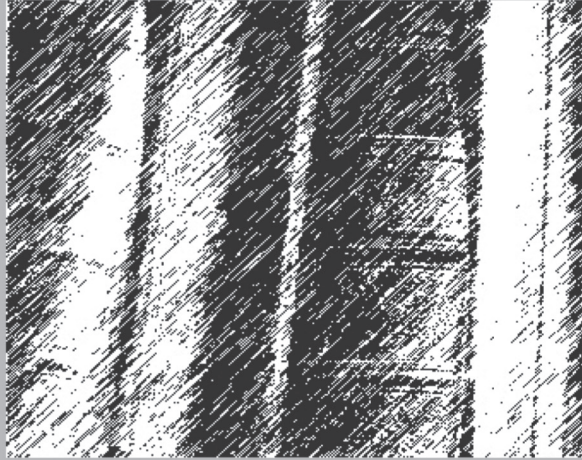




ELŻBIETA BIELECKA, EWA KOZDROWICZ

Uwierzyć w siebie Wyrównywanie szans dzieci zagrożonych marginalizacją

To believe in yourself

Offering equal opportunities for children in danger of marginalization

Abstract: The article aims to present the reasons for and consequences of educational inequalities among children and adolescents in danger of being marginalized. The annual *Social Diagnosis* or PISA findings confirm how a child's dysfunctional family environment (poverty, addiction, violence) contributes to difficulties in gaining a proper level of education. Education is an indispensable tool in the process of offering children equal opportunities and can be used in programmes for teaching adolescents skills that would help them change their life situation. The project presented in the article, entitled "Enterprise in the street" and carried out by the Foundation for Poland, is one example of such measures.

Key words: marginalization, educational inequalities, offering equal opportunities.

Marginalizacja niejedno ma imię

Marginalizacja to stan wykorzenienia, wykluczenia, nieuczestniczenia jednostek lub grup w podstawowych instytucjach określonego porządku publicznego. Marginalizacja może być traktowana jako proces przechodzenia od stanu integracji do ekskluzji, jednak część badaczy uważa, że ważniejszy jest nie brak spójności w zbiorowości, ale brak uczestnictwa (Szmagański, 2005). Od lat siedemdziesiątych XX wieku coraz częściej używa się określenia „społeczne wykluczenie”, które akcentuje właśnie znaczenie uczestnictwa w różnych zbiorowościach (Frieske, 2008, s. 20—21). Jak podaje Maria Jarosz, „wykluczenie społeczne jest pojęciem przeciwstawnym do społecznego uczestnictwa w szerszych zbiorowościach: narodzie, społeczeństwie czy społeczności. Oznacza ono izolację dobrowolną bądź, częściej, wymuszoną uwarunkowaniami zewnętrznymi (biedą, bezrobociem, odmiennym kolorem skóry, religią, kalectwem, nieakceptowanym przez środowisko zachowaniem czy preferencjami seksualnymi” (Jarosz, 2008, s. 10). Wykluczenie społeczne wiąże się więc z funkcjonowaniem poza nawiasem praw i przywilejów społeczeństwa, jest cechą określonej zbiorowości oraz efektem określonego procesu „ukształtowanego przez miejsce w strukturze społecznej, przez przeszłe doświadczenia życiowe i oczekiwania” (ibidem). Zdaniem Tadeusza Pilcha, najważniejszy skutek marginalizacji i wykluczenia stanowi to, że jednostki i grupy mają ograniczone możliwości korzystania z powszechnie dostępnych dóbr i form życia zbiorowego oraz funkcjonują poza powszechnymi zasadami obyczaju, prawa i porządku społecznego (Pilch, 2004, s. 61).

Procesy marginalizacji i wykluczenia mają charakter globalny i wielowymiarowy, mogą mieć różne przyczyny, zarówno obiektywne (ekonomiczno-społeczne, np. bezrobocie, bezdomność), jak i subiektywne (będące następstwem zdarzeń losowych, np. choroba, kalectwo). Do dość oczywistych barier w uczestniczeniu w pełni w ogólnym nurcie życia społecznego należy zestaw 11 czynników analizowanych w *Diagnozie społecznej 2009*, takich jak: wiek ponad 50 lat, samotność, ubóstwo, mieszkanie na wsi, wykształcenie poniżej średniego, wykształcenie ojca (podstawowe lub niższe), uzależnienie (alkohol, narkotyki), konflikt z prawem, poczucie dyskryminacji, niepełnosprawność, bezrobocie (Czapiński, Panek, red., 2009, s. 337—344). Społeczne wykluczenie najczęściej jest powiązane z biedą będącą taką deprivacją, która „utrudnia czy uniemożliwia społeczną partycypację, funkcjonowanie wedle społecznie akceptowanego wzoru” (Frieske, 2004, s. 17). Jednym z pierwszych sygnałów zubożenia

jest modyfikacja ważności potrzeb i eliminowanie potrzeb pozabiologicznych. Poczucie wykluczenia oznacza często zamknięcie w kręgu trudnych do przezwyciężenia barier ograniczających samorozwój i samodzielność, redukujących kontakty społeczne i powodujących atrofię więzi społecznych oraz rezygnację z walki o zmianę czy poprawę sytuacji.

W środowiskach socjalnie i kulturowo zaniedbanych wyznaczyć można obszary społecznego ryzyka. Z obszarami tymi wiązać należy dezintegrację i dysfunkcyjność rodzin, najczęściej rodzin wieloproblemowych. Stopień zagrożenia tych rodzin wykluczeniem społecznym zależy od ilości i złożoności występujących problemów. Syndrom sytuacyjny w życiu rodzinnym to — zdaniem Stanisława Kawuli — „splot negatywnych cech statusu ekonomicznego, społecznego i kulturalnego w funkcjonowaniu konkretnej rodziny. [...] Powoduje to na ogół sytuację zamkniętego kręgu, prowadząc członków rodziny do degradacji indywidualnej kolejnych ciągów rodzinnych. Dzieci nie znajdują w takiej rodzinie innych niż patologiczne wzorów zachowań, które w dorosłym życiu na ogół powtarzają” (Kawula, 2004, s. 32—33). Brak spójnego i społecznie akceptowanego przekazu systemu wartości spowoduje, że w różnych sytuacjach dzieci mogą ulec pokusie zaspokajania swych potrzeb w sposób nieuczciwy i nieetyczny. Skutki ubóstwa szczególnie dotyczą dzieci i ludzi młodych, utrudniając im funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości. Bieda często przekreśla możliwości uczestniczenia w aktywnościach, które są uważane za normalne dla grupy wiekowej, przyczynia się do wykluczenia społecznego, poczucia alienacji, obniżenia poczucia własnej wartości, zawstydzenia, ograniczenia kontaktów koleżeńskich oraz możliwości realizacji potencjału rozwojowego. Wpływa więc negatywnie na terażniejsze życie dziecka, ogranicza również jego szanse w przyszłości (Petelewicz, 2010, s. 120—122). Bierni i niezaradni rodzice przekazują bierność i niezaradność swoim dzieciom, które przestają wierzyć w swoje możliwości, w możliwość realizacji swoich marzeń czy planów życiowych. Rodzice z grupy marginalizowanych nie dysponują też określonym kapitałem kulturowym, aby zaplanować ścieżkę edukacyjną swoim dzieciom, zaangażować się w ich osiągnięcia szkolne, zachęcać do pokonywania kolejnych szczebli edukacji.

Nierówności edukacyjne — przyczyny i konsekwencje

Istnieją różne teorie wyjaśniające mechanizmy, poprzez które system edukacyjny transmituje nierówności społeczne z pokolenia na pokolenie

(m.in. teoria kapitału kulturowego, teoria konfliktu klasowego). Zdaniem Zbigniewa Sawińskiego, „nierówności edukacyjne” to związki między środowiskiem społecznym, w którym wychowywała się jednostka, a uzyskanym wykształceniem. Chodzi więc o to, jak dalece i w jaki sposób pochodzenie społeczne — rozumiane jako przynależność klasowo-warstwowa i pozycja społeczna rodziców — wpływa na osiągnięcia edukacyjne dzieci (Sawiński, 2009, s. 89). Henryk Domański potwierdza, że mechanizmy dziedziczenia nierówności edukacyjnych są trwałym ogniwem struktury społecznej, a „cechy przypisane na mocy urodzenia, takie jak płeć, miejsce wychowania (w podziale na duże miasto, małe miasto i wieś), pochodzenie społeczne i przynależność narodowo-etniczna, czyli charakterystyki pozostające poza kontrolą jednostki, ułatwiają — lub też stanowią barierę — pokonywania kolejnych szczebli kształcenia” (Domański, 2009, s. 9). Stanisława Golinowska, od wielu lat badająca biedę w Polsce, dodaje, iż „brak możliwości dalszej edukacji to zagrożenie najpoważniejsze z perspektywy szans dobrego zabezpieczenia materialnego w dorosłym życiu” (Golinowska, 2010, s. 32).

„Równia pochyła” funkcjonowania dzieci ze środowisk marginalizowanych ma często swój początek już na poziomie edukacji przedszkolnej, z którą jest znacząco powiązany poziom umiejętności uczniów na progu szkoły. Różnice spowodowane dostępem do edukacji przedszkolnej są potem odtwarzane, a nawet umacniane na kolejnych etapach kształcenia, gdyż kontakt z uczniami z rodzin funkcyjnych zaostrza różnice nie tylko materialne, ale i społeczno-kulturowe (Szumlewicz, 2009, s. 86). Wczesne dzieciństwo jest pierwszym i zasadniczym etapem tworzenia się nierówności edukacyjnych, ponieważ w tym okresie największe są nie tylko możliwości rozwojowe dzieci, ale także najsilniejszy wpływ środowiska, w którym są wychowywane. Jak podaje Teresa Ogrodzińska z Fundacji Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, „indeks kapitału ludzkiego dla dzieci plasuje Polskę na 20. miejscu spośród 21 krajów europejskich, które były objęte porównaniem. [...] Polska ma najwyższy poziom zagrożenia ubóstwem wśród dzieci i młodzieży poniżej 15. roku życia oraz najniższy wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej i opieki żłobkowej w Unii Europejskiej” (Ogrodzińska, 2010, s. 5). Zdaniem Ireneusza Białeckiego, ważniejsze w procesie wyrównywania szans dzieci wywodzących się ze środowisk upośledzonych jest nie upowszechnienie wychowania przedszkolnego, lecz objęcie tych dzieci specjalnym programem (Białeckie, 2011, s. 83).

Analiza wyników ostatnich badań realizowanych w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) potwierdza, iż gorsze wyniki uzyskiwane przez uczniów są „istotnie zależne od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców i rodzajów szkół, do jakich uczęsz-

czali, co było pochodną statusu rodziców” (Golinowska, 2010, s. 47)¹. Innym przykładem potwierdzającym tę zależność są wyniki edukacyjne mierzone rezultatami testów kompetencyjnych szóstoklasistów oraz egzaminów gimnazjalistów zawarte w *Diagnozie systemu świadczenia usług pomocy społecznej*, opracowanej na potrzeby *Spółecznej strategii Warszawy 2009—2020*. Sytuacja społeczno-ekonomiczna w dzielnicach biedy przekłada się bezpośrednio na słabsze angażowanie się rodziców w kształcenie dzieci. „Dzieci z Pragi Północ, Woli i Targówka osiągają najgorsze wyniki ze sprawdzianu szóstoklasistów. Są to jednocześnie dzielnice, w których najwięcej rodzin otrzymuje świadczenia od OPS-ów z powodu ubóstwa” (*Diagnoza systemu świadczenia usług pomocy społecznej*, s. 8). Podejmowane w dzielnicach „wykluczenia społecznego” działania mające wyrównywać szanse edukacyjne w szkołach (w formie zajęć dodatkowych, zajęć korygujących, pomocy w odrabianiu lekcji organizowanej przez OPS oraz świetlice) nie przyniosły oczekiwanego rezultatu (ibidem, s. 10). Czy brano pod uwagę fakt, że często kilkupokoleniowe wykluczenie społeczne, jak i wieloproblemowość w rodzinach wymaga przemyślanych, systemowych oraz systematycznych oddziaływań? Motywowanie do zmiany sytuacji życiowej wiąże się z długofalowymi działaniami wspierająco-naprawczymi i profilaktycznymi. Jest to niezmiernie ważne, ponieważ niepowodzenia szkolne stanowią jedno z pierwszych przyczyn, a jednocześnie symptomów nieprzystosowania społecznego. Typowa droga ku marginalizacji oraz wykluczeniu społecznemu to problemy w szkole (niekwalifikowanie lub niskie wyniki edukacyjne, konflikty z nauczycielami i rówieśnikami), wagary, utrzymywanie kontaktów z rówieśnikami z grup ryzyka, lekceważenie rodziców, ucieczki z domu, stosowanie używek, konflikty z prawem, wrogość wobec społeczeństwa jako całości. Niepowodzenia w szkole, a w konsekwencji nieukończenie jej i niezdobycie kwalifikacji zawodowych rodzi kolejne problemy — trudności ze znalezieniem pracy i z ułożeniem sobie samodzielnego godnego życia.

Przeprowadzona w szkołach warszawskich diagnoza pokazała także problem „naznaczania” placówek edukacyjnych. Dzieci uczęszczające do szkół na „obszarach biedy” osiągają gorsze wyniki edukacyjne niż dzieci w placówkach, w których uczniowie pochodzą z rodzin o zróżnicowanym statusie społeczno-ekonomiczno-kulturowym. Potwierdzają to również badania PISA, które dowodzą, że „środowisko społeczne kolegów ma istotny wpływ na rezultaty szkolne. Dzieci ze środowisk spo-

¹ W ogłoszonych przez OECD wynikach programu PISA 2009 Polska została zaliczona do grona tych krajów na świecie, w których wyraźnie poprawiła się w ostatniej dekadzie wiedza i umiejętności 15-latków, młodzieży kończącej obowiązkową edukację w szkole.

łecznie zaniedbanych rozwijają się gorzej, jeśli przebywają wśród kolegów pochodzących z podobnych rodzin. Enklawa biedy nie dostarcza bowiem wzorów pozytywnego awansu, obniża aspiracje i wiarę we własne siły” (*Diagnoza systemu świadczenia usług pomocy społecznej*, s. 10).

Szanse edukacyjne dzieci zwiększa ich uczestnictwo w dodatkowych zajęciach, które jest bardzo zróżnicowane przez wykształcenie rodziców, ocenę warunków materialnych gospodarstwa domowego oraz miejsce zamieszkania. Z raportu CBOS-u *Wydatki rodziców na edukację dzieci* wynika, że uczniowie z miast do 100 tys. ludności i mniejszych oraz mieszkający na wsi, podobnie jak ci, których rodzice mają wykształcenie podstawowe lub zawodowe i którzy źle oceniają swoje warunki materialne, dużo rzadziej uczestniczą w płatnych zajęciach pozalekcyjnych (*CBOS 2010*, s. 4—7). Potwierdziły to również badania przeprowadzone w ramach *Diagnozy społecznej 2009*, wskazujące, że „najczęściej gospodarstwa domowe były zmuszane ze względów finansowych w roku 2008/2009 do rezygnacji z zajęć dodatkowych i korepetycji dla dziecka, co z kolei może utrzymywać nierówności społeczne” (Czapiński, Panek, red., 2009, s. 200).

Bieda zawsze różnicowała ludzkie losy, różnicowała też ludzi w zakresie dostępu do wykształcenia. Co zrobić, żeby stwierdzenie to straciło swoje znaczenie i wpływ na start życiowy dzieci ze środowisk marginalizowanych?

Edukacja a wyrównywanie szans

W od lat znanym i cenionym raporcie *Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, przygotowanym pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, podkreśla się, że „pierwszym celem systemów edukacyjnych powinno być przeciwdziałanie bezbronności społecznej dzieci ze środowisk zmarginalizowanych i defaworyzowanych, aby przerwać błędne koło ubóstwa i wykluczenia. Środki, jakie należy podjąć, to wykrywanie we wczesnym okresie nauki przeszkód często związanych z sytuacją rodzinną uczniów i prowadzenie polityki pozytywnej dyskryminacji w stosunku do tych uczniów, którzy najsilniej odczuwają trudności” (*Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, 1998, s. 142—143). Dlatego tak „istotnym zadaniem szkoły jest [...] skoncentrowanie [...] działań wspierających na tych uczniach, których sytuacja rodzinna nie pozwala na skuteczną realizację własnych oczekiwań i pragnień bez odwoływania się do pomocy zewnętrznej” (Mosiek, 2005, s. 61). Aktywność szkoły w tym zakresie ograniczona jest

zgoda rodziców, dlatego też konieczna jest przemyślana i sprawna kooperacja szkół — różnego poziomu i typu — z instytucjami odpowiedzialnymi bezpośrednio i pośrednio w środowisku lokalnym za wsparcie i pomoc rodzinom w grupie ryzyka czy będących w sytuacjach kryzysowych. Hasło „wyrównywanie szans edukacyjnych” jest niezmiernie ważne w procesie reintegracji, gdyż nierówny start życiowy dzieci i młodzieży z rodzin najuboższych opóźnia ich rozwój społeczny, edukacyjny i zawodowy. Realizacja tego hasła wydaje się niezwykle ważna, gdyż w edukacji kryją się „olbrzymie możliwości wyposażania człowieka w skuteczne mechanizmy przewyższania bezradności i osamotnienia, neutralizujące skutki procesów marginalizowania” (Pilch, 2004, s. 62). Większa skuteczność oddziaływań pedagogicznych wiąże się z wczesnym rozpoznaniem dysfunkcyjności w rodzinie i jej wpływu na wychowanie i edukację dzieci. Potrzebni są pedagodzy i nauczyciele dostrzegający i rozumiejący dziecko, jego zachowania i emocje. Zmiana w sytuacji dziecka zależy w dużej mierze od ich profesjonalizmu. W edukacji ważne jest przekazywanie wiedzy, ale także uczenie umiejętności przydatnych w kontakcie z innymi osobami, w sytuacjach trudnych czy w planowaniu i realizacji swoich planów i marzeń.

Próby niwelowania wykluczenia edukacyjnego powinny łączyć się z usuwaniem źródeł jego powstania, czyli barier przeszkadzających w zdobywaniu wyższych poziomów edukacji. Wydaje się, że trzy kierunki działań są pod tym względem szczególnie ważne:

- zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim grupom społecznym, uniezależnienie go od poziomu dochodów, miejsca zamieszkania itp.;
- podnoszenie aspiracji edukacyjnych, pokazywanie wartości dobrej edukacji dla osiągnięcia długofalowych celów jednostki i jej rodziny, potomstwa;
- podnoszenie jakości niższych poziomów edukacji, dopasowywanie ich do potrzeb krajowego rynku pracy, w tym do możliwości kontynuowania nauki (Kozarzewski, 2008, s. 176).

Konieczne jest przygotowanie rozwiniętej oferty edukacyjno-profilaktyczno-animacyjnej dla dzieci, młodzieży, młodych dorosłych z rodzin zagrożonych lub z grupy wykluczenia społecznego.

Wymaga się również wsparcia finansowego organizacji pozarządowych realizujących programy na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, gdyż „czas najwyższy podjąć autentyczną i realną próbę usunięcia z mechanizmów życia zbiorowego zadomowionej w nim praktyki nierówności szans edukacyjnych” (Pilch, 2010, s. 6).

Przykład dobrej praktyki

Fundacja dla Polski realizuje od 2007 roku projekt „Przedsiębiorczość na ulicy”, kierowany do młodych ludzi doświadczających różnych problemów w rodzinie, takich jak: ubóstwo, uzależnienia, przemoc, bezrobocie. Konsekwencje tej sytuacji dla nich to najczęściej przerwanie nauki, brak zawodu, brak perspektyw, poczucie bycia kimś gorszym. Są to osoby trafiające pod opiekę organizacji (stowarzyszeń, fundacji) czy placówek oferujących wsparcie i pomoc w radzeniu sobie w codziennym życiu. Pomysł Fundacji dla Polski na skuteczną edukację dzieci ulicy opiera się na założeniu, że właśnie organizacje i placówki znające dzieci mogą rekomendować je do programu, zachęcając do pokonywania kolejnych etapów jego realizacji. Cele i efekty projektu są następujące (Dziado, 2011):

- edukacyjne — podnoszenie i wzmocnienie posiadanych oraz nabywanie nowych kompetencji, w tym umiejętności planowania, posługiwania się pieniędzmi;
- świadomościowe — świadomość własnych możliwości, sukcesu, wzrost pewności siebie, poczucie zadowolenia z uzyskiwanych rezultatów;
- inspiracyjne — pomysł na siebie, na spędzanie czasu wolnego, na zarobienie pieniędzy, możliwość zdobycia nowych doświadczeń, możliwość poznania innych osób i funkcjonowania w nowych grupach rówieśniczych;
- materialne — możliwość zarobienia pieniędzy, zrealizowanie potrzeb, spełnienie marzeń.

Realizacja projektu rozpoczyna się od szkolenia „Plan dla zmian”, podczas którego młodzi ludzie od 16. roku życia mają szansę na przyjrzenie się sobie, odkrycie własnego potencjału i określenie możliwości jego wzmocnienia. Poznają też podstawy ekonomii niezbędne w codziennym życiu i pomocne w przygotowaniu Indywidualnych Planów Rozwoju. Kolejnym elementem projektu są warsztaty pozwalające na odkrycie własnych predyspozycji w kontekście przyszłości zawodowej, jak również określenie celów (zawodowych i życiowych). Wszystko to bardzo przydaje się podczas przygotowywania przez młodych ludzi realnych planów działania, będących podstawą wniosku o stypendium. Pomysły są bardzo różne, ale najczęściej osoby wskazują na potrzebę zakupu towarów/usług niezbędnych do rozpoczęcia lub kontynuacji nauki lub potrzebnych do założenia własnej działalności gospodarczej. Przyznawane stypendia w wysokości od 500 do 3000 zł pozwalają młodym ludziom na rozpoczęcie realizacji własnych planów i marzeń o lepszej przyszłości, o własnej sile i sprawczości.

Działanie w ramach projektu „Plan dla zmian” to tylko jeden z przykładów dobrej praktyki edukacyjnej w zakresie przeciwdziałania marginalizacji dzieci i młodzieży, pokazujący to, co najważniejsze w procesie pomagania: dawanie szansy na uwierzenie dzieciom w siebie i swoje możliwości.

Bibliografia

- Bialecki I., 2011: *Wykluczenie edukacyjne*. W: *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce. Polski Raport Social Watch 2010*. Red. R. Szarfenberg. Warszawa.
- CBOS 2010. *Wydatki rodziców na edukację dzieci. Komunikat z badań*. Warszawa, listopad 2010, BS/147/2010. Opracowanie K. Kowalczyk.
- Czapiński J., Panek T., red., 2009: *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa.
- Diagnoza systemu świadczenia usług pomocy społecznej*, 2008. Oprac. W. Marchlewski, współpraca A. Deja, M. Przywara. Warszawa.
- Domański H., 2009: *Spółczesne społeczeństwa europejskie. Stratyfikacja i systemy wartości*. Warszawa.
- Dzido D., 2011: *Projekt „Przedsiębiorczość na ulicy”*. Wystąpienie na sympozjum *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński, 4 kwietnia 2011 r.
- Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, 1998. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Pod przewodnictwem J. Delorsa. Warszawa.
- Frieske K., 2004: *Wprowadzenie: pesymistyczne wnioski teoretycznych komplikacji*. W: *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*. Red. K. Frieske. Warszawa.
- Frieske K., 2008: *Społeczna marginalność jako koszt systemowy*. W: *Wykluczenie. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*. Red. M. Jarosz. Warszawa.
- Golinowska S., 2010: *Podatność młodzieży na ubóstwo i wykluczenie społeczne*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- Jarosz M., 2008: *Wstęp. Obszary wykluczenia w Polsce*. W: *Wykluczenie. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*. Red. M. Jarosz. Warszawa.
- Kawula S., 2004: *Pedagogika społeczna w społeczeństwie ryzyka*. Olsztyn.
- Kozarzewski P., 2008: *Wykluczenie edukacyjne*. W: *Wykluczenie. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*. Red. M. Jarosz. Warszawa.
- Mosiek P., 2005: *Typy osobowościowe bezrobotnego. Jednostkowy i rodzinny wymiar jego codziennej egzystencji*. „Auxilium Sociale”, nr 1 (33).
- Ogrodzińska T., 2010: *Wstęp*. W: *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*. Red. T. Ogrodzińska. Warszawa.
- Petelewicz M., 2010: *Wykluczenie dzieci z wybranych aktywności społecznych w okresie adolescencji*. „Praca Socjalna”, lipiec—sierpień [red. W. Warzywoda-Kruszyńska].
- Pilch T., 2004: *Marginalizacja społeczna a edukacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa.

- Pilch T., 2010: *Słowo wstępne*. „Pedagogika Społeczna”, nr 3—4.
- Sawiński Z., 2009: *Nierówności edukacyjne w teoriach struktury społecznej*. W: *Studia socjologiczne*. Red. J. Wasilewski. Nr 1. Warszawa.
- Szmagański J., 2005: *Pojęcie wykluczenia społecznego z perspektywy pracy socjalnej*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. Marzec-Holka. Bydgoszcz.
- Szumlewicz P., 2009: *Edukacyjny regres*. W: *Stracone szanse? Bilans transformacji 1989—2009*. Red. J. Majmurek, P. Szumlewicz. Warszawa.