny skutków, koncentrując się na najważniejszych podejściach, metodach i instrumentach oceny w celu zmierzenia wymiernych skutków interwencji, z uwzględnieniem ograniczeń związanych z czasem, aspektami finansowymi i realizacją finansowanych programów.

że koordynator projektu, regionalny rząd Sardynii, wraz z obecnością innych władz publicznych bezpośrednio odpowiedzialnych za politykę edukacyjną w krajach wdrażających zapewnił konkretne możliwości zrównoważonego rozwoju i ciągłości, w przypadku osiągnięcia pozytywnych rezultatów. Pytania i stanowiska były jednak liczne i różniły się w ciągu trzech lat. Niewątpliwie są to kluczowe względy, które każde przyszłe partnerstwo będzie musiało wziąć pod uwagę przed zaakceptowaniem wprowadzenia takiej szczególnej i złożonej metody badawczej.

- **W naszej ocenie ustalono, że przez cały czas trwania działania nauczyciele** musieliby być utrzymywani w niewiedzy, jeśli chodzi o szczegóły procedur badawczych i oceny danych, tak aby ograniczyć ryzyko ingerencji w wyniki, co w niektórych przypadkach powodowało pewien opór, który z kolei mógł mieć wpływ na wyniki. Mówiąc dokładniej, jak zauważył jeden z dyrektorów szkoły, nie można pracować w szkole bez zaangażowania szkoły. W związku z tym należy podjąć temat kontrolowania zmiennych w przypadku alternatywnego eksperymentu przeprowadzanego w kontekście szkolnym, stosując konkretne i odpowiednie środki. ★





Lifelong
Learning
Programme



REGIONE AUTÒNOMA DE SARDIGNA
REGIONE AUTONOMA DELLA SARDEGNA



CIOFS/FP

Centro Italiano Opere Femminili Salesiane
Formazione Professionale



MetropolisNet

European network of local development
partnerships in metropolitan areas



fundación
Comunidad Valenciana



GDAŃSK

CARITAS – ARCHDIOCESE
OF GDAŃSK



T.C.
MARDIN VALİLİĞİ
MARDIN PROVINCIAL
DIRECTORATE OF SOCIAL
STUDIES AND PROJECTS



**IVAL – ITALIAN INSTITUTE
OF EVALUATION**



ZSI
ZENTRUM FÜR SOZIALE
INNOVATION



MERIDIUM
Instytut Szkoleniowo-Badawczy



FINIS TERRAE

OFFICINA
DELL'APPRENDIMENTO

