

Marcin Sińczuch\*

**KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH  
MŁODZIEŻY W PROGRAMACH UE.  
TEORIA I PRAKTYKA**

**Wprowadzenie**

Teoria socjologiczna może być punktem wyjścia do prowadzenia badań empirycznych, może również być rezultatem generalizacji obserwacji, twórczego rozwinięcia tropów zaobserwowanych w świecie otaczającym badaczy. Jest to prosty i klarowny obraz, dający się stosunkowo łatwo przełożyć na opozycje metod ilościowych i jakościowych czy badań nomotetycznych i idyograficznych. Życie, w tym życie pojęć, teorii i historia ich zazębiania się z praktykami społecznymi bywają jednak nieco bardziej skomplikowane.

Oto mamy do czynienia z sytuacją, w której szereg praktyk społecznych realizowanych przez instytucje i organizacje, funkcjonujące zgodnie z logiką biurokratycznej racjonalności, wytworzyło własne mechanizmy budowania, może nie tyle teorii, co złożonego z precyzyjnie zdefiniowanych pojęć języka, który z kolei umożliwia artykułowanie celów, strategii oraz precyzyjnie określone sposoby weryfikacji ich realizacji. Oczywiście, historia nowożytnego społeczeństwa jest w pewnym sensie historią wzajemnych zapożyczeń między sferą socjologii jako nauki generalizującej i teoretycznej a obszarem zinstytucjonalizowanych praktyk społecznych. Mamy tu do czynienia zarówno z inspirowaniem teorii poprzez czynione systematyczne obserwacje życia społecznego, ale również z wprowadzaniem do praktyki instytucjonalnej działań i rozwiązań inspirowanych czy legitymizowanych teoretycznie. Jako przykłady wykorzystania conceptów, pojęć i diagnoz do uruchomienia procesów społecznych z naszego rodzimego, polskiego podwórza socjologicznego może posłużyć zaangażowanie Floriana Znanieckiego w ruch Organizacji Obywateli Pracy (2013, s. 167) czy budowanie teoretycznej tożsamości i ugruntowania interwencji socjologicznej w eksperymentach społecznych zespołu Alain'a Touraine'a (2013).

---

\***Marcin Sińczuch** – dr, adiunkt w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW.

Cel niniejszego artykułu jest o wiele skromniejszy. Jest nim próba równoległej prezentacji założeń teoretycznych z empirycznym obrazem fragmentu rzeczywistości społecznej, w której uczestniczą młodzi ludzie oraz wskazanie ewentualnych zbieżności. Socjologia młodzieży, jak każda inna subdyscyplina socjologiczna jest zawieszona między aspiracjami do generalizacji a pragnieniem udziału w realizacji społecznej zmiany w planowy, korzystny i efektywny sposób. W przypadku socjologii młodzieży to napięcie jest jednak niezwykle silne i widoczne. Obszarem, którego dotyczą zarówno prezentowane wyniki badań, jak i teoretyczna refleksja są kompetencje młodych ludzi, uznawane za niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Problematyka ta, jest jednym z kluczowych zagadnień podejmowanych przez socjologię młodzieży, zwłaszcza w jej części zajmującej się młodymi ludźmi z perspektywy cyklu życiowego i reprodukcji systemu społecznego. Jest również szeroko obecna w dyskursie medialnym (Messyasz 2013). Z perspektywy związanych z edukacją i socjalizacją instytucji i praktyk społecznych można zauważyć, że działania zmierzające do kształtowania określonych kompetencji młodzieży stanowią ich centrum i zarazem element konstytuujący specyfikę i odrębność tej grupy społecznej (Grusec & Hastings 2007).

### **Kompetencje społeczne młodych ludzi a proces reprodukcji społecznej**

Proces kształtowania się kompetencji społecznych<sup>1</sup> jest długotrwały i praktycznie trwa całe życie (por. m.in.: Tillman 1996, Parsons 2009, s. 162). Niektórzy upatrują jego początków we wczesnym niemowlęctwie czy nawet w okresie prenatalnym (Heinonen i in. 2008). Jest również złożony, w tym sensie, że trudno wskazać jednoznaczne źródła kształtujące poszczególne kompetencje i umiejętności. W latach 50. XX w. Talcott Parsons (2009) zwrócił uwagę na fakt, że nowoczesny porządek, oparty na racjonalności,

---

<sup>1</sup>Pojęcie kompetencji społecznych jest wykorzystywane w różnych kontekstach teoretycznych i badawczych. Przykładowo, w koncepcjach psychologicznych nacisk kładziony jest na poszukiwanie czynników warunkujących umiejętność funkcjonowania w środowisku społecznym, takich jak zdolność do emocjonalnej regulacji działań, przebieg procesów uczenia się, budowania określonych relacji opartych na odpowiedzialności i autonomii (por. m.in.: Matczak 2001). W niniejszym tekście skłaniam się ku przyjęciu bardziej ogólnej koncepcji kompetencji społecznych, bliższej definicji zaproponowanej w ramach krajowego systemu kwalifikacji (KSK), gdzie kompetencje społeczne określa się jako: „zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania” [<http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/slownik>, dostęp 15.04.2014 r.]. Analiza definicji kompetencji społecznych w kontekście polityki młodzieżowej UE znajduje się w dalszej części niniejszego artykułu.

specjalizacji, technologii, oddzieleniu sfery zawodowej i publicznej od rodzinnej i intymnej nakłada się na cały czas funkcjonujące elementy tradycji. Aby przejść od w gruncie rzeczy przednowoczesnej logiki społecznego życia w rodzinnej wspólnoty do funkcjonowania w ramach racjonalnych, hierarchicznych korporacji młody człowiek musi korzystać z różnego rodzaju okazji do treningu nowego rodzaju umiejętności. Tak narodziła się interpretacja wskazująca na kluczową i nieodzowną rolę grupy rówieśniczej i wszelkiego rodzaju pozarodzinnych, nieformalnych relacji w procesie socjalizacji młodzieży do życia we współczesnym społeczeństwie (Griese 1996, Parsons 1959, 2009).

Model zaproponowany przez Parsonsa opisywał stosunkowo stabilną rzeczywistość lat 50. i 60. Pod koniec tej ostatniej dekady, światem dorosłych wstrząsnęło pojawienie się masowej młodzieżowej subkultury, zorientowanej krytycznie, ale zarazem niezwykle kreatywnej (Jawłowska 1975). Pytanie o jej przyczynę było lokowane w kontekście szerszych dociekań o relację między autonomią i wolnością jednostki a ograniczającym je oddziaływaniem biurokratycznej maszyny państwa i korporacji (Bell 1994, Habermas 1979, Buchmann 1989). Socjologowie w swoich analizach poszukiwali wyjaśnień, pozwalających na zrozumienie procesu pojawienia się cech i kompetencji młodzieży, które umożliwiły kontestację zastanego porządku. W tym kontekście można rozpatrywać niezwykle ważną pracę Margaret Mead (2000) o trzech typach kultury i roli młodych ludzi w procesie zmiany społecznej i społecznego przyswajania jej konsekwencji. W socjologicznej literaturze tamtego okresu zwracano uwagę na korzystny wpływ uczestniczenia w sporach i debatach, krytycznego spojrzenia na rzeczywistość i obrony własnej autonomii jako kluczowe elementy formowania się osobowości człowieka, mogącego świadomie uczestniczyć w demokratycznych procedurach (Habermas 1983). Socjologiczne definicje i opisy pożądaných kompetencji młodzieży, pochodzące z lat 70. i 80. XX w. często odwoływały się do koncepcji ujmującej akt kulturotwórczy jako przejaw walki z nieuprawnioną dominacją, wymagający od działających w kolektywie członków subkultury dynamiczności, autentycznej opozycyjności i oporu (Stahl 1998, s. 16; cyt. za: Muggleton 2004, s. 32; Griffin 2001).

W latach 90. za najważniejsze uznano te kompetencje młodych ludzi, które wiązały się z umiejętnością posługiwania się nowymi technologiami i funkcjonowania w zglobalizowanym świecie. W literaturze pojawiło się pojęcie „globalnego nastolatka” (Melosik 2003). Figura ta miała w obrazowy sposób oddać zmiany społeczne polegające na pojawieniu się jednorodnego, występującego zarówno w kulturowych centrach, jak i na peryferiach, globalnego modelu młodości, którego głównymi cechami miały być materializm,

oderwanie od lokalnej kultury i orientacja na konsumpcję. Badacze podkreślali fakt, że kultura młodzieżowa traci swój spontaniczny aspekt, przestaje być wyłącznie wytworem młodych ludzi, nawiązujących do odrzuconych wątków kultury dominującej (Fatyga 1999, s. 67) i że należy ją analizować jako konglomerat celowych i zaplanowanych oddziaływań marketingowych, odbierany i przyswajany jedynie z niewielkimi modyfikacjami przez młodych ludzi (Kjeldgaard & Askegaard 2006). Choć międzykulturowe badania nie potwierdziły pełnej uniformizacji i ujednoczenia kulturowych wzorów młodości (Schaefer & Hermans & Parker 2004), na których obecność już w latach 50. i 60. XX w. wskazywali Shmuel Eisenstadt (1956) i Friedrich Tennbruck (za: Griese 1996, s. 127), to badacze w latach 90. XX w. raczej skupiali się na poszukiwaniu wspólnych cech młodych ludzi z różnych krajów i kultur oraz podobnych trendów niż różnic i wyjątkowości. Egalitarny trend nie dotyczył jednak wyłącznie obszaru kulturowych wzorów konsumpcji. Koniec XX w. to czas umasownienia edukacji wyższej w krajach wysoko- i średnio rozwiniętych. Przykładowo, w Polsce odsetek osób studiujących wśród młodych dorosłych (20-24 lata) w okresie 2000-2010 wzrósł z 30% do ponad 40% (*Analiza...* 2010). Prognozy pokazują, że do roku 2025 liczba studiujących na świecie zwiększy się dwukrotnie i osiągnie imponujący wynik 262 mln osób, z czego ponad połowa będzie pochodziła z Chin i Indii, a pozostałą część w większości stanowić będą młodzi ludzie z krajów rozwijających się (Godard 2011, za: Maslen 2012). Kompetencje młodych ludzi, niezbędne do odnalezienia się na korporacyjnym rynku pracy późnego kapitalizmu najczęściej były (i są nadal) definiowane w poetyce „umiejętności uczenia się i poszukiwania informacji” i obejmują znajomość języków obcych, umiejętność wykorzystywania internetu, zdolność do aktywnego zdobywania wiedzy oraz poszerzania doświadczenia zdobywanego na wszelkie możliwe sposoby.

Powyższy zestaw, gwarantujący udane wejście na rynek pracy od co najmniej od początku lat 90. XXI wieku ulegał inflacji i czasowemu zawieszeniu co najmniej dwukrotnie – na przełomie wieków (tzw. „kryzys dot.com”) oraz w czasie światowego spowolnienia gospodarczego i kryzysu bankowego po roku 2008. W ostatniej dekadzie naznaczonej piętnem paneuropejskiego kryzysu szczególnie aktualnie zaczęły wybrzmiewać tezy Urliha Becka (2004) o społeczeństwie ryzyka. Trajektorie biograficzne daleko odeszły od lineraności i przewidywalności, a do języka pojęć związanych z socjologią młodzieży wszedł termin biografia ryzyka – *riskbiography*, opisujący sytuację, w której młodzi ludzie muszą dokonywać istotnych wyborów życiowych w warunkach ogólnej niepewności (Wyn and White 1997, France 2007, Furlong and Cartmel 1997, Beck 1992, du Bois-Reymond 1998). Mło-

dzień żyjąca w niepewnym świecie kryzysu powinna cechować się umiejętnością nie tylko planowania, ale też korygowania planów w każdym momencie (Melosik 2003, Sińczuch 2002, Zielińska 2009). Elastyczność i dążenie do dywersyfikacji źródeł zasobów, w tym kompetencji, ma służyć radzeniu sobie na ekstremalnie trudnym, niekonwencjonalnym i podzielonym na nisze oraz segmenty rynku pracy (Piorunek 2004). Podstawowym celem nie jest powtórzenie utartej ścieżki biograficznej pokolenia rodziców, nie jest nim również przewyższenie ich statusu i osiągnięcie lepszego standardu życia – wyzwaniem staje się uniknięcie degradacji, czy nawet wykluczenia społecznego (Beck 2005, 2002; Beck & Lash & Urry 2009).

Obok trudnego i stresującego poszukiwania bezpieczeństwa materialnego, mamy do czynienia z napięciem wynikającym z poszukiwania bezpieczeństwa egzystencjalnego. Zygmunt Baumann pisze o życiu w reżimie stanu wyjątkowego, gdzie od jednostki wymaga się nieustannej mobilizacji wszelkich zasobów, tak emocjonalnych, jak i intelektualnych w celu potwierdzenia w oczach innych własnej wartości, ustanowienia stosunku przynależności do jakiegokolwiek większej całości. Niepewność statusu dotyczy zarówno związków intymnych, co relacji w miejscu pracy, włączając w to relacje formalne (Baumann 2009, s. 226).

Wnioski, wynikające z zamieszczonego powyżej krótkiego przeglądu socjologicznych interpretacji kluczowych kompetencji społecznych młodych ludzi, można sprowadzić do dwóch zasadniczych stwierdzeń. Po pierwsze, we współczesnym społeczeństwie nie ma idealnego zestawu kompetencji i umiejętności, są one zależne od sytuacji ekonomicznej, społecznej, fazy cyklu rozwojowego, a nawet mód i trendów kulturowych. Po drugie, wartościowanie kompetencji i sam proces ich zdobywania jest ściśle związany z analizą otoczenia społecznego młodych ludzi, w skład którego wchodzi nie tylko rodzina, grupa rówieśnicza, system edukacyjny i środowisko miejsca pracy, ale również różne wspólnoty społeczne, tworzone w oparciu o systemy komunikacyjne (np. internet) i instytucjonalne (organizacje pozarządowe, formy samoorganizacji itp.).

### **Kształtowanie kompetencji młodzieży w perspektywie polityki Unii Europejskiej**

Kwestia kompetencji niezbędnych do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie jest coraz wyraźniej widoczna w założeniach różnego rodzaju instytucjonalnych działań edukacyjnych i szerzej – socjalizujących. Najbardziej oczywistym i powszechnie znanym przykładem może być tu, występujący zarówno w Bolońskich, jak i Europejskich Ramach Kwalifikacji wymóg określania efektów procesu dydaktycznego nie tylko w odniesieniu do zdo-

bytej wiedzy, ale również kompetencji i umiejętności. Europejskie Ramy Kwalifikacji, odnoszące się do specyfiki kształcenia przez całe życie (*lifelong learning*) określają kompetencje w kategoriach odpowiedzialności i autonomii, umiejętności praktycznego stosowania w pracy i edukacji i życiu osobistym, nabytej wiedzy, kompetencji personalnych, społecznych czy metodologicznych (Chmielecka 2013, s. 115). Kompetencje, oficjalnie afiliowane przez Unię Europejską, są połączone z kolejnymi poziomami zdobywania wiedzy (*Zalecenia...* 2008, s. 3). Począwszy od poziomu podstawowego, gdzie kompetencje to po prostu zdolność do dokładnego wykonywania poleceń (2008:5), poprzez – przykładowo – poziom czwarty<sup>2</sup>, gdzie zostały opisane jako: „samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom, nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą lub nauką” (tamże), kończąc na najwyższym, ósmym<sup>3</sup>. W podobnym kierunku zmierzają projekty polskich krajowych kompetencji na poziomie szkolnictwa wyższego, gdzie między innymi wymienia się zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji, wypracowywania i wdrażania właściwych, etycznych reguł postępowania, krytycznej oceny działań własnych, innych osób i zespołów czy poszukiwania innowacyjnych rozwiązań (Chmielecka 2013, s. 123).

Obok ogólnie opisywanych i dosyć szeroko definiowanych kompetencji społecznych, w dokumentach UE możemy spotkać również zestawienia, gdzie kompetencje są rozumiane i opisywane w bardziej precyzyjny sposób. Mam tu na myśli zwłaszcza Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006), zawierające opis ośmiu kluczowych kompetencji, które powinny być nabywane przez młodych ludzi kończących obowiązkową edukację i rozpoczynających dorosłe życie, a także przez osoby dorosłe, w trakcie trwającego całe życie procesu rozwijania i aktualizowania umiejętności. Są to: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, umiejętności matematyczne oraz podstawowe umiejętności z naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturowa. Sam fakt przyjęcia perspektywy rozwojowej jest godny podkreślenia i pochwały. Powyższy dokument definiuje kompetencje kluczowe jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji, niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego,

<sup>2</sup>Odpowiadający kształceniu na poziomie ponadgimnazjalnym.

<sup>3</sup>Odpowiadający studiom doktoranckim i tzw. *post-docstudies*.



integracji społecznej, uczestniczenia w życiu obywatelskim, a także znalezieniu i utrzymaniu zatrudnienia. Autorzy dokumentu podkreślają fakt, że kompetencje kluczowe mają istotne znaczenie w społeczeństwie opartym na wiedzy, gwarantują elastyczność na rynku pracy i podnoszą możliwości dostosowania się do sytuacji permanentnej zmiany. Są istotnym czynnikiem sprzyjającym innowacyjności, produktywności i konkurencyjności, a ponadto mają wpływ na motywację, zadowolenie z pracy oraz jej jakość, a także generalnie przyczyniają się do podniesienia jakości życia (*Zalecenie...* 2006).

W dalszym ciągu większość programów w ramach polityki młodzieżowej w różnych państwach nastawiona jest bowiem raczej na pomoc w uzupełnianiu indywidualnych braków i niedostatków związanych z patologią lub wykluczeniem niż na tworzenie mechanizmów wspierających wszechstronny rozwój młodych ludzi, (Marzęcki 2013, Szafranec 2011). Przykładowo, w USA, wspierane przez państwo programy dla młodzieży są na ogół tworzone i projektowane wokół społecznych problemów dotyczących młodych ludzi takich jak zażywanie substancji psychoaktywnych, przestępczość, profilaktyka chorób itp. (Quinn 1995, s. 298-299).

Nieco inny rozkład akcentów, jeśli chodzi o pożądane kompetencje, wylania się z analizy rezultatów pracy z młodzieżą. Dokonując przeglądu efektów przynależności do organizacji młodzieżowych, Jane Quinn (1995, s. 281) przytacza badania pokazujące cztery obszary kompetencji społecznych, charakteryzujące żywotnych (*resilient*) młodych ludzi, dobrze radzących sobie w życiu. Są to: umiejętności społeczne (głównie związane z komunikacją), umiejętność rozwiązywania problemów, znajdowania wyjścia z trudnych sytuacji, autonomia, definiowana jako zdolność do samodzielnego działania i poczucie kontroli nad własnym życiem oraz poczucie sensu własnego działania i posiadanie wizji przyszłości.

Wyznaczenie stosunkowo dokładnie określonego zestawu kompetencji może budzić wątpliwości. Teoretyczny czy nawet w większym stopniu polityczny dyskurs dotyczący zmieniających się oczekiwań wobec młodych ludzi w okresie ich wchodzenia na rynek pracy, często skupiając się na uczeniu się przez całe życie, definiowaniu i nabywaniu kluczowych kompetencji, nie docenia znaczenia takich elementów jak subiektywna i kontekstualna waga poszczególnych umiejętności oraz właściwości społecznego otoczenia, w którym będą one stosowane (Stauber 2007, s. 43).

Problem powyższy – dopasowanie kompetencji do sytuacji jednostki i społecznego kontekstu jej działania dotyka kwestii środowiska społecznego oraz problematyki utrwalania wzorów zachowań. Aby zdobyte kompetencje uległy utrwaleniu, aby można je było doskonalić, niezbędne jest stworzenie

środowiska oddziałującego w odpowiedni sposób. Środowisko to powinno z jednej strony promować rozwój i zdobywanie kompetencji poprzez ukazanie wymiernych, pozytywnych efektów ich posiadania i stosowania, z drugiej zaś być na tyle zróżnicowane i bogate, aby dostarczać bodźców doskonalących już posiadane i stosowane umiejętności.

Prób stworzenia takiego środowiska można doszukać się w inicjatywach Unii Europejskiej, obejmujących programy skierowane do młodych ludzi. Interesującym przykładem są tu różnorakie formy działań podejmowanych przez szereg instytucji i organizacji, uznających kluczowe znaczenie świadomego i intencjonalnego kształtowania kompetencji społecznych młodzieży. Unia Europejska, począwszy od lat 90. podejmuje działania na rzecz tworzenia zintegrowanego i przemyślanego systemu wspierania młodych ludzi w procesie nabywania umiejętności, wiedzy i doświadczeń, umożliwiających im pełne uczestnictwo w życiu społecznym i wykorzystanie posiadanych talentów i możliwości. System unijnego wsparcia młodzieży wyrasta z założeń pracy z młodzieżą – *youthwork*, sięgającej do XIX wiecznych tradycji, o lewicowej bądź też chrześcijańskiej proveniencji, pracy z zaniedbaną młodzieżą robotniczą, wielkomięską. Owa tradycja uzyskała istotny impuls odświeżający w latach 60. i 70. XX w., inkorporując wiele wątków i nurtów wywodzących się z ruchów subkulturowych, animacji neoetnicznych czy działań socjoterapeutycznych i psychoterapeutycznych (szerzej: Cousee & Williamson & Verschelden 2008, 2010, 2012).

Z drugiej strony, Unia Europejska zawsze była ogniskiem tendencji technokratycznych, hołdujących idei wspierania najlepszych, elit, innymi słowy: kierowania systemem wsparcia tam, gdzie inwestycje mogą przynieść największy zwrot. Opisany powyżej dualizm znajduje swoje odzwierciedlenie w formułach inicjatyw unijnych kierowanych do ludzi młodych. Z jednej strony mamy tu do czynienia z programami adresowanymi do posiadających odpowiednie, już na starcie wysokie kompetencje studentów i uczniów (programy „Erasmus”, „Comenius”, „Leonardo da Vinci”, „Jean Monet”), z drugiej ofertę wyraźnie preferującą młodzież o tzw. mniejszych szansach, zagrożoną wykluczeniem i marginalizacją, ale także otwartą na inicjatywę i pomysłowość młodych ludzi, w postaci programu „Młodzież w działaniu”.



### **Program „Młodzież w działaniu” a rozwój kompetencji społecznych młodzieży**

Program „Młodzież w działaniu” jest kontynuacją i rozwinięciem całej rodziny europejskich programów adresowanych do młodzieży, a zapoczątkowanych przez trzy edycje Programu „Młodzież dla Europy” – *Youth for Europe*, z lat 1988-1999. Bezpośrednim poprzednikiem programu „Młodzież w działaniu” był funkcjonujący w latach 2000-2006 program „Młodzież”. Jest on adresowany do młodych ludzi w wieku 13-30 lat oraz do osób i organizacji pracujących z młodzieżą i na jej rzecz. Zgodnie z założeniami w programie „Młodzież w działaniu” może wziąć udział każdy młody człowiek, bez względu na wykształcenie, płeć, pochodzenie etniczne, sytuację ekonomiczną czy inne specyficzne charakterystyki. Szczególny nacisk jest położony na promowanie uczestnictwa w projektach dofinansowywanych przez Program „Młodzież w działaniu”, młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym i marginalizacją. Stałymi priorytetami programu są czynne obywatelstwo europejskie, promowanie uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym, pomoc w zrozumieniu i akceptacji różnorodności kulturowej w Europie oraz włączenie młodzieży z mniejszymi szansami (*Młodzież w działaniu...* 2012, s. 7). Program funkcjonuje jako podmiot dofinansowujący projekty zgłaszane przez młodzież. Warunkiem uzyskania dofinansowania jest przygotowanie projektu działań, w ramach którego – w procesie edukacji nieformalnej – młodzi ludzie będą zdobywać nowe doświadczenia, kompetencje, wiedzę i umiejętności, a także kształtować pożądane postawy. Projekt musi być przygotowany przez osoby młode, czyli w wieku od 13 do 30 lat. Mogą zgłaszać go zarówno instytucje, organizacje (organizacje młodzieżowe, pozarządowe, instytucje religijne, jednostki i organizacje samorządowe, szkoły itp.), jak i nieformalne grupy młodych ludzi. W przeciwieństwie do wielu innych projektów unijnych, „Młodzież w działaniu” jest zorientowana inkluzywnie, nie ekskluzywnie. Projekty zgłaszane przez młodych ludzi z mniejszymi szansami lub realizowane z ich udziałem mają większą szansę na uzyskanie dotacji. Program w krajach członkowskich UE jest administrowany przez Narodowe Agencje zarządzające funduszami, które oceniają projekty, administrują środkami finansowymi oraz prowadzą ewaluację, dokumentację i analizę realizowanych projektów w odniesieniu do priorytetów programu ustalonych na poziomie unijnym.

Zasięg oddziaływania „Młodzież w działaniu” i poprzednio realizowanych programów unijnych adresowanych do młodzieży jest stosunkowo znaczny. W sumie, w latach 1988-2011 liczba młodych ludzi, którzy wzięli aktywny udział w działaniach organizowanych i finansowanych przez młodzieżowe programy UE w całej Europie przekroczyła 2 mln osób. W ostat-

nich latach<sup>4</sup>, co roku ponad 170 tys. młodych Europejek i Europejczyków brało udział w projektach realizowanych pod egidą „Młodzieży w działaniu”.

Tabela 1

Programy UE adresowane do młodzieży, służące m.in. rozwijaniu kompetencji społecznych

Nazwa programu	Czas trwania	Budżet	Liczba uczestników (w tys.)
Młodzież dla Europy I <i>Youth for Europe I</i>	1988-1991	19,5	75
Młodzież dla Europy I <i>Youth for Europe II</i>	1992-1994	31,6	75
Młodzież dla Europy I <i>Youth for Europe III*</i>	1995-1999	193,5	404
Młodzież <i>Youth</i>	2000-2006	715	852
Młodzież w działaniu <i>Youth in Action</i>	2007-2013	885	714** (2007-2011)

Źródło: oprac. wł. na podstawie: *20 Years of European Programmes for Youth* oraz *Facts & Figures about EU mobility programmes in Education, Training, Research and Youth*.

\* Łącznie z Wolontariatem Europejskim – European Voluntary Service 1998-1999, 48,4 mln euro, 5 tys. uczestników.

\*\* Dane dotyczą okresu 2007-2011.

W ramach programu „Młodzież w działaniu” funkcjonuje pięć priorytetowych obszarów, zwanych akcjami. Akcja 1, „Młodzież dla Europy”, obejmuje trzy grupy tematyczne projektów: wymiany młodzieży z krajów UE, w ramach których młodzi ludzie z krajów członkowskich UE mogą spotykać się i uczyć się wspólnie realizować projekty dotyczące ich zainteresowań i pasji, wewnątrz krajowe inicjatywy młodzieżowe, gdzie młodzi ludzie realizują działania na rzecz lokalnych społeczności oraz uczestnictwo młodzieży w demokracji, w ramach którego wspierane są projekty promujące zaangażowanie młodych ludzi w życie obywatelskie na poziomie lokalnym, krajowym i europejskim, m.in. poprzez tworzenie i wspieranie sieci wymiany poglądów i opinii. Akcja 2, „Wolontariat Europejski”, obejmuje projekty umożliwiające międzynarodową wymianę młodych wolontariuszy w ramach planowanych, często wielomiesięcznych staży i praktyk. Akcja 3, „Młodzież w świecie”, skupia się na finansowaniu i budowaniu współpracy pomiędzy młodymi ludźmi z Krajów Programu i z Sąsiedzkich Krajów Partnerskich

<sup>4</sup>Dane za 2011 r.

(Europy Południowo-Wschodniej: Bałkany, Europy Wschodniej i Kaukazu oraz Krajów Basenu Morza Śródziemnego). W ramach Akcji 3 prowadzone są wymiany młodzieżowe, służące wzajemnemu poznaniu i przybliżeniu kultury i realiów życia, a także działania wspierające, polegające na szkoleniach i tworzeniu sieci współpracy, pozwalających rozwijać współpracę i partnerstwo, wymianę praktyk i doświadczeń w pracy z młodymi ludźmi. Akcja 4, „Systemy wsparcia młodzieży”, promuje przykłady dobrych praktyk, doświadczeń, a także szkoleń i budowy kompetencji w zakresie pracy z młodzieżą w Europie. Jest pomyślana jako zaplecze dla tworzenia i rozwoju nowatorskich projektów, dzięki któremu możliwe jest stymulowanie współpracy pomiędzy organizacjami i instytucjami, odbywanie staży itp. Ostatnia, Akcja 5, „Wsparcie europejskiej współpracy w zakresie problematyki i działań młodzieżowych” pozwala młodym ludziom na realizację projektów, w ramach których prowadzony jest dialog pomiędzy młodzieżą a instytucjami tworzącymi politykę młodzieżową na szczeblu europejskim. Jej priorytetem jest przepływ informacji oraz umożliwienie młodym ludziom efektywnego zabrania głosu w swojej własnej sprawie.

Program „Młodzież w działaniu”, ze względu na swoją specyfikę w sposób szczególny wpisuje się w projekt budowy nowoczesnego, otwartego i mobilnego społeczeństwa. Specyfikę programu „Młodzież w działaniu” kształtują następujące elementy: po pierwsze, jest on skierowany do młodszej młodzieży – osób będących w wieku szczególnie ważnych doświadczeń, formujących swoją osobowość i tożsamość, w tym także wzory i nawyki uczestnictwa w życiu społecznym i relacje z innymi. Po drugie, jednym z priorytetów jest kontakt z „innymi” – osobami z odmiennego kręgu kulturowego, innej narodowości, pochodzącymi z środowisk o różnym statusie społecznym. Po trzecie, ideą przewodnią programu „Młodzież w działaniu” jest integracja osób narażonych na społeczne wykluczenie, pochodzących z środowisk zmarginalizowanych o mniejszych szansach. Wreszcie po czwarte, projekty wspierane przez program „Młodzież w działaniu” mają z założenia być działaniami inicjowanymi i realizowanymi przez młodych ludzi, a ich celem jest aktywizacja oraz uczenie się przez uczestnictwo i praktykę. Poniżej znajduje się szczegółowy opis cech szczególnych i specyficznych celów programu (Sińczuch 2012, s. 67):

**Czas kompozycji dorosłego „Ja”.** Po pierwsze, program „Młodzież w działaniu” adresuje swoją ofertę do młodzieży w różnym wieku, a sporą grupę beneficjentów stanowi młodsza młodzież – osoby w wieku 13-18 lat. Okres ten jest kluczowy z punktu widzenia konstrukcji tożsamości społecznej, tworzenia wzorów, wartości, nawyków i przekonań kształtujących przyszłe życie i wybory życiowe. Jest to okres zbierania najważniejszych w życiu doświadczeń związanych z działaniem w grupie,

zaufaniem, współpracą z innymi (Erikson 1996, s. 269-278, Brzezińska 2004, s. 230-238). Młodzi ludzie mogą uczestniczyć w działaniach mobilnych – wymianach, spotkaniach itp. jeszcze przed rozpoczęciem studiów. Wreszcie należy pamiętać, iż nie wszyscy z beneficjentów programu trafiają w mury wyższych uczelni.

**Kontakt z „innym”.** Projekty realizowane w ramach programu „Młodzież w działaniu” są wspólnie projektowane i realizowane przez młodzież z różnych krajów. Stwarza to sytuację, w której kontakt z przedstawicielami innych narodów i kultur ma charakter aktywny. W literaturze psychologicznej właśnie taki aktywny kontakt, polegający na wspólnie realizowanych aktywnościach jest uznawany za jeden z warunków przezwycięzania uprzedzeń i stereotypów (Aronson 1997, s. 578-582; Manstead i Hewstone 1996, s. 691-696).

**Włączenie wykluczonych.** W przeciwieństwie do innych adresowanych do młodzieży programów mobilnościowych, takich jak np. Erasmus czy Leonardo da Vinci, które charakteryzuje ekskluzywność, program „Młodzież w działaniu” ma wśród swoich priorytetów włączanie i aktywizację młodzieży pochodzącej ze środowisk marginalizowanych i zagrożonej wykluczeniem społecznym.

**Uczenie się przez uczestnictwo i praktykę.** Wszystkie projekty w ramach programu „Młodzież w działaniu” są przygotowywane przez młodych ludzi. Dotyczy to zwłaszcza wymian młodzieży. Daje to młodzieży unikalną szansę zdobycia doświadczenia w obszarze zarządzania projektami – przejścia całej drogi – od pomysłu poprzez konsultacje międzynarodowe, przygotowywanie budżetu, aż na ocenę i ewaluację kończąc. Trudno przecenić takie doświadczenie.

Program „Młodzież w działaniu” funkcjonuje w zróżnicowanym środowisku instytucjonalnym i społecznym. Co to oznacza w praktyce? Po pierwsze, zgodnie z priorytetami i założeniami, projekty programu tworzą młodzi ludzie, mający swoje autonomiczne i zróżnicowane doświadczenia, potrzeby oraz cele. Budują swoje kompetencje w oparciu o szkoły, uczelnie, uczestnictwo w różnego rodzaju organizacjach i stowarzyszeniach. Ich życie i doświadczenia tworzą także kontakty nieformalne i rodzinne. We wszystkich tych miejscach i okolicznościach budowane są kompetencje społeczne młodzieży, nabywa ona umiejętności, gromadzi wiedzę i doświadczenie.

Po drugie, program „Młodzież w działaniu” posiada swoją historię i genezę. Można powiedzieć, że jego aktualna forma jest determinowana przez refleksję nad rezultatami adresowanych do młodzieży, promujących edukację pozaformalną, europejskich programów z ostatnich trzydziestu lat. Składają się nań doświadczenia programów skierowanych do młodzieży, czerpiących wzory z najlepszych i najbardziej perspektywicznych tradycji krajów członkowskich przeniesionych na forum działań międzynarodowych (Cousee & Williamson & Verschelden 2012).

Jak zatem wygląda problematyka kompetencji nabywanych, rozwijanych i utrwalanych w ramach wspieranych przez program „Młodzież w działaniu” przedsięwzięć? Odpowiedzieć na to pytanie może analiza wyników

badania prowadzonych wśród uczestników i koordynatorów projektów realizowanych w ramach programu „Młodzież w działaniu”. Mimo powszechnej tendencji do badania i ewaluowania wszystkich i wszystkiego, nieczęsto można dysponować danymi zbieranymi systematycznie w dłuższej perspektywie czasowej, pozwalającymi na przeprowadzenie międzynarodowych porównań. Taką okazję dają dane zebrane w ramach badań sondażowych krajów konsorcjum RAY, w skład którego wchodzi krajowe agencje programu „Młodzież w działaniu” z Austrii, Bułgarii, Czech, Estonii, Finlandii, Holandii, Lichtensteinu, Niemiec, Polski, Słowacji, Szwecji i Węgier, prowadzonymi przez zespół socjologów z Uniwersytetu w Insbrucku, pod kierunkiem Lynne Chisholm<sup>5</sup>.

Bazując na dokonanej w pierwszej części niniejszego artykułu analizie uznawanych za istotne kompetencji młodzieży, wyróżniłem cztery obszary, odpowiadające kluczowym kompetencjom wskazywanym w poszczególnych dekadach, począwszy od lat 60. XX w.:

- „działanie w grupie”, w trakcie którego, obok działań nastawionych na osiągnięcie konsensusu, współpracę czy realizację wspólnych celów, tworzy się przestrzeń do budowania własnej pozycji, walki o przywództwo i tworzenia sojuszy; kompetencja ta odnosi się do strukturalno-funkcjonalnych postulatów, uznających socjalizację w grupie rówieśniczej za nieodzowny element pełnego procesu włączenia się jednostki w życie społeczne;
- „konstruktywną krytykę” – umiejętność obrony własnego zdania, poglądów, stanowiska, zdolność refleksyjnego i krytycznego podejścia do rzeczywistości, brak zgody na automatyczne i bezrefleksyjne podporządkowywanie się autorytetom czy powielanie proponowanych wzorów i rozwiązań; ta kompetencja nawiązuje do formułowanych w latach 70. XX w. tez o autonomii i niezależności młodzieży jako czynników wspierających proces demokratyczny i kulturową innowację;
- „budowanie kompetencji profesjonalnych” – ich języki, techniki komunikacji, prezentacji, przekonywania; odpowiada wizji młodych ludzi postrzeganych z perspektywy rynku pracy;
- zdobywanie umiejętności radzenia sobie z ryzykiem – szacowanie ryzyka, planowanie, działanie w sytuacji stresu, pod presją, szybka reorientacja i podejmowanie decyzji; odpowiada wymogom stawianym młodym ludziom w sytuacji kryzysu i permanentnej zmiany.

---

<sup>5</sup>Dokładny opis zakresu badań i szczegółowe przedstawienie metodologii: <http://www.researchyouth.net/>

Poniżej przedstawiam kompilację pochodzących z badań<sup>6</sup> danych empirycznych, które pomogą udzielić odpowiedzi na pytania, czy i w jakim zakresie młodzi ludzie zdobyli lub zwiększyli swoje kompetencje w poszczególnych obszarach.

#### *Działanie w grupie*

Zarówno uczestnicy projektów, jak i ich koordynatorzy oceniając różne konsekwencje udziału w projektach programu „Młodzież w działaniu”, najczęściej lub prawie najczęściej wskazywali na zdobycie umiejętności pracy w grupie. Również często (częściej wśród koordynatorów) podkreślano praktykę w osiąganiu konsensusu – ustalania wspólnych rozwiązań mimo różnych poglądów, a także osiągania porozumienia mimo różnic kulturowych (uczestnicy). Większość koordynatorów (88%), obserwując uczestników zwróciło uwagę, że w realizowanych projektach jest miejsce również na budowanie pozytywnych relacji nieformalnych. Jeszcze częściej (92%) obserwowano zaangażowanie wszystkich uczestników w realizację projektu. Zarówno uczestnicy, jak i koordynatorzy wskazali, że w efekcie ich udziału w projektach w największym stopniu rozwinęły się ich kompetencje interpersonalne i społeczne. Te i inne wyniki badań pozwalają nam na postawienie wniosku, że działania w ramach programu „Młodzież w działaniu” stwarzają możliwości: po pierwsze nauki działania w zespole, obejmującej zwłaszcza radzenie sobie z różnicami poglądów, ale również – po drugie – dają uczestnikom i moderatorom możliwość doświadczenia pozytywnego wsparcia ze strony grupy i poczucia przynależności oraz „robienia czegoś razem”.

#### *Konstruktywna krytyka*

Wspomniane powyżej dochodzenie do konsensusu nie jest możliwe bez umiejętności przedstawienia własnego zdania i poglądów na dany temat. Zarówno w opiniach uczestników, jak i koordynatorów udział w projektach jest często postrzegany jako okazja do zdobycia umiejętności przekonującego wyrażania swoich poglądów. Integralnym elementem prawie wszystkich projektów były dyskusje (94%), a także indywidualna lub grupowa refleksja (88%). Warto zauważyć, że udział w projektach owocuje również nabyciem i rozwojem umiejętności technicznych związanych z przekazywaniem swojego zdania (przygotowywanie prezentacji i wystąpień). Blisko połowa uczestników

<sup>6</sup>Wyniki badań pochodzą z następujących badań: 1. Dla danych polskich – badanie uczestników projektów (N=1109, próba celowa, kwestionariusz online, odsetek udzielonych odpowiedzi – 34,1% ogółu zaproszonych) – badanie liderów projektów N=291, próba celowa, kwestionariusz online, odsetek udzielonych odpowiedzi – 26,9% ogółu zaproszonych), szczegóły: Fennes i in. 2012.



projektów twierdzi, że dzięki nim stali się pewniejsi siebie. Powyższe dane pokazują, że projekty realizowane w ramach programu „Młodzież w działaniu” projekty tworzą środowisko sprzyjające rozwojowi partycypacji opartej o krytyczną refleksję i otwartą dyskusję, stwarzając okazję do praktykowania postaw prodemokratycznych.

#### *Budowanie kompetencji profesjonalnych*

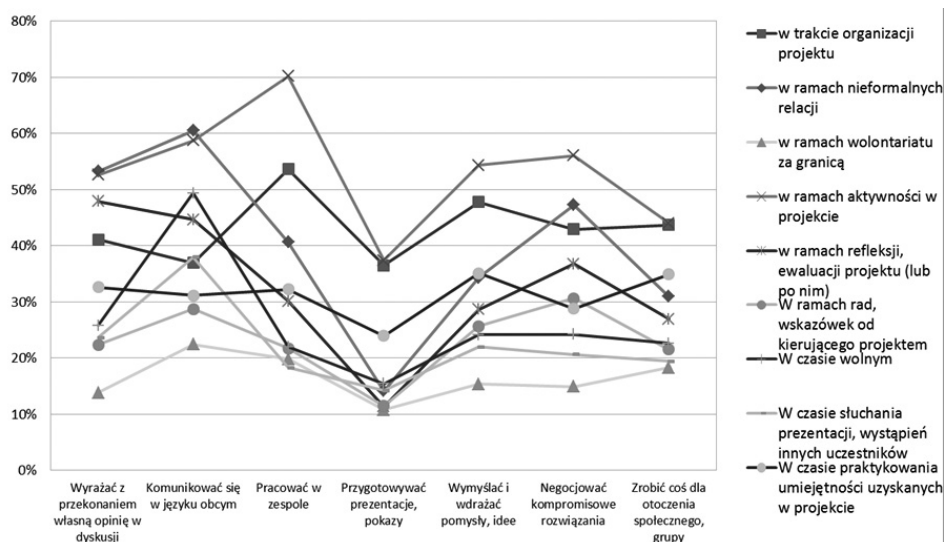
Projekty realizowane w ramach programu „Młodzież w działaniu” w większości przypadków są związane z wymianą międzynarodową i – co oczywiste – przyczyniają się do polepszenia znajomości języków obcych, a zwłaszcza ich praktycznego wykorzystania w procesie komunikacji. Jednak badania pokazują, że są one doskonałą „szkołą” umiejętności pracy metodą projektową, polegającą na wyznaczaniu celów, metod, analizie środków, podziale zadań, tworzeniu planów, ich koordynacji i weryfikacji oraz nadzorze nad terminową realizacją. Jak widać, powyższy zestaw obejmuje uniwersalne kompetencje wymagane od menedżerów na wszelkich szczeblach zarządzania. Badania wśród uczestników i koordynatorów potwierdzają zwiększenie kompetencji językowych, inicjatywności, przedsiębiorczości oraz umiejętności komunikacji i ekspresji. W mniejszym stopniu rozwinięte zostały kompetencje matematyczne i techniczne. Należy zauważyć, że koordynatorzy projektów stosunkowo często zauważają pozytywny wpływ udziału projektach na kariery edukacyjno-zawodowe uczestników (motywację do nauki i szkolenia, pełniejszy obraz kariery edukacyjnej i zawodowej i optymizm w ocenie szans na rynku pracy).

#### *Umiejętności radzenia sobie z ryzykiem*

Nabycie umiejętności radzenia sobie z ryzykiem i funkcjonowania w sytuacji niepewności jest nieco trudniejsze do uchwycenia i pomiaru, niemniej w wynikach badań RAY znajduje się wiele zmiennych, które mogą posłużyć za pośrednie wskaźniki tego typu kompetencji. Należy zwrócić uwagę, że blisko połowa (46%) badanych uczestników deklaruje, że w wyniku ich udziału w badaniach lepiej radzą sobie w nowych sytuacjach, a 30% uważa, że są bardziej samodzielni. Stosunkowo często samodzielność ta jest postrzegana w obszarze samodzielnego planowania nauki i pracy. Uczestnicy zauważyli również wzrost własnych kompetencji odnośnie rozpoznawania szans związanych z prywatną i zawodową przyszłością. Nie bez znaczenia dla radzenia sobie w sytuacji kryzysu i niepewności jest wsparcie otoczenia społecznego. Badani deklarują powszechnie, że udział w projektach dał im więcej kontaktów z ludźmi, powiększyły się ich sieci społeczne, zyskali nowych znajomych i przyjaciół – również za granicą. Podsumowując, należy zauważyć że udział

w projektach daje możliwość praktycznej nauki samodzielności oraz stwarza okazję do odświeżenia refleksji odnośnie własnych kompetencji, umiejętności i szans. To spojrzenie na siebie z innej perspektywy może sprawić, że zarówno koordynatorzy, jak i uczestnicy będą potrafili odnaleźć się w nietypowych i zmieniających się dynamicznie sytuacjach w przyszłości.

Wyniki prezentowanych badań potwierdzają, że uczestnictwo w projektach, których istotą jest przemieszczanie się w przestrzeni, kontakt z przedstawicielami innych społeczności oraz wspólne działanie przynoszą wymierne efekty w postaci poprawy kompetencji społecznych, podniesienia poziomu wiedzy i umiejętności komunikacji. Sam fakt osiągnięcia czy podniesienia poziomu swoich kompetencji jest sprawą interesującą z punktu widzenia oceny efektywności programów skierowanych do młodzieży. Natomiast warto przyjrzeć się również temu, w jaki sposób to oddziaływanie jest generowane.



Wykres 1. Nabywanie kompetencji społecznych przez uczestników programu „Młodzież w działaniu”\*.

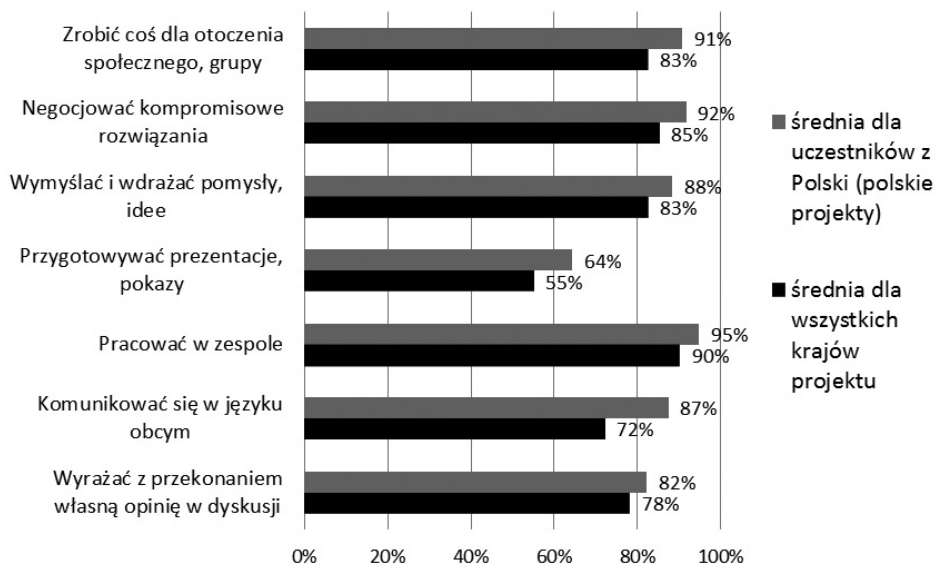
Źródło: oprac. wł. na podstawie: wyniki badań RAY PL (Uczestnicy projektów).

\*) Odpowiedzi na pytanie: „Czego nauczyłeś/nauczyłaś się najlepiej w ramach poszczególnych aktywności?”

Dane z wykresu 1 ukazują dwie kwestie. Po pierwsze, co specjalnie nie dziwi, najczęściej okazją do nabywania kompetencji stwarzają te aspekty realizowanych projektów, w których uczestnicy są aktywni. Przede wszystkim są to działania w ramach samego projektu, proces jego przygotowywania oraz nieformalne relacje i czas wolny. Najrzadziej nowe kompetencje są zdobywa-

ne w czasie słuchania prezentacji i wystąpień innych uczestników projektów oraz dzięki radom i wskazówkom od osób kierujących projektem. Największy odsetek uczestników badania umiejętność pracy w grupie zdobył w ramach aktywności w projekcie lub w czasie prac przygotowawczych. Były to również najbardziej sprzyjające okoliczności do wymyślania i wdrażania własnych pomysłów, przygotowywania prezentacji i wystąpień oraz realizacji działań na rzecz lokalnego, społecznego otoczenia. Z kolei nieformalne relacje w parze z aktywnością w ramach projektu najczęściej wskazywano jako kontekst sprzyjający nauce komunikowania się w języku obcym, negocjowaniu kompromisowych rozwiązań i wyrażania z przekonaniem własnej opinii w dyskusji. Ta ostatnia umiejętność często było doskonalona również przy okazji procesu ewaluacji i dzielenia się refleksjami po zakończeniu projektu. Podsumowując możemy zauważyć, że proces nabywania kompetencji odbywa się zarówno w kontekście działań formalnych, jak i nieformalnych. Ważne jest, aby młodzi ludzie mieli możliwość podjęcia bardziej zorganizowanych aktywności, ale też należy pozostawić miejsce dla swobodnych i nieformalnych kontaktów. Trudno o naukę i wzbogacenie repertuaru kompetencji w sytuacji, gdy przeważają metody pasywne, a uczestników cechuje bierność.

Interesujące jest pytanie, czy kompetencje są w podobnym stopniu przyswajane i nabywane przez uczestników z Polski i z innych krajów programu „Młodzież w działaniu”. Dane szczegółowe zamieszczono na wykresie 2. Wyniki badań pokazują, że polscy uczestnicy projektów wspieranych przez krajową agencję programu, choć częściej wskazują na poprawę swoich kompetencji w opisywanych obszarach, to różnice te nie są duże, a struktura najczęściej zdobywanych umiejętności pozostaje taka sama. Młodzi Polacy, najczęściej wskutek udziału w projektach zwiększają swoje kompetencje w dziedzinie: pracy w zespole (95% wskazań „w dużym stopniu” i „w pewnym stopniu”), negocjacji kompromisowych rozwiązań (92% wskazań „w dużym stopniu” i „w pewnym stopniu”), działań na rzecz otoczenia społecznego, kreatywności – wymyślania i wdrażania nowych pomysłów oraz porozumiewania się w języku obcym. Kolejność najczęściej nabywanych umiejętności dla ogółu badanych różni się jedynie w przypadku komunikacji w języku obcym. Najrzadziej zdobywaną/rozwijaną kompetencją w przypadku zarówno uczestników z Polski, jak i ogółu uczestników było przygotowywanie prezentacji i wystąpień.



Wykres 2. Różnice w nabywaniu kompetencji przez uczestników programu „Młodzież w działaniu” w działaniu”\*

Źródło: oprac. wł. na podstawie: wyniki badań RAY PL (Uczestnicy projektów).

\*) Porównanie odpowiedzi na pytanie: „Czego nauczyłeś/nauczyłaś się najlepiej w czasie uczestnictwa w projekcie?” uczestników z Polski na tle ogółu odpowiedzi uczestników z wszystkich krajów projektu.

## Podsumowanie

Na podstawie zaprezentowanych wyników badań możemy stwierdzić, iż program „Młodzież w działaniu” wspiera projekty, które pomagają kształtować przyszłe postawy, nawyki i działania, uwzględniając postulaty mobilności, elastyczności i refleksyjności. Jednocześnie dają szansę wszystkim młodym ludziom – zwłaszcza tym, których środowisko społeczne nie dostarcza w sposób automatyczny tego typu wzorów – na rozwój umiejętności i kompetencji użytecznych w przyszłej edukacji i na rynku pracy. Można powiedzieć, że tworzą one nową europejską jakość uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym. Widać również wyraźnie, jak definicje zestawów kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w dorosłym życiu przechodzą od konceptualizacji naukowych do praktyki społecznej. Czy proces ten jest w pełni uwieńczony sukcesem? Chyba jeszcze za wcześnie na toasty. Nadal większość aktywności mających wyposażać młodych ludzi w niezbędne kompetencje ma miejsce w otoczeniu szkolnym i jest realizowanych przy wyraźnym niedostatku metod aktywizujących, promujących kreatywność,

ale i odpowiedzialność. Warto w podsumowaniu zwrócić uwagę, że istnienie zestawu kompetencji w oficjalnych dokumentach Unii Europejskiej może stanowić punkt odniesienia dla projektów realizowanych również lokalnie, a nauczyciele, poprzez udział w działaniach podejmowanych w innym kontekście mogą również zmieniać swoje nastawienie do tego, jak powinno się socjalizować młodych ludzi do funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie.

## Literatura

- ANALIZA wpływu uwarunkowań demograficznych na rozwój szkolnictwa wyższego do 2020 roku, Ekspertyza Instytutu Rozwoju Kapitału Intelktualnego im. Sokratesa, (2010), Warszawa.
- ARONSON E. (1997), *Serce i umysł. Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka, Warszawa.
- BAUMANN Z. (2009), *Sztuka Życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- BECK U. (2002), *Spółczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Scholar, Warszawa.
- BECK U. (2005), *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- BECK U., GIDDENS A., LASH S. (2009), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BRZEZIŃSKA A. I. (2004), *Spółczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- CHMIELECKA E. (2013), *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, *Studia BAS* nr 3(35), s. 107-134.
- COLEMAN JAMES E. (1961), *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*, New York: The Free Press of Glencoe.
- COUSEE F., WILLIAMSON H., VERSCHELDEN G., (RED.) (2008), *The history of youth work in Europe vol I*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- COUSEE F., WILLIAMSON H., VERSCHELDEN G., (RED.) (2010), *The history of youth work in Europe vol II*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- COUSEE F., WILLIAMSON H., VERSCHELDEN G., (RED.) (2012), *The history of youth work in Europe vol III*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- DU BOIS-REYMOND M. (1998), "I Don't Want to Commit Myself Yet": Young People's Life Concepts', *Journal of Youth Studies*, Vol. 1(1), s. 63-79.
- EISENSTADT S. (1956), *From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure*, The Free Press of Glencoe, New York.
- ERIKSON ERIK H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- FATYGA B. (1999), *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej, Ośrodek Badań Młodzieży ISNS UW*, Warszawa.
- FENNES H., GADINGER S., HAGLEITNER W. (2012), *Exploring Youth in Action. Effect and outcomes of the Youth in Action Programme from perspective of project participants and project leaders*, Innsbruck: Ray Consortium. [dostępne również: [http://www.researchyouth.net/documents/ray\\\_20102011\\\_transnational\\\_analysis\\\_fullreport.pdf](http://www.researchyouth.net/documents/ray\_20102011\_transnational\_analysis\_fullreport.pdf)]
- FRANCE A. (2007), *Understanding Youth in Late Modernity*, McGraw-Hill: Open University Press.
- FURLONG A. AND CARTMEL F. (1997), *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*, Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- GIDDENS A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GODARD R. (2011), *Future perspectives: Horizon 2025*, [w:] *Making a Difference: Australian international education*, red. D. Davies, B. Mackintosh Kensington, N.S.W.: University of New South Wales Press.
- GRIESE H. (1996), *Socjologiczne teorie młodzieży*, Impuls, Kraków.
- GRIFFIN C. (2001), *Imagining new narratives of youth: Youth research, the 'new Europe' and global youth culture*, „Childhood”, nr 8(2), s. 147-166.
- HABERMAS J. (1981), *Theory of the Communicative Action*, Boston: Beacon.
- HEINONEN K., RÄIKKÖNEN K., PESONEN A.K., KAJANTIE E., ANDERSSON S., ERIKSSON J.G., NIEMELÄ A., VARTIA T., PELTOLA J., LANO A. (2008), *Prenatal and postnatal growth and cognitive abilities at 56 months of age: a longitudinal study of infants born at term*, „Pediatrics”, May; 121(5), s. 1325-33.
- JAWŁOWSKA A. (1975), *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa.
- KJELDGAARD D., ASKEGAARD S. (2006), *The Glocalization of Youth Culture: The Global Youth Segment as Structures of Common Difference*, „Journal of Consumer Research”, Vol. 33, No. 2, s. 231-247.



- MACCOBY E.H. (2007), Historical Overview of Socialization Research and Theory, [w:] Handbook of Socialization Theory, red. J. A. Grusec, P. D. Hastings, New York: Guilford Press, s. 20-27.
- MANSTEAD A. S. R., HEWSTONE M. (RED.) (1996), Psychologia społeczna. Encyklopedia Blackwella, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- MARZEŃSKI R. (2013), Młody obywatel we współczesnej demokracji Europejskiej, Elipsa, Warszawa.
- MASLEN G. (2012), Worldwide student numbers forecast to double by 2025, University World News, Issue 209. [<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120216105739999> dostęp 20.02.2014]
- MATCZAK A. (2001) Temperament a kompetencje społeczne, [w:] Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua, red. A. Ciarkowska, A. Matczak, UW, Warszawa, s. 53-70.
- MEAD M. (2000), Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego, PWN, Warszawa.
- MELOSİK Z. (2003), Globalny nastolatek: (re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie, „Horyzonty wychowania”, 3, s. 135-149.
- MESSYASZ K. (2013), Obrazy młodzieży polskiej w dyskursie prasowym. Młodzież o sobie i rzeczywistości społecznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- MUGGLETON D. (2004), Wewnątrz subkultury, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- PARSONS T. (1959), The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society, [w:] „Harvard Educational Review”, 29:4, (Fall 1959), s. 297-318.
- PARSONS T. (2009), System społeczny, Nomos, Kraków.
- PIORUNEK M. (2004), Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- QUINN J. (1995), Positive Effect of participation in youth organizations, [w:] Psychosocial disturbances in young people. Challenges for prevention, red. M. Rutter, Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- SCHAEFER A. D., HERMANS CH. D., PARKER S. (2004), A cross-cultural exploration of materialism in adolescents, „International Journal of Consumer Studies”, Volume 28, Issue 4, s. 399-411.

- SIŃCZUCH M. (2012), Mobilność jako narzędzie aktywizacji społecznej, [w:] Mobilność sposobem zdobywania i rozwijania kompetencji – od juniora do seniora. Mobility as a Tool to Acquire and Develop Competences from Childhood to Seniority, red. M. Mendel, A. Atlas, FRSE, Warszawa, s. 62-80.
- STAHL G. (1998), Troublin Below: Rethinking Subcultural Theory, niepublikowana praca magisterska, Graduate Programme in Communications, McGill University.
- STAUBER B. (2007), Motivation in transition, „Young” 15; 31 s. 31-47.
- SZAFRANIEC K. (2011), Młodzi 2011, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- TAPSCOTT D. (1999), Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation, New York: McGraw-Hill.
- TENBRUCK F. N. (1962), Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven, Freiburg i. B.: Verlag Rombach.
- TILLMANN K.-J. (1996), Teorie Socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie, [tłum. G. Bluszcz, B. Miracki], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- TOURAINÉ A. (2013), Solidarność. Anatomia ruchu społecznego 1980-1981, Europejskie Centrum Solidarności, Warszawa.
- URRY J. (2009), Socjologia Mobilności, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- WYN J. AND WHITE R. (1997), Rethinking Youth, London: Sage.
- ZALECENIE Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006), Dz. U. L 394 z 30.12.2006.
- ZALECENIE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008) Dz. Urz. UE C 111, z 6 maja 2008 r.
- ZIELIŃSKA M. (2009), Wybrane elementy koncepcji życia młodych Polaków na przełomie wieków – ciągłość i zmiana, [w:] Sprostac zmianom: szkice o powinnościach współczesnej socjologii, red. K. Slany, Z. Serega, Zakład Wydaw. „Nomos”, Kraków, s. 231-244.
- ZNANIECKI F. (2013), Organizacja Obywateli Pracy, [w:] Upadek Cywilizacji Zachodniej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 155-168.

20 YEARS of European Programmes for Youth (2008) [[http://ec.europa.eu/youth/glance/doc/youth\\_in\\_action\\_figures/eac\\_20years\\_yia.pdf](http://ec.europa.eu/youth/glance/doc/youth_in_action_figures/eac_20years_yia.pdf), dostęp 31.11.2013].

FACTS & Figures about EU mobility programmes in Education, Training, Research and Youth (2012) [<http://ec.europa.eu/education/focus/doc/mobilityfigures.pdf>, dostęp 5.12.2013].

**Marcin Sińczuch**

**Shaping social competencies of the youth in EU programmes.  
Theory and practice.**

**Keywords:** the youth, socialization, social competencies, EU youth policy, 'The youth in action' programme.

The article concerns social competencies of the youth. The first part deals with the way the competencies of young people are present in the theory of sociology, in particular how defining the competencies is connected with the dominant contexts in given periods. The author presents different sets of key social competencies related to socialization in a group, nonconformity, adjustment to the late-capitalist market and functioning in a state of uncertainty and risk. Against the background of the discussion on competencies conducted within the framework of the social sciences, the paper demonstrates the definitions of key competencies present in EU strategic documents concerning education, lifelong learning and youth policy. Moreover, it shows a selected example of the influence on building competence in young people – European programme 'Youth in Action'. As it results from the evaluation studies, the participation in the projects financed by the programme is particularly conducive to the development of competencies related to communication and functioning within a group. It may be noted that the declared increase in skills and competencies is slightly higher among Polish participants compared to European average. The data also shows that acquiring competencies and skills is associated with active participation in the preparation and implementation of the project as well as with informal relationships among the participants.