

Uczenie się dorosłych

Agnieszka DOMAGAŁA-KRĘCIOCH, Bożena MAJEREK

Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształcenia dorosłych

Between inclusion and exclusion in the Polish adult educational system

Słowa kluczowe: inkluzja, ekskluzja, edukacja dorosłych.

Key words: inclusion, exclusion, adult education.

Abstract. The number of early school leavers is growing year by year. Their educational background therefore basically excludes them from the job market. It seems to be a serious issue since the EU rate of early school leavers is nowadays reaching even 14.4%. In order to embrace problems of the youth, OECD members are calling for the support and help for the students from educational risk group (OECD 2012). Indeed, the lack of early and suitable response to arising problems may lead to marginalization and social exclusion. According to experts, a special interest and support should be aimed at the youth from NEET group (i.e. not in employment, education or training, resigning from both school and other professional obligations) (EUROFOUND 2011). This group is practically absent in the society and therefore difficult to research. At the same time, it can be assumed (the issue has not been sufficiently researched and described in Poland yet) that this group is not homogeneous. A part of that group makes “temporary” attempts to join educational system as well as to accept short term professional obligations. Students of schools for adults form a perfect example of people who join educational system “temporarily”. Although in such schools, which are usually private, young people try to catch up with the school material and finish education, it might be assumed that many of them still lack suitable support and help. They have to deal with many problems and, as a result, they might quickly and numerously resign from education. The following paper focuses on the analysis of factors which exclude young people from active social life in Poland. It also makes an attempt to present such areas in Polish educational system which create an opportunity to change the current situation.

Wprowadzenie. Wśród priorytetów polityki inkluzyjnej Unii Europejskiej znajduje się całościowe uczenie się postrzegane jako istotny czynnik wzrostu, rozwoju i zmiany w najważniejszych przestrzeniach życia człowieka. Koncepcja całościowe-

go uczenia się nie tylko stanowi podstawę strategii edukacyjnych, ale postrzegana jest również jako antidotum na brak spójności, aktywności i społecznego zaangażowania (Pluskota, 2015). W tym kontekście edukacja stanowi istotny mechanizm, który najsilniej przyczynia się do włączania/wyłączania jednostki do/ze społeczeństwa. Zatem szkoły, w tym szkoły dla dorosłych, w zależności od jakości ich funkcjonowania mogą pełnić dwie zasadnicze funkcje.

Niniejszy tekst koncentruje się wokół wybranych elementów systemu kształcenia osób dorosłych w Polsce. Elementy te mogą pełnić funkcje „włączenia” lub „wyłączenia” dorosłych z życia społecznego.

Aktywność edukacyjna młodych Polaków. Edukacja w swojej istocie jest bez wątpienia podstawowym czynnikiem „włączającym” jednostkę do życia w zmieniającej się rzeczywistości politycznej, ekonomicznej, kulturowej i społecznej. Bez edukacji funkcjonowanie współczesnych społeczeństw byłoby nie tylko trudne, ale wręcz niemożliwe. W obecnych czasach nie chodzi jednak wyłącznie o kształcenie dzieci i młodzieży, szczególnie bowiem znaczenia nabiera całożyciowa aktywność edukacyjna osób dorosłych. Od instytucji edukacyjnych oczekuje się przede wszystkim, że wykształcą jednostki przedsiębiorcze, gotowe na zmiany, a nie jak wcześniej wyposażone w jeden typ kwalifikacji zapewniających zatrudnienie niemal przez całe życie. Pracodawcy bowiem nie szukają już osób legitymujących się odpowiednim wykształceniem, ale takich, które posiadają odpowiednie kompetencje i umiejętności.

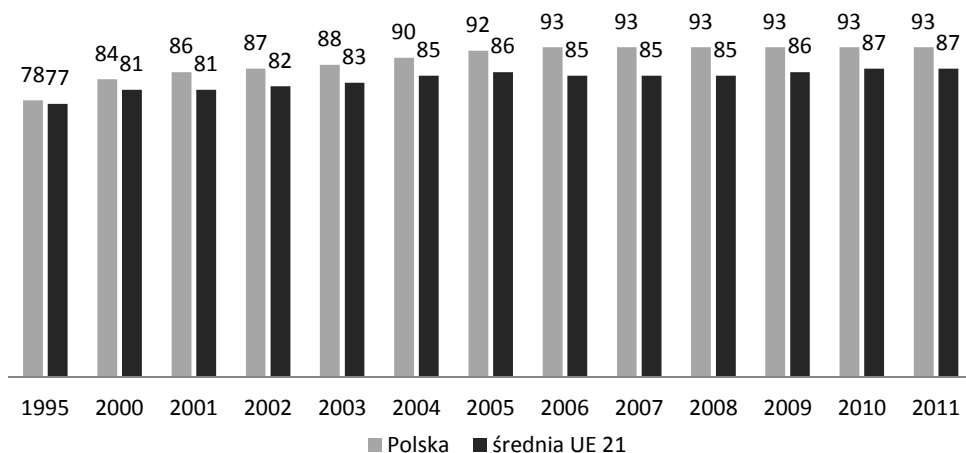
Dla pracodawców, obok kreatywności, innowacyjności czy kompetencji społecznych niezbędnych do pracy w zespole coraz częściej liczy się zatem potencjał danego kandydata, jego zapał do nauki i pracy, zorientowanie na zdobywanie nowej wiedzy oraz elastyczność, czyli umiejętność adaptacji do stale zmieniających się warunków i wymagań, jakie stawia rynek pracy, a co za tym idzie umiejętność przekwalifikowania się w razie potrzeby.

Taka otwarta postawa wobec edukacji i gotowość ciągłego uczenia się jest wynikiem zarówno sprzyjających czynników socjoekonomicznych (tj. m.in. miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, status materialny rodziny), jak i odpowiednich aspiracji i wartości oraz pozytywnych doświadczeń szkolnych. Można bowiem założyć, że jeżeli nauka przebiegała prawidłowo, a szkoła – do której uczęszczała jednostka – stwarzała odpowiednie warunki, to poziom motywacji do dalszego kształcenia oraz częstotliwość podejmowanych działań edukacyjnych będzie wzrastać.

Jeżeli chodzi o proces kształcenia młodych Polaków, to dane statystyczne są optymistyczne, bowiem w porównaniu ze średnią dla krajów UE częściej pozostają oni w systemie edukacji formalnej.

Z wykresu wynika, że różnica ta systematycznie wzrastała do 2008 roku, osiągając aż 8 pkt proc. W kolejnych jednak latach spadła do 6 pkt proc. Młodzi Polacy nie tylko częściej pozostają w szkole, ale również dłużej się w niej kształcą.

Jak wynika z danych opublikowanych przez Główny Urząd Statystyczny, w ciągu ostatnich 12 lat aż o 11% wzrosła liczba uczniów, którzy w wieku 18 lat nadal pozostawali w systemie edukacyjnym (aż 92,1%). Wzrósł również odsetek tych, których nie obejmuje już obowiązek szkolny, a nadal się uczą (GUS, 2013).



Wykres. 1. Odsetek populacji w wieku 15–19 lat pozostających w systemie edukacyjnym w latach 1995–2011

Źródło: OECD (2013): Education at a Glance: OECD Indicators, OECD Publishing [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf) [dostęp: 15.09.2016]

Pomimo dość optymistycznych danych statystycznych wskazujących na bardzo wysoki odsetek uczących się, to jednak z roku na rok wzrasta liczba młodych, którzy porzucają szkołę, nie uzyskując wykształcenia na odpowiednim poziomie.

Grupa uczniów przedwcześnie opuszczających system edukacyjny w wielu krajach wciąż stanowi spory odsetek. Wartość wskaźnika przedwczesnego porzucenia obowiązku nauki dla państw Unii Europejskiej wynosi obecnie prawie 13%. Najczęściej uczniowie rezygnują z nauki w Turcji (39,6%), Hiszpanii (24,9%), Malcie (22,6%) i Portugalii (20,8%). Najrzadziej natomiast w Słowenii (4,4%), Słowacji (5,3%), Czechach (5,5%) i Polsce (5,7%) (Eurostat, 2016). Być może ze względu na dość marginalny charakter tego zjawiska problem odpadu szkolnego (bo taka jest jego polska nazwa) nie zajmował w Polsce znaczącego miejsca wśród badań analitycznych i empirycznych.

Jednym z najbardziej kompleksowych opracowań jest Raport pt.: *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce*. Na podstawie badań empirycznych autorzy raportu stwierdzili, że w polskim systemie kształcenia należy wyróżnić kilka rodzajów odpadu szkolnego. Są to:

- 1) **naturalny odpad szkolny** – stanowią go uczniowie, którzy wypadli z systemu z przyczyn naturalnych, tzn. z powodu śmierci, wypadku, samobójstwa czy ciężkiego urazu;
- 2) **pozorny odpad szkolny** – gdzie główną przyczyną opuszczenia systemu szkolnego jest czasowy lub stały wyjazd za granicę;
- 3) **właściwy odpad szkolny** stanowią ci uczniowie, którzy weszli do systemu, ale z różnych przyczyn z niego wypadli, nie dochodząc do VI klasy szkoły podstawowej albo do III klasy gimnazjum;

- 4) **potencjalny odpad szkolny** – w tym wypadku uczniowie pozostają co prawda w systemie, lecz istnieje duże prawdopodobieństwo, iż nie dotrą do poziomów kształcenia wykraczających poza obowiązki szkolny;
- 5) **ukryty odpad szkolny (wewnątrzsystemowy)** – stanowią ci uczniowie, którzy najczęściej w sposób trwały zostają skutecznie zniechęceni do instytucji szkoły przez nauczycieli bądź przez rówieśników; jest to szczególnie przypadek wyróżniony ze względu na sytuację psychospołeczną tej grupy uczniów (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński, 2017).

Kategoria „odpadu potencjalnego” jest wewnętrznie bardzo zróżnicowana. Pojawiają się tu bowiem bardzo często mechanizmy stopniowego wykluczania z systemu z selekcją techniczną i społeczną oraz łagodną eliminacją na czele. Działania te najczęściej polegają na:

- przesuwaniu uczniów niedających sobie rady do gorszych szkół (np. w zamian za promocję do następnej klasy);
- tworzeniu „gorszych” klas;
- powtarzaniu klas przez uczniów;
- przesuwaniu uczniów do szkół specjalnych;
- przesuwaniu do szkół przysposabiających do zawodu po VI klasie;
- przesuwaniu do szkół dla dorosłych;
- przechodzeniu uczniów do szkół przy schroniskach dla nieletnich, młodzieżowych, ośrodkach wychowawczych i zakładach poprawczych;
- „przeciąganiu na siłę” uczniów przez badany fragment systemu (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński, 2017).

Istnieje wiele przyczyn zjawiska wczesnego opuszczania systemu kształcenia. Na podstawie dostępnej literatury można wskazać na 4 podstawowe grupy przyczyn:

1. Przyczyny rodzinne: rodzina patologiczna (alkoholizm, narkomania, przemoc), zła sytuacja zdrowotna rodziców, nieporadność życiowa rodziców, niski poziom wykształcenia rodziców, brak pozytywnych wzorców kształcenia w rodzinie, trudna sytuacja materialna, bezrobocie rodziców, brak współpracy rodziców ze szkołą, konieczność pracy dzieci na rzecz rodziny (pomoc w gospodarstwie rolnym, opieka nad młodszym rodzeństwem);
2. Przyczyny szkolne: konflikty z rówieśnikami, brak akceptacji przez grupę, nieporozumienia z nauczycielami, niedostrzeżenie i niezrozumienie problemów dziecka przez nauczycieli, brak specjalistycznej opieki (poradnia; nieudolność kuratora etc.), powtarzanie klas; drugoroczność, duża odległość do szkoły; problem dojazdów;
3. Przyczyny środowiskowe: negatywny wpływ grup nieformalnych (subkultury, sekty, gangi), upadek autorytetów, nowy styl życia (konsumpcjonizm, życie terażniejszością);
4. Przyczyny biopsychiczne i społeczne: niechęć do szkoły, konieczność podjęcia pracy, niski poziom aspiracji, niedocenywanie wykształcenia, demoralizacja i przestępczość, migracje zarobkowe, przedwczesna ciąża, strach przed szkołą, problemy

zdrowotne, niski poziom intelektualny, dysleksja, dysgrafia, dyskalkulia, zaburzenia osobowości¹.

Stosunkowo nowym zjawiskiem wśród młodych Polaków, które przyczynia się do przedwczesnego kończenia edukacji formalnej jest chęć szybszego startu w dorosłość poprzez migracje zarobkowe.

Tabela 1. Plany życiowe młodzieży po ukończeniu gimnazjum

Lp.	Plany edukacyjne	1992	2003	2013
1	Studia i praca	–	–	33
2	Studia	27	59	26
3	Wyjazd za granicę	8	7	15
4	Nauka w szkole pomaturalnej, policealnej	10	9	4
5	Założę własną firmę	2	2	3

Źródło: M. Grabowska, J. Kalka, *Młodzież 2013, Opinie i diagnozy*, nr 28, CBOS, Warszawa 2014, s. 18.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli, w ciągu ostatnich 10 lat drastycznie spadła liczba osób, które zamierzają podjąć studia. Jednocześnie zwiększył się odsetek tych, którzy planują wyjazd za granicę. Zatem młodzież, konstruując własną ścieżkę życiową obniża ambicje edukacyjne, mając zapewne przeświadczenie, że wykształcenie nie zapewni im odpowiedniego zatrudnienia, opóźni wejście na rynek pracy, stanie się również inwestycją, która nie przyniesie oczekiwanych zysków. W poszukiwaniu bowiem stabilizacji materialnej wcześniej czy później będą zmuszeni do podjęcia pracy za granicą – a ta prawie zawsze łączy się z degradacją. W takim podejściu można upatrywać ekskluzywnej funkcji edukacji, która nie przygotowuje odpowiednio do rynku pracy, stając się czynnikiem „wypychającym” młodych za granicę.

Włączająca i wyłączająca funkcja edukacji. Bez względu na indywidualny układ czynników, które spowodowały przedwczesne opuszczenie systemu kształcenia, szansą dla uczniów, którzy z niego wypadli powinny być szkoły dla dorosłych. Jednak i one mogą być w równym stopniu odpowiedzialne albo za proces ponownego „włączania” albo dalszego „wykluczania” społecznego.

Bez wątpienia edukacja jest jednym z podstawowych czynników kreowania ludzkiego życia, gdyż daje szansę na włączenie osób wykluczonych lub zagrożonych tym

¹ Por. A. Karpińska, *Uwarunkowania niepowodzeń szkolnych*, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002; A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Trans Humana, Białystok 2011; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005; A. Domagała-Kręcioch, *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.

Tabela 2. „Włączająca” i „wyłączająca” funkcja edukacji

Funkcja „włączająca”	Funkcja „wyłączająca”
Efekt „windy” społecznej	Degradacja
Zadawalający status materialny, niezależność materialna	Permanenna potrzeba wsparcia materialnego, socjalnego
Poczucie stabilizacji społecznej	Brak stabilizacji społecznej
Poczucie przynależności społecznej	Upośledzające środowisko stwarzające bariery i utrudnienia
Poczucie partnerstwa, solidarności	Marginalizacja, ostracyzm, egoizm
Możliwość decydowania o sobie, sprawczość	Zewnętrzsterowność, uzależnienie od innych osób, instytucji
Praca	Bezrobocie
Produktywność, kreatywność, zasilanie budżetu państwa	Wycofanie, „ciężar” budżetowy
Pełne uczestnictwo w życiu społecznym, politycznym, kulturalnym	Całościowe lub częściowe wyłączenie z oferty życia kulturalnego, społecznego

Źródło: Opracowanie własne.

procesem do głównego nurtu życia społecznego. Ta funkcja „włączająca” wiąże się przede wszystkim z poczuciem stabilizacji społecznej będącej między innymi rezultatem osiągnięcia niezależności materialnej oraz pełnym uczestnictwem w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym. Szansa inkluzji może jednak zostać zmarnowana (zaprzepaszczona) i wtedy wzmocniony zostanie proces degradacji, marginalizacji społecznej łączący się między innymi z permanentną potrzebą wsparcia materialnego i socjalnego.

Jak już wcześniej stwierdzono, jednym ze sposobów rozwiązania problemu uczniów trudnych jest przesuwanie ich (po osiągnięciu 18 roku życia) do szkół dla dorosłych prowadzonych przede wszystkim w trybie niestacjonarnym, tzn. wieczorowo bądź weekendowo.

W Polsce funkcjonuje dość rozbudowany i drożny system kształcenia osób dorosłych pozwalający na uzupełnianie brakującego wykształcenia. Najważniejsze jego elementy wraz z liczbą uczniów kształcących się w poszczególnych latach zostały przedstawione w tabeli 3.

Analizując poniższe dane, w ciągu ostatniego ćwierćwiecza w sposób znaczący zmniejszyła się liczba szkół podstawowych oraz szkół zawodowych dla dorosłych, natomiast znacznie wzrosła liczba gimnazjów oraz szkół ogólnokształcących.

Dorośli uczniowie uzupełniają wykształcenie przede wszystkim w szkołach ogólnokształcących (tutaj odnotowano największy wzrost, ponad 11-krotny). Prawie o 50% spadł natomiast odsetek dorosłych uczących się w szkołach zawodowych.

Tabela 3. Szkoły dla dorosłych w Polsce

Lp.	Rok szkolny	Podstawowe	Gimnazja	Ponadgimnazjalne		
				zasadnicze zawodowe	ogólnokształcące	zawodowe
1	1990/1991	178	x	70	234	1583
2	1995/1996	135	x	97	330	1338
3	2000/2001	21	72	151	978	1710
4	2005/2006	10	130	119	2116	1752
5	2006/2007	8	137	113	2117	1291
6	2007/2008	6	122	99	2280	1140
7	2008/2009	5	130	103	2449	975
8	2009/2010	4	148	104	2492	897
9	2010/2011	5	164	112	2592	863
10	2011/2012	5	179	118	2660	818
11	2012/2013	5	202	115	2740	752

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 131.

Na powyższą sytuację może wpływać m.in. fakt, iż w Polsce – w związku z brakiem systemowych rozwiązań dotyczących sytuacji edukacyjnej tzw. „uczniów trudnych” – dostęp do kształcenia w szkołach dla dorosłych mają również osoby młodociane. Taki stan rzeczy implikuje sytuację pewnej patologii i wypaczenia podstawowych funkcji szkół dla dorosłych. Chociaż zostały „powołane po to, aby być drugą szansą dla dorosłych, stały się ostatnią szansą dla młodych, którzy nie ukończyli kształcenia w szkołach młodzieżowych (Kurantowicz, Nizińska, 2012).

Analizując polski system edukacji dorosłych, można odnieść wrażenie, że organizowane szkoły w pełni zaspokajają potrzeby osób, które zbyt wcześnie odeszły z systemu kształcenia formalnego. A zatem powinny wypełnić funkcję włączania takich uczniów do społeczeństwa. Niestety coraz częściej pojawiają się wątpliwości i opinie, że są to szkoły zmarnowanych szans ze względu na:

1. Duży odpad wtórny.

W szkołach dla dorosłych co roku odnotowuje się bardzo duży odpad wtórny. Prawie 60% uczniów nie kończy podjętego kształcenia w liceach ogólnokształcących. (W 2005 r. rozpoczęło ok. 43 tys., a po 3 latach opuściło 20 tys. absolwentów. Lepiej jest w gimnazjach dla dorosłych, które kończy ok. 75% rozpoczynających naukę (Grabek, 2017).

2. Prywatny i komercyjny charakter kształcenia w szkołach dla dorosłych.

Prawie 75% szkół dla dorosłych to szkoły prywatne otrzymujące państwową subwencję w wysokości ok. 1000 euro na 1 ucznia (Grabek, 2017).

3. Fikcyjni uczniowie i realne straty.

Konsekwencją komercyjnego charakteru szkół jest ich fikcyjność. Prywatne szkoły dla dorosłych wabią uczniów, którzy coraz częściej tylko na papierze są ich słu-

chaczami. Ministerstwo Edukacji Narodowej nie jest w stanie poradzić sobie z tym problemem. Setki milionów złotych rocznie traci państwo na tzw. martwych duszach. Szkoły do zapisu podchodzą z przymrużeniem oka. Uczeń, który wpisze się na listę i nie pojawia się na zajęciach i tak przynosi dotację. Na tym procederze korzystają także uczniowie, bo zaświadczenie o nauce i legitymacja gwarantują zwolnienie z ubezpieczenia, ulgi na komunikację i możliwość wystąpienia o zasiłki socjalne (Żółciak, 2017).

4. Trudne warunki lokalowe.

Szkoły dla dorosłych zazwyczaj prowadzą zajęcia w szkołach publicznych. Ze względów finansowych wynajmują niewielkie powierzchnie. I tak statystycznie na 1 szkołę przypada ok. 2,5 klasy lekcyjnej (Grabek, 2017).

5. Produkcja bezrobotnych absolwentów.

Szkoły dla dorosłych produkują bezrobotnych absolwentów. Ponad połowa słuchaczy tych szkół kształci się bowiem w zawodach, w których było największe bezrobocie. Co trzeci zawód zaliczany był przez powiatowe urzędy pracy do tzw. nadwyżkowych.

Wielu absolwentów szkół dla dorosłych rejestruje się w urzędzie pracy jako bezrobotni, którzy muszą się przekwalifikować lub pracują w innym zawodzie niż ten, w którym się kształcili. Dzieje się tak dlatego, ponieważ w Polsce nie ma instytucji prognozującej sytuację na rynku pracy i zapotrzebowanie na poszczególnych specjalistów (Jakubczak, 2017).

6. Brak wsparcia pedagogicznego, psychologicznego i socjalnego uczniów.

Szkoły dla osób dorosłych z założenia miały być szkołami drugiej szansy, obecnie jednak coraz częściej stają się szkołami ostatniej szansy dla tych, którzy wcześniej wypadli z systemu kształcenia. Warto zaakcentować fakt, że szczególnie takie osoby potrzebują odpowiedniego wsparcia pedagogicznego, psychologicznego i socjalnego. Ich brak natomiast powoduje ryzyko ponownej rezygnacji z kształcenia (Critis Archidiecezji Gdańskiej, 2016).

7. Metody i środki kształcenia nie są dostosowane do potrzeb osób dorosłych.

W Polsce nauczyciele i instruktorzy prowadzący programy edukacji formalnej dla dorosłych muszą spełniać jedynie te same wymogi kwalifikacyjne co osoby prowadzące programy na poziomie podstawowym oraz średnim dla uczniów objętych systemem edukacji. Ponadto programy kształcenia nauczycieli wciąż w małym stopniu uwzględniają elementy związane z metodami i środkami ukierunkowanym na osoby dorosłe, co sprawia, że proces kształcenie nie jest dla nich atrakcyjny (Caritas Archidiecezji Gdańskiej, 2016).

Podsumowując, należy stwierdzić, że szkoły dla dorosłych, będące dla wielu osób szkołą drugiej lub ostatniej szansy nie uwzględniają potrzeb i oczekiwań swoich uczniów. Pseudouczniowie balansują od jednej do drugiej szkoły, powtarzając kolejne przedmioty, semestry, tracąc motywację i nadzieję na uzyskanie odpowiedniego dyplomu. Zatem z jednej strony szkoły dla dorosłych teoretycznie podejmują próbę realizacji funkcji inkluzyjnej, bo na różne sposoby werbują i zachęcają dorosłych do podjęcia po raz kolejny próby uzupełnienia wykształcenia; z drugiej natomiast coraz częściej stanowią kolejny etap ekskluzji i marginalizacji uczniów dorosłych. Nadzieją na

zmianę takiego stanu rzeczy jest m.in. opracowanie dostosowanego do potrzeb osób dorosłych modelu Szkół Drugiej Szansy.

W placówkach tego typu oprócz edukacji zawodowej, poprzedzonej wnikliwą diagnozą predyspozycji zawodowych ucznia oraz zapotrzebowaniem rynku pracy, powinna odbywać się edukacja społeczna z zakresu podstawowych umiejętności społecznych. Podczas całego procesu kształcenia jego uczestnikom towarzyszyć powinni trenerzy i mentorzy, których zadaniem jest nie tylko zmiana negatywnych postaw wobec edukacji, ale przede wszystkim kształcenie nowych nawyków.

Szkoły Drugiej Szansy cieszą się dużą popularnością w wielu krajach europejskich i obecnie nie są niczym nowym. W Polsce jednak wciąż traktowane są marginalnie, o czym świadczyć może fakt, iż wśród 38 członków organizacji zrzeszających Szkoły Drugiej Szansy mamy tylko jednego polskiego reprezentanta.

Nie tylko praktycznie edukacja w szkołach dla dorosłych jest zagadnieniem zaniedbanym, również badawczo zajmuje ona marginalną pozycję. Trudno bowiem dorzeć do raportów czy doniesień z badań, które rzetelnie informowałyby o sytuacji edukacyjnej dorosłych uczniów.

Bibliografia

1. Caritas Archidiecezji Gdańskiej, *Model Szkoła Drugiej Szansy. Innowacyjny Model kształcenia zawodowego i społecznego dla młodzieży w wieku 18–25 lat, która znajduje się poza systemem edukacji i pozostaje bez zatrudnienia*. http://gdansk.caritas.pl/media/ReadingRoomFile/Model%20_Szko%C5%82a%20Drugiej%20Szansy_%20%20CARITAS%20Archidiecezji%20Gda%C5%84skiej.pdf [dostęp: 14.12.2016].
2. Domagała-Kręcioch A., *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Kraków 2008.
3. EUROFOUND, *Młodzi ludzie i młodzież bierna społecznie (tzw. Grupa NEET) w Europie. Podstawowe ustalenia*. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2011/72/pl/1/EF1172PL.pdf>.
4. EUROSTAT, *Labour Survey (LFS). Early leavers from education and training, age group 18–24*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training [dostęp: 15.12.2016].
5. Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P., *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*. <http://www.isp.org.pl/files/19695389340780001001117708679.pdf> [dostęp: 17.01.2017].
6. Grabek A., *Fikcyjni uczniowie i realne straty, czyli wielkie oszustwo w prywatnych szkołach dla dorosłych*. http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/457044,fikcyjni_uczniowie_i_realne_straty_czyli_wielkie_oszustwo_w_prywatnych_szkolach_dla_doroslych.html [dostęp: 20.02.2017].
7. Grabowska M., Kalka J., *Młodzież 2013, Opinie i diagnozy nr 28*, Warszawa 2014.
8. GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Warszawa 2013.
9. Jakubczak P., *Absolwenci szkół dla dorosłych zasilają szeregi bezrobotnych*. http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/324361,absolwenci_szkol_dla_doroslych_zasilaja_szeregi_bezrobotnych.html [dostęp: 19.01.2017].
10. Karpińska A., *Uwarunkowania niepowodzeń szkolnych*, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2002.
11. Karpińska A., *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2011.
12. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
13. Kurantowicz E., Nizińska A., *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław 2012.
14. OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>.

15. OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).
16. Pluskota A., *Inkluzja czy iluzja? Praktyki całościowego uczenia się w modelach interwencji społecznych*, Toruń 2015.
17. Żóciak T., *Martwe dusze w szkołach dla dorosłych*. http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/451644,martwe_dusze_w_szkolach_dla_doroslych.html. [dostęp: 20.02.2017].

dr Agnieszka DOMAGAŁA-KREĆCIOCH

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

dr Bożena MAJEREK

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie