

PROGRAM KSZTAŁCENIA Z UWZGLĘDNIENIEM POTRZEB, MOŻLIWOŚCI I SPECYFIKI KSZTAŁCENIA OSÓB DOROSŁYCH 60+

KOMPETENCJA: UCZENIE SIĘ

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE

1. Proces starzenia się społeczeństwa

2. O konieczności *lifelong learning* (całozyciowego uczenia się) w dobie zmian demograficznych

A. Filary edukacji

B. Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie

I. UCZENIE SIĘ W PÓŻNEJ DOROSŁOŚCI

A. Zmiana modelu uczenia się

B. Osoba starsza jako uczeń

C. Międzypokoleniowa i rówieśnicza wymiana doświadczeń

D. Mocne strony/zalety uczących się osób starszych

E. Wykorzystanie doświadczenia edukacyjnego i pozaedukacyjnego (życiowego) osób starszych

II. EDUKATOR OSÓB STARSZYCH

A. Rola i zadania edukatora osób 60+.....

B. Pożądane cechy osobowości oraz kompetencje edukatora osób starszych

C. Kwestionariusz samooceny wiedzy i kompetencji dla edukatora osób starszych

III. LITERATURA

WPROWADZENIE

1. Proces starzenia się społeczeństwa

W ostatnich 30 latach w polskim społeczeństwie obserwuje się znaczny wzrost udziału osób starszych (po 60 r. ż.). Proces ten ma charakter postępujący, a “starzejące się społeczeństwo” stanowi duże wyzwanie, ponieważ wymaga opracowania nowych, optymalnych strategii działania i usprawnień systemowych.



Dane GUS z roku 2014

W demografii poziom starzenia się społeczeństwa określany jest na podstawie zwiększenia się odsetka osób starszych (po 60 r. ż.), przy jednoczesnym zmniejszeniu się odsetka dzieci. Udział osób w wieku co najmniej 60 lat w ogólnej populacji Polski wzrósł o 7,5 punktu procentowego, tj. z 14,7% w 1989 roku do 22,2% w 2014 roku (8,5 mln ludności). W tym samym czasie odsetek dzieci i młodzieży zmniejszył się z prawie 30% do 18%.

Wyniki badań GUS pokazały również, że w 2013 roku 5,7 mln ludności Polski stanowiły osoby w wieku 65 lat i więcej, czyli 14,7% całego społeczeństwa.

Badania GUS pokazały, że w latach 1989–2013 liczba osób w starszym wieku wzrosła o prawie 2,9 mln, a jej udział w ogólnej populacji wzrósł o 4,7 punktu procentowego, tj. z 10% w 1989 roku do 14,7% w 2013 roku (GUS, 2014). Począwszy od roku 1989 w grupie osób starszych najwyższe tempo przyrostu dotyczyło osób w wieku co najmniej 80 lat. Ich udział w ogólnej liczbie ludności Polski podwoił się – z niespełna 2% (w roku 1989) do prawie 4% (w roku 2013). Natomiast udział grupy wiekowej 65–79 lat podniósł się w tym okresie z 8% do niespełna 11% w ogólnej populacji (GUS, 2014).

Analizy demograficzne GUS wykazały też, że w grupie ludności w starszym wieku większą część stanowią kobiety (59%), tj. na 100 mężczyzn przypadają 143 kobiety. Wzrost wskaźnika feminizacji w tej grupie jest wprost proporcjonalny do postępującej nadumieralności mężczyzn i zróżnicowania parametrów trwania życia, czyli kobiety osiągające wiek 65 lat mają przed sobą statystycznie prawie 5 lat więcej życia niż mężczyźni (GUS, 2014). Przewaga liczebna

kobiet w poszczególnych grupach wiekowych seniorów jest zróżnicowana, np. w grupie wiekowej 60–64 lata kobiety stanowią 54%, a wśród osób co najmniej 80–letnich aż 70% to kobiety (na 100 mężczyzn przypada 228 kobiet). W 2016 roku przeciętna długość życia mężczyzn zamieszkających w miastach wynosiła 74,4 lata, tj. o 1,2 roku więcej niż mężczyzn mieszkających na wsi, natomiast mieszkanki zarówno miast, jak i wsi żyły średnio 81,9 lat. Obecnie w miastach kobiety żyją o 7,5 lat dłużej, niż mężczyźni (GUS, 2017).

Dlaczego społeczeństwo polskie się starzeje?

Cytowane wyżej dane statystyczne ukazują postępujący proces starzenia się społeczeństwa polskiego. Przyczyny tego procesu to głównie wzrastająca przeciętna długość życia, malejąca liczba urodzeń oraz emigracja osób w wieku produkcyjnym (GUS, 2014). Warto zaznaczyć, że w Europie występuje duże zróżnicowanie przeciętnej długości trwania życia – w krajach zachodniej części Europy oraz w krajach skandynawskich ludzie żyją przeciętnie o kilka lat dłużej, niż w Europie Środkowej, zaś w stosunku do krajów Europy Wschodniej różnica ta sięga nawet kilkunastu lat. W stosunku do czołówki krajów europejskich wiek, do którego dożywają Polacy jest krótszy o kilka lat – w przypadku mężczyzn o ponad 7 lat, a w przypadku kobiet o ok. 4 lata (GUS, 2017).



Polska na tle innych krajów europejskich prezentuje się jako państwo demograficznie młode!

Dane Eurostatu z roku 2015 wskazują, że najdłużej żyją mężczyźni w Islandii, Lichtensteinie i Szwajcarii (przeciętnie ok. 81 lat), najkrócej w Rosji (64,7 lata). Wśród kobiet długowieczne są mieszkanki Hiszpanii i Francji – przeciętne trwanie ich życia wynosi ok. 86 lat. W Europie najkrócej żyją Mołdawianki, Rosjanki i Ukrainki – przeciętnie nie dożywają wieku 77 lat.

Spośród krajów pozaeuropejskich długowieczni są mężczyźni mieszkający w Australii i Izraelu (81 lat), natomiast wśród kobiet najdłużej żyją Japonki (87 lat) (GUS, 2017).

Wśród przyczyn wyraźnego wzrostu długości życia Polaków wymieniane są głównie lepsze warunki życia i pracy zawodowej oraz postęp medycyny umożliwiający przeprowadzanie wcześniejszej i dokładniejszej diagnostyki chorób, a także wczesne rozpoczęcie skutecznego leczenia. Istotnym czynnikiem jest tu rozwój profilaktyki i promocji zdrowotnej, przyczyniający się do wzrostu świadomości społeczeństwa, dążenia Polaków do poprawy kondycji zdrowotnej (przyjęcie zdrowego stylu życia, aktywność fizyczna, wypoczynek, rekreacja, prawidłowa dieta) i podnoszący ogólną jakość ich życia (GUS, 2017).

Co niesie przyszłość?

Prognozy demograficzne opracowane przez GUS (2014) wskazują, że do roku 2050 znacznie zmniejszy się liczba dzieci (w wieku 0–14 lat) i osób dorosłych (w wieku 15–59 lat), natomiast zwiększy się udział osób w wieku 60 lat i więcej. Przewiduje się, że do końca 2050 roku udział osób starszych zwiększy się z 21,50% w 2013 r. (8,3 mln) do 40,40% (13,7 mln) w ostatnim roku prognozy. Obecna liczba osób po 80 r. ż. (1,5 mln) wzrośnie w roku 2050 do wartości 3,5 mln osób. Zgodnie z przewidywaniami, w obrębie tej grupy kobiety będą stanowiły 64%. Opracowana przez GUS prognoza wskazuje również, że do 2050 roku ogólna liczba ludności Polski zmniejszy się o ponad 4,5 mln przy jednoczesnym wzroście udziału osób w wieku 60 lat i więcej.

Konsekwencje starzenia się społeczeństwa polskiego są bardzo niekorzystne i mają swoje odzwierciedlenie głównie w obniżeniu procentowego udziału kobiet w wieku prokreacyjnym, dzieci i młodzieży w wieku do 24 lat oraz w zmianach w podziale na ekonomiczne grupy wieku poprzez wzrost liczby ludności w wieku emerytalnym (GUS, 2014). Rosnący udział osób po 60 r. ż. niesie ze sobą perspektywę zapewnienia odpowiedniego wsparcia i opieki w zakresie codziennego życia, opieki medycznej, leczenia, rehabilitacji oraz wsparcia finansowego, a także zapewnienia tej grupie wiekowej odpowiednich ofert i programów aktywizacyjnych.

2. O konieczności *lifelong learning* (całozyciowego uczenia się) w dobie zmian demograficznych.

W ostatnim 30–leciu zmianie uległa nie tylko sytuacja demograficzna, ale również styl życia seniorów. W polskim społeczeństwie stale przybywa aktywnych osób w wieku senioralnym, otwartych na nowe technologie i chętnych do podejmowania dalszej edukacji. Chcąc podtrzymać tę korzystną tendencję należy stale opracowywać i doskonalić strategie pozwalające seniorom starzeć się aktywnie. Podejmowanie działań aktywizujących w późnej dorosłości, w dzisiejszych czasach stało się wręcz warunkiem *sine qua non* (wymogiem cywilizacyjnym), pozwalającym na pełne uczestniczenie seniorów w życiu społecznym. Autorzy omawiający tak rozumianą aktywność edukacyjną osób starszych, podkreślają duże znaczenie instytucji edukacyjnych dla przeciwdziałania marginalizacji tej grupy społecznej (Kuchcińska, 2009; Trafiałek, 2009; Marcinkiewicz, 2012).



Aktywność edukacyjna osób starszych świetnie wpisuje się w ramy koncepcji całościowego uczenia się (*lifelong learning*) – co oznacza realizowanie idei uczenia się „do starości” (tj. przygotowywania się do niej na wcześniejszych etapach rozwoju i „w starości” (tj. kompetentnego uczenia się na etapie późnej dojrzałości).

Uczenie się przez całe życie uznawane jest zarówno za filozofię, jak i podstawę konceptualną i organizacyjną nowoczesnej edukacji, bazującą na wizji społeczeństwa opartego na wiedzy (Solarczyk – Ambrozik, 2013). Należy pamiętać, że w porównaniu do edukowania na wcześniejszych etapach rozwojowych, w przypadku osób starszych proces edukacyjny powinien być bardziej zindywidualizowany – silnie zorientowany na uczącego się oraz elastyczny – pozbawiony zbędnych ograniczeń formalnych i łatwy do modyfikowania w sytuacjach trudnych. Przy spełnieniu powyższych założeń sam uczący się ma poczucie swobody, co ma swoje pozytywne odzwierciedlenie w przebiegu procesu przyjmowania i utrwalania nowej wiedzy i umiejętności. Ponadto uczenie się przez całe życie, w swoim ogólnym założeniu i kontekście edukacyjnym, ma kształtować spójność społeczną (Solarczyk – Ambrozik, 2013). Pozwala bowiem na budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy i aktywnie poszukującego wiedzy (samodzielne i świadome podejmowanie przez jednostkę decyzji o samorealizacji). W tym kontekście zdrowy, szczęśliwy i aktywny senior może pozytywnie oddziaływać na całe społeczeństwo, zarówno jako jego realny uczestnik, jak i postrzegany wzorzec stylu życia, możliwego do naśladowania na jego późnych etapach. Uzyskane wyniki badań wskazują, że ogólne zadowolenie osób starszych z poziomu jakości ich życia, pozytywnie przekłada się na jakość życia całego społeczeństwa.

W kontekście realizacji idei całościowego uczenia się należy opracować odpowiednie strategie pozwalające na integrowanie różnych grup społecznych i wyrównywanie szans, co pozwoli na dotarcie z ofertą i procesem edukacyjnym również do nie faworyzowanych dotąd grup, w tym do seniorów. Jedną z form stwarzania osobom starszym odpowiednich warunków i okazji do dalszego rozwoju jest opracowywanie programów prosenioralnych, a także promowanie i zachęcanie do podejmowania wszelkiej aktywności. Bardzo dobrym rozwiązaniem jest uruchamianie instytucji działających na rzecz seniorów, np.: Uniwersytetów Trzeciego Wieku, klubów seniora, organizacji pozarządowych (stowarzyszeń, fundacji, ośrodków wsparcia) oraz społecznych projektów/programów aktywizujących i edukujących osoby starsze. Dlatego właśnie kwestii edukacji oraz udziału osób starszych w różnych formach kształcenia przypisuje się obecnie tak duże znaczenie (Kozieł, Trafiałek, 2007). Edukacja osób starszych odbywająca się w Uniwersytetach Trzeciego Wieku lub na kursach, zajęciach praktycznych i warsztatach przebiega indywidualnie lub grupowo, ma charakter zarówno formalny, jak i pozaformalny. Głównym zadaniem organizacji działających na rzecz

seniorów jest szeroka aktywizacja, jednak równie ważnym aspektem są obserwacje i badania naukowe, służące między innymi opracowywaniu metod edukacji i wdrażaniu profilaktyki gerontologicznej (Szatur – Jaworska i wsp., 2006).

W przypadku osób starszych mamy również do czynienia z edukacją nieformalną. Schugurensky (2000) wyróżnia trzy rodzaje uczenia się nieformalnego w późnej dorosłości: 1) samokształcenie – ma charakter zaplanowany i rozumiane jest jako podejmowanie przez jednostkę samodzielnie lub we współpracy z innymi osobami „projektów uczenia się”; 2) uczenie się incydentalne – nie jest to zaplanowany proces, osoba ucząca się nie ma intencji uczenia się, ale ma świadomość, że taki proces zachodzi; 3) socjalizacja – ma związek z pozyskiwaniem tzw. wiedzy ukrytej (Polanyi, 1966), internalizacją wartości, postaw, zachowań, umiejętności, których uczenie się nie jest przez jednostkę zaplanowane oraz jednocześnie jednostka nie jest świadoma, że uczenie się następuje (uczenie się ma charakter intuicyjny). Przedstawiony powyżej model został uzupełniony przez Bennetta (2012) o czwarty rodzaj uczenia się tzw. uczenie się intencjonalne, które ma charakter nieuświadomiony (wykorzystuje połączenie intuicji z aktem twórczym) – rozwiązanie danego problemu pojawia się po okresie nieuświadomego rozwiązywania go (Kozerska, 2016). Każdy z czterech wyżej opisanych rodzajów uczenia się nieformalnego ma miejsce w różnych sytuacjach występujących w życiu codziennym (przez całą długość życia). Niemniej jednak niektóre elementy modelu uczenia się nieformalnego mogą być z powodzeniem wykorzystywane w edukacji formalnej i pozaformalnej seniorów (Kozerska, 2016).



Wszelkie strategie, programy i inicjatywy prosenioralne powinny mieć charakter uniwersalny, czyli dotyczyć najważniejszych aspektów życia osób starszych i bazować m.in. na:

- 1) stwarzaniu seniorom możliwości do dalszego rozwoju – rozwój i utrzymywanie na odpowiednim poziomie posiadanych już umiejętności, pozyskiwanie nowej wiedzy i umiejętności, kształtowanie postaw prozdrowotnych, korzystanie z nowoczesnych technologii;
- 2) umożliwianiu im aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym, co przeciwdziała wykluczeniu społecznemu i zawodowemu, zacieraniu granic międzypokoleniowych, a także pozwala na wykorzystywanie potencjału zawodowego osób starszych (korzystanie z wiedzy, umiejętności, mądrości życiowej);
- 3) zachęcaniu do autorefleksji i budowania pozytywnego bilansu życia;
- 4) zapewnianiu wysokiej jakości i łatwo dostępnej opieki medycznej;
- 5) stymulowaniu do realizacji pasji i zainteresowań;
- 6) budowaniu poczucia bezpieczeństwa, bycia potrzebnym, odpowiedzialności za siebie i niezależności.

Planowane i realizowane działania powinny prowadzić zarówno do zaktywizowania osób starszych, jak i zapewnienia wysokiego poziomu jakości ich życia. Warto podkreślić, że nie wszyscy seniorzy mają jednakowe szanse na podejmowanie dalszej aktywności edukacyjnej. Okazuje się bowiem, że rasa, płeć, klasa społeczna różnicują osoby starsze pod względem dostępu do edukacji. Ponadto duża część osób starszych nie jest świadomych lub nie ma dostępu do oferty proponowanej przez instytucje działające na ich rzecz (Farmosa, 2011).

A. Filary edukacji

Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku z roku 1998 przedstawia cele i zadania edukacyjne jakie powinny być osiągnięte przez wszystkie instytucje świadczące usługi edukacyjne (o charakterze formalnym, nieformalnym i pozaformalnym), w tym organizacje działające na rzecz osób dorosłych i seniorów. W publikacji tej omówiona została koncepcja całościowego uczenia się – realizacja idei uczenia się “do starości” i “w starości”, która powinna się opierać na czterech fundamentalnych filarach edukacyjnych (Delors, 1998, s. 85–98):

1) uczyć się, aby wiedzieć, tzn. zdobyć narzędzia rozumienia

Pierwsza z wprowadzonych wytycznych: „uczyć się, aby wiedzieć” omawia konieczność zdobycia narzędzi pozwalających na zrozumienie świata. Edukacja XXI w. nie powinna bazować jedynie na gromadzeniu uporządkowanej wiedzy encyklopedycznej, która być może w jakimś etapie życia okaże się przydatna, lecz przede wszystkim musi prowadzić do wykształcenia u danej jednostki narzędzi pozwalających na zdobywanie i rozumienie wiedzy niezbędnej do sprawnego funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości. W pierwszym etapie uczenia się człowiek nastawiony jest na pozyskiwanie nowych informacji, ale aby wyciągnąć konstruktywne wnioski, musi on sprawnie poddać uzyskane informacje przetworzeniu (refleksji/analizie). Proces ten pozwala na wykształcenie nowych umiejętności lub wzmocnienie tych już posiadanych. Warto podkreślić, że współcześnie zalewają nas informacje z różnych źródeł i jeżeli nie będziemy mieli narzędzi pozwalających na krytyczne podejście do tych danych staniemy się jednostkami nie potrafiącymi sprawnie funkcjonować intelektualnie, kulturowo, zawodowo i społecznie. Jak podaje Delors (1998) „każda jednostka powinna uczyć się rozumieć otaczający ją świat, przynajmniej na tyle, na ile jest to konieczne, aby żyć godnie, rozwijać swoje zdolności zawodowe i komunikować się”. Ponadto, zdobywanie i poszerzanie wiedzy samo w sobie może stanowić dla osoby dorosłej źródło przyjemności i poczucia sensu, ponieważ wyposaża ją w narzędzia pozwalające na godne uczestniczenie w życiu społecznym, rozwój intelektualny i kulturowy (otwarcie się na inne kultury), realizację pasji i zainteresowań, rozwój zawodowy, czy otwieranie się na różne obszary wiedzy (działania międzydyscyplinarne). Celem i efektem uczenia się przez całe życie staje się zatem pozyskanie szeroko rozumianej mądrości życiowej, która jest użyteczna nie tylko dla danej

jednostki, ale powinna być również elementem oddziałującym na ogół społeczeństwa. Proces uczenia się rozumiany tu jest jako trwający przez całe nasze życie, obejmujący wszystkie te doświadczenia, które wzbogacają naszą wiedzę i mądrość życiową.

Delors (1998) podaje, że „zdobywanie wiedzy zakłada w pierwszej kolejności naukę uczenia się przez ćwiczenie uwagi, pamięci i myślenia”. Ćwiczenie uwagi może przybierać różne formy i niejednokrotnie powinno bazować na sytuacjach występujących w życiu codziennym. Ćwiczenie pamięci, pomimo wygody stwarzanej przez nowe technologie w zakresie pozyskiwania, gromadzenia, przechowywania i przekazywania informacji, jest bardzo ważne, ponieważ pozwala na podtrzymywanie zdolności zapamiętywania na odpowiednim poziomie. Dobra pamięć pozwala na skuteczną selekcję informacji i zaleca się jej trenowanie od najmłodszych lat. Również systematyczne ćwiczenie myślenia powinno rozpocząć się jak najwcześniej w wieku dziecięcym.

2) uczyć się, aby działać, tzn. móc oddziaływać na swoje środowisko

Druga z wytycznych, filar „uczyć się, aby działać” omawia kwestię oddziaływania danej jednostki na jej otoczenie. Jest on mocno powiązany z pierwszym filarem „uczyć się, aby wiedzieć”, ponieważ w pierwszej kolejności uczymy się dla wiedzy (tj. pozyskujemy wiedzę i umiejętności), a następnie stosujemy tę wiedzę w praktyce, realizując wymiar uczenia się dla działania. Powszechnie uważa się, że usystematyzowaną wiedzę i pozyskane umiejętności możemy wykorzystać w pracy zawodowej. Jednak znajdują one zastosowanie również w życiu codziennym, przy rozwiązywaniu różnych problemów.

Delors (1998) podkreśla znaczenie umiejętności analizowania, przechowywania i wykorzystywania zdobytej wiedzy, ponieważ nie wystarczy umieć pozyskać wiedzę w dużych ilościach, trzeba jeszcze potrafić ją poddać umiejętnej analizie i zastosować w praktyce. W procesie uczenia się uzyskujemy kompetencje, na które składają się cechy danej jednostki (osobiste – wrodzone lub nabyte) oraz poszczególne kwalifikacje (techniczne i zawodowe). Obecnie bardzo dużą wagę przykładą się do kompetencji społecznych danej osoby, takich jak np. umiejętność pracy w zespole, nawiązywanie trwałych kontaktów interpersonalnych, wygaszanie konfliktów, czytelna komunikacja, rozwiązywanie sytuacji trudnych. Oznacza to, że np. przy rozpatrywaniu danej osoby jako potencjalnego pracownika określamy zarówno poziom jej kompetencji zawodowych, jak i społecznych (powinny one być traktowane jako równoważne). Urban – Sigłowy (2012, s. 97) wskazuje, że w pracy zawodowej wymaga się wysokiego poziomu takich kompetencji jak: umiejętność porozumiewania się i nawiązywania relacji, uważnego słuchania, przyjmowania różnych punktów widzenia, stosowania w praktyce nabytej wiedzy, co jest bardzo zbliżone do cytowanych założeń Delorsa (1998). Realizacja założeń filaru uczenia się dla działania to również wykształcenie umiejętności dostosowania

się do zmieniających się warunków środowiskowych i wymogów cywilizacyjnych (rozpatrywanych na polu społecznym, zawodowym, kulturowym).

3) uczyć się, aby żyć wspólnie, tzn. uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej

Dzięki realizacji założeń tego filaru człowiek nabywa i rozwija kluczowe kompetencje społeczne, które pozwalają mu na współpracę, nie tylko na poziomie lokalnym (oddziaływanie na społeczność lokalną), ale również narodowym i ogólnoswiatowym (współpraca międzynarodowa). Umiejętność dialogu i współpracy z innymi ludźmi jest kołem napędowym do dalszego rozwoju, wspólnych inicjatyw, dialogu społecznego, integrowania społeczeństwa (budowanie jego tożsamości poprzez docenienie różnorodności). Spójne społeczeństwo oparte na wiedzy i stale dążące do rozwoju chętnie podejmuje współpracę na szczeblu lokalnym, europejskim, a nawet ogólnoswiatowym, ponieważ ciągła edukacja pozwala na wzajemne poznawanie odmienności, budowanie zrozumienia, łagodzenie i rozwiązywanie konfliktów. Można pomyśleć, że to mocno utopijne założenie, a pytanie: Czy edukacja może wpłynąć na uzyskanie takiej sytuacji społecznej?, samo się nasuwa. Prawdopodobnie nigdy nie wystąpi tak idealna sytuacja, w której zapanuje niezachwiane wzajemne zrozumienie i współpraca na polu międzynarodowym. Niemniej jednak nic nie stoi na przeszkodzie, aby stale poszerzać swoją wiedzę, poznawać inne języki, kultury, tradycje, religie, założenia polityczne, podejście do wychowywania dzieci, spraw społecznych itd. Wydaje się bardzo zasadne stawianie sobie właśnie takich celów edukacyjnych, ponieważ pozwalają one na pozbycie się, nawet nie zamierzonych, uprzedzeń, przesądów, przekonań, mylnych założeń, niejednokrotnie przekazywanych ślepo z pokolenia na pokolenie w rodzinie i społecznościach lokalnych, czy też środkach masowego przekazu. Dzisiejszy świat przesycony jest informacjami napływającymi z mediów w takich ilościach i tempie, że jesteśmy wręcz osaczeni tym medialnym natłokiem, przy czym niejednokrotnie relacjonowane fakty są mocno zniekształcone lub źle interpretowane. Jedynie umiejętność racjonalnego (refleksyjnego) podejścia do przekazywanych nam danych oraz wiedza ogólna są w stanie uchronić nas od budowania błędnych przekonań i wyciągania nieracjonalnych wniosków – zaś to one powodują rozłamy i prowadzą do konfliktów.

Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku omawia nie tylko znaczenie edukacji w budowaniu wspólnotowości, ale mówi również o pewnych zagrożeniach, które mogą być niekiedy wzmagane przez edukację (już od najmłodszych lat) – chodzi tu o konkurencyjność, współzawodnictwo i chęć osiągnięcia indywidualnego sukcesu. Panaceum na nasilenie takich tendencji, które zawsze występowały i będą obecne w społeczeństwach, stanowi przede wszystkim inicjowanie kontaktu między członkami różnych grup, ale w warunkach wyrównanych szans – tak jak podaje Delors (1998) „jeśli kontakt przebiega w

egalitarnych warunkach i jeśli istnieją wspólne cele i wspólne plany, wówczas przesady i ukryta wrogość mogą ustąpić miejsca współpracy bardziej spokojnej, a nawet przyjaźni. Tak więc edukacja powinna obracać – jak się wydaje – dwie wzajemnie uzupełniające się drogi: na pierwszym poziomie – stopniowe odkrywanie innego, na następnym poziomie i przez całe życie – zaangażowanie się we wspólne projekty jako skuteczną metodę unikania lub rozwiązywania konfliktów”. Duża rola edukacji (na polu rodzinnym, środowiskowym i szkolnym) powinna polegać w pierwszej kolejności na wskazaniu jednostce narzędzi do poznania samego siebie, ponieważ tylko wtedy jest ona w stanie odnieść się do sytuacji innych osób i ją zrozumieć. W ten sposób dążymy do ukształtowania postawy empatycznej, która powinna funkcjonować i być budowana przez całe życie.

Współcześnie deficyt kompetencji empatycznych stanowi poważny problem społeczny – jak wskazuje Urban – Sigłowy (2012) „wyraźnie występujący brak zainteresowania więziami społecznymi na poziomie lokalnym, narodowym, czy międzynarodowym utrudnia, jeśli nie uniemożliwia, budowanie świadomego, aktywnego społeczeństwa obywatelskiego”.

4) uczyć się, aby być, tzn. dążyć do własnego rozwoju

Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku podkreśla, że edukacja powinna przyczyniać się do rozwoju każdej jednostki „Każda istota ludzka powinna być zdolna, w szczególności dzięki otrzymanej w młodości edukacji, kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracowywać niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia” (Delors, 1998). Raport omawia również istotność ról pełnionych przez poszczególne osoby w społeczeństwie oraz wskazuje, że każda jednostka ma prawo do wolności myśli, osądu, uczuć, wyobraźni i kreatywności, po to aby stanowić o sobie i aby panować nad własnym losem. Edukacja ma być zatem nieustannym dążeniem do poznawania samego siebie, rozpoznania swoich talentów i możliwości, po to aby następnie otworzyć się na inne osoby – chcieć je poznawać i z nimi współpracować. Edukacja powinna być wielowymiarowa, a niejednokrotnie balansować na granicy różnych dyscyplin.

Z raportu Delors'a (1998) wynika, że edukacja XXI w. powinna opierać się na wyżej omówionych filarach edukacji, ponieważ to one właśnie stanowią podstawowe założenia, wzorce i strategie działania o udokumentowanej efektywności. Tradycyjnie, tj. jeszcze w latach 60. XX w. podejście do procesu edukacyjnego w przeważającej mierze polegało na nauczaniu, które wiązało się z „chodzeniem do szkoły”. „W takim rozumieniu uczenie się jest procesem formalnym, zinstytucjonalizowanym, kierowanym, często obowiązkowym, dotyczącym przede wszystkim młodych pokoleń, obejmującym głównie zdobywanie wiedzy, umiejętności i nawyków” (Dubas (1990, s. 208), za: Muszyński, 2014). Przedstawienie nowych filarów edukacyjnych w roku 1998 było potwierdzeniem procesu wyraźnego odchodzenia od

encyklopedycznego nauczania, a zgodnie z jej przesłaniem idea całożyciowego uczenia się winna być wpajana i wprowadzana w życie już od najmłodszych lat. Urban – Sigłowy (2012) wskazuje, że bycie podmiotem procesu edukacyjnego polega na refleksyjnym podejściu do siebie i otaczającego świata, a prawdziwa wartość edukacji opiera się na spotykaniu osób o różnych perspektywach poznawczych, wizjach świata, systemach wartości. W takim ujęciu edukacja ma bardzo ważne zadanie do zrealizowania, mianowicie ma ona kształtować spójne społeczeństwo oparte na wiedzy, a także aktywnie i stale tej wiedzy poszukujące – proces edukacyjny ma trwać całe życie, nie może on zostać przerwany, a każde doświadczenie może wzbogacić mądrość życiową człowieka. Wiedza, twórcza różnorodność, interdyscyplinarność, umiejętność komunikacji, współpracy i wymiany doświadczeń ponad podziałami buduje siłę, świadomość i mądrość życiową społeczeństwa na szczeblu lokalnym, europejskim, jak i ogólnosiwiatowym.

B. Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie

Wyniki badań empirycznych coraz wyraźniej wskazują, że w okresie późnej dorosłości dochodzi do obniżenia poczucia bycia kompetentnym i potrzebnym. Wynika to głównie z zakończenia aktywności zawodowej, a co za tym idzie wyraźnego zmniejszenia się zakresu okazji do poszerzania wiedzy i umiejętności oraz pozyskiwania nowych kompetencji (Stankiewicz – Wilowska, 2013). Zakończenie stosunku pracy w wyniku przejścia na emeryturę stawia człowieka w nowej sytuacji życiowej (Molesztak, 2015, s. 34). Dlatego właśnie edukacja i udział osób starszych w różnych formach kształcenia ma obecnie przypisane bardzo duże znaczenie (Kozieł, Trafiałek, 2007). Głównym zadaniem organizacji działających na rzecz seniorów jest szeroka aktywizacja, podtrzymywanie kompetencji zawodowych i społecznych na optymalnym poziomie oraz pozyskiwanie nowej wiedzy i umiejętności. Istotne jest, aby przy konstruowaniu programów edukacyjnych, jak i podczas procesu edukacyjnego zastosować udogodnienia, dużą elastyczność i uniwersalne podejście, co pozwoli na dostosowanie zajęć do poziomu kompetencji i potrzeb danej osoby lub grupy senioralnej. Podejmowanie ścieżki edukacyjnej przez osoby starsze pozwala im na aktywizację i rozwój w różnych aspektach życia, a także poprawę i utrzymywanie jakości życia na optymalnym poziomie. Warto zachęcać osoby starsze do podejmowania aktywności intelektualnej, ponieważ poziom zdolności umysłowych i funkcji poznawczych w starszym wieku może utrzymywać się na dobrym poziomie, a istotnym czynnikiem jest ich systematyczne stymulowanie. Wśród kompetencji związanych z uczeniem się w ciągu całego życia, które mogą być efektywnie rozwijane w ramach zajęć edukacyjnych w grupach senioralnych, można wyodrębnić trzy zasadnicze obszary: kompetencje dotyczące własnej

osoby, w tym psychologiczne i prozdrowotne oraz kompetencje związane z funkcjonowaniem społecznym.

Podział kompetencji kluczowych:

1. Osobiste (psychologiczne):

- a) rozumienie siebie, samoświadomość
- b) odpowiedzialność osobista;
- c) budowanie wciąż na nowo swojej tożsamości;
- d) zdolność do refleksji nad własnym życiem, umiejętność budowania pozytywnego (dodatniego) bilansu życia;
- e) niezależność, samowystarczalność (samodzielność);
- f) zdolność do motywowania się
- g) inteligencja emocjonalna i regulacja emocjonalna;
- h) asertywność;

- i) identyfikowanie własnych potrzeb edukacyjnych oraz możliwości ich realizacji;
- j) organizowanie własnego procesu uczenia się (współkreowanie sytuacji edukacyjnych);
- k) umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się, a także z życiowych doświadczeń;
- l) nieustawanie w rozwoju;
- ł) kompetencja autokreacyjna, praca z nawykami i formowanie charakteru
- m) pozytywne myślenie i umiejętność radzenia sobie ze stresem starości;
- n) umiejętność życia we współczesnym świecie (radzenie sobie);

2. Prozdrowotne:

a) zachowania prozdrowotne:

- wybór optymalnych dla siebie form aktywności fizycznej;
- zdrowe wybory żywieniowe i nawyki związane z jedzeniem;
- umiejętne bilansowanie wysiłku i relaksu, higiena snu;
- racjonalna profilaktyka i leczenie chorób;

b) treningi umysłu (stymulacja funkcji poznawczych):

- ćwiczenie pamięci (np. pamięci krótko- i długotrwałej, operacyjnej, prospektywnej);
- ćwiczenie koncentracji uwagi i spostrzegawczości (np. szybkości reagowania);
- ćwiczenie percepcji słuchowej (np. pamięć słuchowa, wybijanie podanego rytmu, nauka tańca, kroków);

- selekcja informacji (np. czytanie tekstu ze zrozumieniem, umiejętność wyłapywania kluczowych informacji, streszczania);
- logiczne myślenie;
- ćwiczenie percepcji i sprawności językowej;
- ćwiczenie umiejętności matematycznych (np. sprawne, szybkie liczenie);
- ćwiczenie wyobraźni przestrzennej (np. zadania geometryczne, muzyczne);

c) terapia reminiscencyjna (np. warsztaty biograficzne);

d) warsztaty manualne (rękodzieło);

e) relaks i umiejętność organizowania sobie czasu wolnego;

3. Społeczne:

a) tolerancja, poszanowanie i akceptacja odmienności;

b) budowanie i wzmacnianie relacji międzyludzkich, umiejętności porozumiewania się, efektywna komunikacja, komunikacja międzypokoleniowa;

c) wspólnotowość, umiejętność działania na rzecz innych;

d) umiejętność pracy w zespole;

e) działanie w lokalnym środowisku

f) tutoring międzypokoleniowy i rówieśniczy (wzajemna wymiana wiedzy, umiejętności, doświadczeń);

3. Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu osób starszych

Ze względu na opisane wyżej tendencje, obecnie sprawom edukacji, oraz udziału osób starszych w różnych formach kształcenia przypisuje się coraz większe znaczenie (Kozieł, Trafiałek, 2007). Uczenie się może być postrzegane jako działalność, która utrzymuje osoby starsze w stanie aktywności, ale także pozwala im na zwiększenie ich kreatywności, stymuluje rozwój osobisty, rozwija umiejętności osobiste oraz podnosi poziom zadowolenia z życia (Brockett, 1985; Landmin, 1997; Schuller, 2004). Działania mające na celu promowanie i podnoszenie jakości życia seniorów nie tylko prowadzą do zwiększenia ich poczucia szczęścia i przynależności do społeczeństwa, ale także zachęcają do większej aktywności, produktywności oraz cieszenia się zdrowiem (Mollon, Gil, 2014). Badania dowodzą, że osoba wchodząca w etap późnej dojrzałości musi pomyślnie przejść przez etap adaptacji i akceptacji zmian zachodzących w jej organizmie – w aspekcie swojego wyglądu fizycznego, stanu fizjologicznego i kondycji, stanu psychicznego i sposobu myślenia oraz w ujęciu społecznym (zrozumienie swojej roli w społeczeństwie). Gerontolodzy wskazują również na kluczową dla

tego procesu rolę zachowania samodzielności życiowej osób starszych (Leszczyńska – Rejchert, 2007).

Kryzys przełomu dorosłości i starości dotyka każdego, co prawda nie wszyscy zdają sobie z tego sprawę. W tym okresie wiele osób przeżywa kryzysy egzystencjalne, spowodowane rozczarowaniem, niespełnionymi oczekiwaniami, świadomością upływającego czasu, przemijaniem, utratą atrakcyjności fizycznej (Szatur – Jaworska i wsp., 2004, s. 72). Efekty tych zmian są widoczne zarówno w życiu codziennym osób starszych, jak i w umiejętności reagowania na sytuacje pojawiające się nagle i w sposób niekontrolowany. Zakończenie stosunku pracy w wyniku osiągnięcia ustawowego wieku lub spełnienia innych warunków określonych ustawą emerytalną, stawia człowieka w nowej sytuacji życiowej (Molesztak, 2015, s. 34). Niezwykle istotne jest wypracowanie umiejętności radzenia sobie zarówno na codzien jak i w sytuacjach pojawiających się nagle, co pozwala na ochronę poziomu jakości własnego życia. Cummins (2000) wskazuje, że poczucie własnej wartości, umiejętność kontroli i optymizm należą do tzw. "czynników poznawczo – ochronnych", które działają jak bufony, czyli pozwalają na łagodzenie i kompensację skutków zagrożeń pojawiających się przy zmianie warunków życia i przyspieszają proces przywrócenia wewnętrznej homeostazy. Ponadto, wysoka jakość życia jest w większym stopniu osiągnięta i utrzymana u ludzi, którzy są w stanie dostosować się do zmian zachodzących w ich życiu. Osoba starsza z wysokim poziomem jakości życia posiada zasoby pozwalające jej na samoregulację, czyli im wyższa jest wyjściowa jakość życia, tym łatwiej jest przezwyciężać różne kryzysy. Okazuje się bowiem, że seniorzy najszybciej odczuwają ograniczenie kontaktów personalnych, zmianę rozkładu dnia i codziennych obowiązków (Molesztak, 2015, s. 34). W innych badaniach wykazano, że dla osób starszych najbardziej dokuczliwe stają się takie problemy jak: izolacja społeczna i brak społecznego wsparcia, niedostosowanie do posiadanych możliwości warunki mieszkaniowe, małe zasoby finansowe, zły stan zdrowia, poczucie bezużyteczności społecznej, czy też utrata posiadanej sprawności (Richard i wsp., 2004).

Natomiast wśród czynników wspomagających proces uczenia się seniorów wymienia się poczucie własnej skuteczności, akceptację własnych ograniczeń, adaptację do nowych warunków, pozytywne myślenie, otwarcie się na nowe doświadczenia i świadomość, że nauka jest wciąż ważna (Knowles, 1996), za: Brzezińska) – z Sikora, 2013)

Wyniki licznych badań pokazują, że przez całe życie pracujemy na obraz naszej starości – całe nasze życie i to jak żyjemy wpływa na to kim jesteśmy w wieku dojrzałym i w starości. Nawyki zdrowotne ukształtowane, pielęgnowane i rozwijane w poszczególnych etapach życia są składową zdrowego stylu życia w okresie późnej dorosłości (Molesztak, 2015, s. 33). Ponadto poziom nagromadzonych przez całe życie zasobów, takich jak status społeczno – ekonomiczny, styl życia, odgrywane role społeczne, dysponowanie siecią relacji społecznych przesądza m.in. o długości życia, chorobowości, stopniu samodzielności fizycznej czy

autonomii (Tobiasz – Adamczyk, Brzyska, 2011). Badania GUS, przeprowadzone w Warszawie na temat gospodarstw domowych osób starszych w Polsce, wykazały, że osoby z wykształceniem średnim i wyższym oraz ciągle zdobywające wiedzę (w tym m.in. słuchacze UTW) wyróżniają się lepszym zdrowiem, większą sprawnością fizyczną i intelektualną w porównaniu ze swoimi rówieśnikami nieprowadzącymi tego typu aktywności (Kryszkiewicz, 2006). Dowiedziono, że kształcenie w UTW spełnia wiele funkcji, sprzyjając zaspokajaniu potrzeb psychospołecznych i zdrowotnych seniorów (Leszczyńska – Rejchert, 2006). Wywołuje zmiany w sferze intelektualnej (zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności), daje możliwość twórczego i przyjemnego spędzenia czasu oraz zawierania nowych znajomości, częstszych wyjść z domu oraz pogłębiania kontaktów z rzeczywistością społeczną (Molesztak, 2015). Zaangażowanie osób starszych w różnorodne działania sprzyja rozbudowie sieci społecznej, zapobiega wykluczeniu społecznemu, pozwala również na szybszą interwencję i pomoc seniorom w sytuacji kryzysowej (Molesztak, 2015). Natomiast aktywne uczestniczenie w życiu społecznym, zaspokaja potrzebę akceptacji i integracji oraz wpływa na poprawę samopoczucia (Woźniak, 2007). Inni autorzy wskazują również, że przyczyniają się do upodmiotowienia osób starszych, a repertuar oferowanych zajęć wspomaga poprawę fizycznej jakości życia, poziomu niezależności, funkcjonowania środowiskowego oraz duchowości seniorów (Waszkiewicz i wsp., 2010).

Wiedza o poziomie jakości życia seniorów oraz ich potrzebach i drogach dalszego rozwoju jest szczególnie istotna w obliczu wyraźnego starzenia się społeczeństw. W przypadku seniorów okazuje się, że paradoksalnie wysoka jakość życia wcale nie zależy od optymalnego stanu zdrowia, czy też dużego bezpieczeństwa finansowego. Jak pokazują badania jest ona osiągnięta jedynie przy spełnieniu określonych warunków, takich jak: rozbudowane sieci społeczne, wsparcie społeczne, akceptacja własnej starości i zainteresowania osobiste, ponieważ to one właśnie budują swoistą bazę wspomnień (Molesztak, 2015). Różne formy aktywności, podejmowanie przez osoby starsze (w tym edukacja), wykazują działanie wspierające w dążeniu do osiągnięcia wysokiej jakości życia. Warto podkreślić, że wiele zależy od postawy samych seniorów. Szewczyczak i wsp. (2012) stwierdzili, że wśród osób starszych możemy wyróżnić dwie dominujące postawy – pierwsza to zaangażowanie w życie społeczne i ciągłe dążenie do poszerzania swojej wiedzy oraz realizacji pasji i zainteresowań (dominuje u słuchaczy UTW), druga natomiast to koncentracja na prowadzeniu gospodarstwa domowego i opiece nad wnukami. Warto zachęcać osoby starsze do podejmowania aktywności intelektualnej, ponieważ poziom zdolności umysłowych w starszym wieku może utrzymywać się na dobrym poziomie a istotnym czynnikiem jest ich systematyczne stymulowanie. Zdolności te przyczyniają się w dużej mierze do lepszej adaptacji do zmieniających się warunków życia, zachodzących pod wpływem procesu starzenia się organizmu (Bain i wsp., 2003). Według Mollon i Gil (2014) podstawowe działania służące poprawie jakości życia

poprzez edukację powinny wynikać z głównych teorii dotyczących uwarunkowań jakości życia, do których należą: adaptacja (do zachodzących zmian), udział społeczny (na polu rodzinnym, jaki i w społeczeństwie), uzyskanie i udzielanie wsparcia (przez grupę osób np. przyjaciół), działanie (bycie aktywnym członkiem grupy), kształcenie ustawiczne (uczenie się przez całe życie). Badania innych autorów również wskazują, że okres starości życia człowieka, stwarza mimo niedomagań szczególne warunki do realizacji różnych zadań. Jednak podstawowym warunkiem jest zaakceptowanie siebie jako osoby starszej (Zajac, 2002, s. 58.).



Wykazano korzystny wpływ aktywności edukacyjnej na jakość życia i funkcjonowanie osób starszych:

- 1) liczne badania potwierdzają, że osoby uczęszczające do UTW w przeważającej części są z siebie zadowolone, nieco bardziej niż osoby nie podejmujące edukacji cenią samych siebie, ufają sobie, natomiast rzadziej, są zadowolone ze swoich zdolności. Mniejszy stopień zadowolenia ze swoich zdolności odnotowany wśród słuchaczy UTW, może wynikać z częstej konfrontacji własnych możliwości intelektualnych z koniecznością zapamiętania konkretnych treści (w związku z uczestnictwem w zajęciach) oraz z większymi oczekiwaniami słuchaczy UTW (Kozieł, Trafiałek, 2007);
- 2) słuchacze UTW częściej, niż osoby nieaktywne, cieszą się życiem, mają wysoki poziom ogólnego zadowolenia oraz doświadczają więcej pozytywnych uczuć (Kozieł, Trafiałek, 2007).
- 3) uczestnicy zajęć w UTW rzadziej miewają zły nastrój, mniej się niepokoją, rzadziej towarzyszy im uczucie smutku lub przygnębienia i rzadziej są przygnębieni, niż mieszkańcy DPS-ów (Kozieł, Trafiałek, 2007);
- 4) w badaniach spójności społecznej wykonanych przez GUS w 2015 roku (2017b) 50% seniorów zgłosiło poczucie optymizmu (ocena optymistycznego patrzenia w przyszłość), zaś 38% zadeklarowało wskaźnik dobrego samopoczucia (osoby, które na miesiąc przed badaniem nie doświadczały symptomów złego samopoczucia). Wykazano, że osoby aktywne intelektualnie rzadziej przeżywają negatywne uczucia i lepiej oceniają swój wygląd zewnętrzny (Kozieł, Trafiałek, 2007).

Wymiernym wynikiem całozyciowego uczenia się w późnej dorosłości jest mądrość, może zatem stać się ona jednym z celów rozwoju człowieka w drugiej połowie życia (Kałużna – Wielobób, (2014), za: Kozerska, 2016). Sternberg (1998) zwraca również uwagę, że mądrość może być uzyskiwana w wyniku nieuświadomionego procesu uczenia się człowieka (za: Kozerska, 2016). Zdaniem Sternberga (1998) mądrość polega na zastosowaniu w praktyce

wiedzy ukrytej zdobytej w wyniku całozyciowego uczenia się dla dobra nie tylko jednostki, ale całego społeczeństwa. Jak już wspomniano zdrowy, szczęśliwy i aktywny senior ma pozytywne oddziaływanie na całe społeczeństwo – ogólne zadowolenie osób starszych z poziomu jakości ich życia, pozytywnie przekłada się na poziom jakości życia całego społeczeństwa. Erikson (2002) uważa, że mądrość jest związana z rozwojem osobowości, czego przejawem jest integralność oraz związane z nią poczucie sensu własnego życia, akceptacja własnego życia oraz perspektywy własnej śmierci (za: Kozerska, 2016). Uczenie się w późnej dorosłości staje się zatem źródłem mądrości praktycznej, która opiera się na zgromadzonym doświadczeniu życiowym (Jarvis (2011), za: Kozerska, 2016). Innym rezultatem podejmowania drogi edukacyjnej w późnej dorosłości jest tzw. pomyślnie starzenie się. Do wskaźników pozwalających na określenie czy dana osoba pomyślnie się starzeje zaliczane są: brak chorób i niepełnosprawności, wysoki poziom funkcjonowania fizycznego i poznawczego, aktywne zaangażowanie w życie (Rowe i Khan (1998), za: Kozerska, 2016). Warto podkreślić, że uczestnictwo w różnego rodzaju aktywności edukacyjnej podnosi szanse na tak rozumiane, pomyślnie starzenie się seniorów.

I. UCZENIE SIĘ W PÓŻNEJ DOROSŁOŚCI

A. Zmiana modelu uczenia się

Tradycyjny podział życia człowieka na odrębne etapy – okres dzieciństwa i młodości, przeznaczone na edukację szkolną, okres aktywności zawodowej oraz okres emerytalny – nie jest adekwatny do wymagań współczesnej, wciąż zmieniającej się rzeczywistości. Żadna szkoła nie jest w stanie przygotować młodego człowieka do kolejnych okresów życia, do zadań i wyzwań, jakie przyjdzie mu podejmować. Dzisiejszy świat wymaga od człowieka, także starszego, aktywnej postawy edukacyjnej, elastyczności, otwartości i ciągłej aktualizacji wiedzy, mówi się wręcz o „mobilności intelektualnej”, ułatwiającej przystosowanie się do zmieniających się warunków: „w połowie ubiegłego stulecia trudno nawet było wyobrazić sobie podjęcie w naszym kraju dyskusji o potrzebie kształcenia osób w późnym wieku dorosłości. Próby takie uznano by zapewne za niedorzeczne, a podejmowanie problemu edukacji w kontekście ostatniego okresu życia za nieuzasadnione. Oświata dorosłych realizowała wówczas funkcję zastępczą wobec edukacji oświaty formalnej, a kształcenie starszych osób ograniczało się do alfabetyzacji” (Skibińska 2008, s. 57-58). Zatem edukacja dorosłych w przeszłości skoncentrowana głównie na alfabetyzacji i elementarnej edukacji niewykształconych robotników, obecnie zmienia swoje oblicze, przyjmując nowe zadania i cele.

Proces kształcenia osób dorosłych ewoluował - od utożsamiania go z *procesem nauczania* (lata 60.), poprzez *proces nauczania – uczenia się* (lata 70.-80.) do *całozyciowego uczenia się*

(lata 90.) (Skibińska 2008, s. 59). Podobnie rzecz ujmie M. Malewski ukazując paradygmatyczne przesunięcia od „nauczania” poprzez „uczenie się” do „poznawania” (M. Malewski, 2010). W procesie tym, jak pisze Malewski, edukacja traci swój najważniejszy atrybut – intencjonalność. Autor ten wyróżnił trzy modele pracy edukacyjnej z osobami dorosłymi, w których pozycja i rola nauczyciela i ucznia, cel edukacji, treści, metody znacząco się różnią. W modelu *technologicznym* nauczyciel ponosi odpowiedzialność za proces edukacyjny, organizuje go, kontroluje, decyduje o treściach i metodach nauczania. W modelu *humanistycznym* nauczyciel „dopuszcza” dorosłego ucznia do planowania całego procesu edukacyjnego. Do głosu dochodzą potrzeby dorosłych uczniów, nauczyciel i uczeń współdecydują o celach, metodach, treściach, odpowiedzialność za cały proces edukacyjny zostaje rozłożona. Wreszcie, w modelu *krytycznym* celem edukacji jest emancypacja jednostki, akcentuje się niejednorodność i niejednorodność źródeł naszej wiedzy o świecie. Człowiek dorosły ponosi odpowiedzialność za proces edukacyjny (Malewski 2010, s. 22-43). Współczesna edukacja kładzie nacisk na pomoc ludziom dorosłym, w tym osobom starszym w świadomym uczeniu się, związanym z przewyżnianiem barier, nawyków, schematów, które utrudniają przekraczanie oswojonej, wygodnej perspektywy i ograniczają rozwój (Słowińska, 2017, s. 318).

Warto wskazać na uwarunkowania rosnącej od kilkudziesięciu lat potrzeby udziału osób starszych w rozmaitych ofertach edukacyjnych. Nowe technologie informatyczne, które nagle wkroczyły w codzienność milionów ludzi, w sposób niewyobrażalny zmieniły zasięg i jakość interakcji społecznych. Doświadczanie i zrozumienie owej rzeczywistości jest wyzwaniem dla wielu seniorów. Dlatego jednym z globalnych celów kształcenia osób starszych Ewa Skibińska uczyniła *zrozumienie świata połączone z umiejętnością jego interpretacji*. Kolejny cel kształcenia wynika ze zmieniających się w latach 80. i 90. oczekiwań wobec osób starszych. Od człowieka starszego coraz częściej oczekuje się przejęcia odpowiedzialności za samego siebie, swoje życie oraz jego kreację. W obliczu ujawnia się potrzeby bycia użytecznym i potrzebnym, zaczęto dostrzegać w osobach starszych kapitał społeczny. Globalny cel kształcenia jaki wynika z tej sytuacji dotyczy *ukształtowania postawy odpowiedzialności za samego siebie i własną przyszłość*. Ostatni z proponowanych globalnych celów kształcenia dotyczy możliwości wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce życia codziennego: *nauczenie się umiejętności rozwiązywania problemów życia codziennego* (Skibińska, 2008). Uczenie się zatem będzie stymulować zarówno do aktywności umysłowej, jak i fizycznej oraz społecznej. Zgodnie z teorią kompetencyjną niezależność jest zasadniczym celem edukacji osób starszych (Halicki, 2000). Teoria ta podkreśla znaczenie wypracowania kompetencji, które mają służyć niezależności seniorów. Przy czym nie istnieje żadna, typowa dla ludzi starszych kompetencja, ale różne formy kompetentnego zachowania w zależności od czasu i

środowiska w jakich człowiek żyje. Zagadnienie kompetencji należy rozpatrywać w trzech wymiarach:

- fizycznym (stan zdrowia, zdolność fizyczna, brak zapotrzebowania na pomoc i opiekę);
- poznawczym (inteligencja, pamięć, zdolność uczenia się i rozwiązywania problemów);
- społecznym (radzenie sobie ze środowiskiem społecznym).

Reasumując, kompetencje można określić jako zdolność człowieka do przyjęcia odpowiedzialności za własne życie oraz jego samodzielne kształtowanie (Halicki, 2000). Z kolei Fabiś (Fabiś i in., 2015, s. 180-181) wymienia trzy funkcje edukacji seniorów ukierunkowanej na samostanowienie:

- emancypacyjna – zorientowana na wzmocnienie całej generacji, na uwolnienie od zależności, krzywdzących stereotypów dotyczących osób starszych, upomina się o podniesienie generacji seniorów w hierarchii społecznej, o przejęcie odpowiedzialności za siebie;
- egotyczna – ukierunkowana na samego siebie, na własny rozwój, samorealizację, spełnienie marzeń i dążeń. Dzięki realizowanej edukacji osoba starsza lepiej radzi sobie z problemami egzystencjalnymi, charakterystycznymi dla tego okresu życia, a także łatwiej rozwiązuje problemy dnia codziennego.
- altruistyczna – zorientowana na drugiego człowieka, jego potrzeby, na zaangażowanie się w przeobrażenia otaczającego świata. Dzięki edukacji człowiek może lepiej rozumieć innych i działać na ich rzecz. Seniorzy mogą angażować się w działania wolontariackie, mogą stać się opiekunami potrzebujących, a także zajmować się polityką lokalną.

Planując proces edukacyjny warto wziąć pod uwagę pewne zasady, aby zoptymalizować efektywność procesu uczenia się uczestników. Zasady pracy edukacyjnej z osobami starszymi zapewniają lepszą realizację celów kształcenia. Zdaniem amerykańskiego andragoga Malcolma Knowlesa (Knowles i in., 2009) motywacja dorosłych do uczenia się zależy od ich przekonania, że:

- w uczeniu się będą mogli odnieść powodzenie (sukces);
- będą mieli wpływ na proces uczenia się, co wyzwala w nich wolę do osiągnięcia wyznaczonych celów, nawet po zakończeniu formalnych zajęć (wola);
- uczą się ważnych i potrzebnych w realnym życiu rzeczy (wartość);
- z uczenia się będą czerpać przyjemność (przyjemność).

Wymienionym czynnikiem, składającym się na motywację do uczenia się, można przyporządkować następujące zasady nauczania osób starszych:

- sukces – zasada indywidualizacji i zasada kompensacji;
- wola – zasada aktywizacji i zasada samokierowania w procesie uczenia się;
- wartość – zasada wykorzystania życiowego doświadczenia oraz zasada użyteczności przyswajanej wiedzy i umiejętności;

- przyjemność – zasada wzajemnego szacunku, zasada pozytywnej satysfakcji oraz zasada inkluzji (Kilian, 2015, s. 176).

Powyższe zasady przenikają się wzajemnie i są z sobą powiązane. Poniżej znajdują się ich krótkie charakterystyki (Kilian, 2015, s. 175-183):

- 1) **zasada indywidualizacji** – osoby starsze są najbardziej zróżnicowaną wewnątrznie kategorią wiekową. Owa różnorodność wymaga elastyczności w zakresie: celów, metod, narzędzi, pomocy dydaktycznych, sposobu prowadzenia zajęć, sposobów komunikowania się, adaptacji otoczenia fizycznego;
- 2) **zasada kompensacji** – odnosi się do wyrównywania edukacyjnych szans osób starszych poprzez przezwyciężanie ograniczeń sprawności fizycznej, psychicznej i umysłowej. Wymaga konieczności dostosowania otoczenia, a także pomocy dydaktycznych do możliwości uczestników (materiały z powiększoną czcionką, ustawienie krzeseł w kole, aby komunikacja była efektywna itp.);
- 3) **zasada aktywizacji** – nauczyciel rezygnuje z funkcji kierowniczej, przyjmuje postawę animatora i moderatora, pobudza seniorów do aktywnego udziału w zajęciach poprzez stwarzanie okazji do dzielenia się przemyśleniami, wiedzą, doświadczeniami, zadawanie pytań wzbudzających ciekawość, skłaniających do myślenia oraz zachęcanie do samodzielnego ich stawiania. Uczenie się staje się procesem interaktywnym, realizowanym m.in. poprzez pracę w małych grupach;
- 4) **zasada samokierowania w procesie uczenia się** – ważnym zadaniem edukatora staje się rozbudzenie w osobach starszych ciekawości świata, zamiłowania do uczenia się. Osoby starsze, często z powodu ubogich edukacyjnych doświadczeń i stereotypowych społecznych przekonań na temat możliwości uczenia się na tym etapie życia, nie są świadome swojego edukacyjnego potencjału. Wspomaganie samodzielności edukacyjnej seniorów wymaga od nauczycieli odrzucenia autorytarnej pozycji władzy na rzecz partnerskiego stylu współpracy;
- 5) **zasada wykorzystywania doświadczenia życiowego** – Ronald Sherron i Barry Lumsten dowodzą, że w nauczaniu osób starszych należy koncentrować się nie tyle na przekazywaniu informacji, a bardziej na uzyskiwaniu nowego rozumienia dla posiadanej już wiedzy. Zadaniem nauczyciela jest umiejętne zadawanie pytań, tak by osoba starsza sama mogła dochodzić do pokładów własnej wiedzy. Co ważne, nie ma tu złych ani dobrych odpowiedzi, jest doświadczenie życiowe, które stanowi punkt wyjścia dla procesu uczenia się. Punktem wyjścia jest doświadczenie i wiedza uczestników, a nie stan wiedzy i plany nauczyciela. Powracanie do doświadczeń życiowych staje się szansą na zintegrowanie własnych wspomnień i obrazu samego siebie jako pełnej osoby z kompletną historią życia. Jest okazją do odkrycia w niej

ponadczasowych znaczeń. „W kontekście uczenia się w starszym wieku zasoby przeszłości to nie bezwartościowe antyki, a edukacyjny kapitał” (Kilian, 2015, s. 180);

- 6) **zasada użyteczności przyswajanej wiedzy i umiejętności** – osoby starsze lubią uczyć się tego, co uważają za istotne i potrzebne. Chcą rozwiązywać problemy i wykorzystywać zdobytą wiedzę. Chcą korzystać z wiedzy i umiejętności, by lepiej rozumieć siebie, innych ludzi, świat. Koncentrowanie nauki na ważnych dla nich aspektach życia wymaga od edukatora odwoływania się do potrzeb, zainteresowań i doświadczeń uczestników;
- 7) **zasada pozytywnej satysfakcji** – seniorzy często rozpoczynają zajęcia edukacyjne z pewną dozą nieśmiałości i niepewności. W procesie uczenia się potrzebują dowartościowania i wzbudzania większej wiary we własne możliwości. Chcą czerpać z nauki przyjemność i satysfakcję. Na powodzenie w nauce duży wpływ ma pozytywny stosunek edukatora do osób starszych, jego wiara w dojrzałego ucznia. W procesie edukacji winien zachęcać, chwalić, udzielać pozytywnych komentarzy i wzmocnień;
- 8) **zasada inkluzji** – edukacja w okresie starości jest również okazją do wzbogacenia życia towarzyskiego, nawiązania nowych relacji. Zajęcia edukacyjne winny wzmacniać więzi między członkami grupy (m.in. poprzez pracę w małych grupach, w parach, w trakcie przerw);
- 9) **zasada wzajemnego szacunku** – każdy uczeń bez względu na wiek powinien być szanowany i doceniany. Nauczyciel z odpowiednim podejściem uszanuje i uwypukli wartość wiedzy i doświadczenia starszych uczniów, umiejscawiając ich samych w centrum działań edukacyjnych. Wyrazem szacunku będzie m.in. cierpliwość okazywana seniorom opowiadającym wciąż te same historie.

Ewa Skibińska (Skibińska, 2008) charakteryzując zasady kształcenia dorosłych sformułowane przez Półturzyckiego, uzupełniła je o kilka zasad dotyczących wyłącznie procesu kształcenia osób starszych:

- 1) **zasada przestrzegania wysokiej jakości edukacji**, wynikająca z poważnego traktowania seniorów – uczniów dojrzałych;
- 2) **zasada częstego odwoływania się do życiowych doświadczeń seniorów**, pozwalająca na wykorzystywanie doświadczenia życiowego osób starszych jako obszaru uczenia się. Jest okazją do uświadomienia sobie wagi i znaczenia swoich życiowych doświadczeń. Spojrzenie wstecz pozwala zastanowić się nad przeżyciami na tle współczesnych doświadczeń, zredefiniować stare doświadczenia w kontekście nowych;

- 3) **zasada temporalności**, wynikająca z faktu wydłużania się z wiekiem czasu reakcji starszych osób . Oznacza konieczność przeznaczania większej ilości czasu na zajęcia edukacyjne oraz zwolnienie tempa pracy nauczyciela, dostosowanie go do możliwości uczestników;
- 4) **zasada pozytywnego oceniania efektów kształcenia**, zwracająca uwagę na znaczenie wzmacniania poczucia własnej wartości osób starszych oraz budowania pozytywnego obrazu siebie;
- 5) **zasada uwzględniania kondycji fizycznej i stanu zdrowia seniorów** oznaczająca troskę o warunki procesu edukacyjnego oraz niepodejmowanie czynności sprzecznych z zasadami higieny pracy umysłowej (należy pamiętać o przerwach, pozwalających zmienić pozycję ciała).

Poznanie specyfiki pracy edukacyjnej z osobami starszymi jest warunkiem koniecznym, aby proces ten przebiegał korzystnie. Efekty podjętej edukacji mogą wykraczać poza sformułowane cele, mogą wyrażać się w lepszym rozumieniu samego siebie, radzeniu sobie z wyzwaniami życiowymi, rozwijaniu zainteresowań, w pozytywnym wpływie na zdrowie i zdolności umysłowe. Uczenie się osób starszych pozwala na uzyskanie kontroli nad własnym życiem poprzez przystosowanie do zmian zachodzących w świecie i osiągnięcie poczucia spełnienia (Kilian, 2015, s. 183).

W edukacji adresowanej do seniorów należy wziąć pod uwagę jej szczególne uwarunkowania. Fabiś, przyglądając się zmianom, jakie zaszły w ostatnich latach w obrębie edukacji osób starszych, pisze: „Dopiero lata osiemdziesiąte przynoszą wątpliwości i podważają tezę o związku zdolności uczenia się z wiekiem. Badania dowodzą, że gotowość do uczenia się w późnym wieku jest raczej uzależniona od historii życia i biografii edukacyjnej, aniżeli od liczby przeżytych lat” (Fabiś, 2007, s. 184-185). Badania eksperymentalne niemieckiej gerontolog Ursuli Lehr rozwiewają wątpliwości dotyczące uczenia się ludzi starszych. Dowodzą one, że zmiany zdolności uczenia się pod wpływem wieku nie są tak duże, jak potocznie się uważa. Różnice pomiędzy osobami młodymi i starszymi dotyczą głównie percepcji, uwagi, motywacji i stanu fizjologicznego organizmu, a nie zmian zdolności uczenia się. Dlatego nie dziwi dziś fakt, że idea całożyciowego uczenia się dotyczy także okresu późnej dorosłości. Uczenie się na tym etapie przybiera postać edukacji pozaformalnej i nieformalnej . Podczas, gdy ta pierwsza realizowana jest głównie w uniwersytetach trzeciego wieku, stowarzyszeniach, klubach seniora, druga jest procesem całożyciowym, nie zawsze uświadomionym i celowym. To uczenie się w codzienności, w relacjach z innymi ludźmi, w byciu z samym sobą. Uczyć się, jak pisze Czerniawska „(...) to nie tylko uczestniczyć w zorganizowanych formach kształcenia, to uświadomić sobie sytuacje edukacyjne w życiu i przez życie, to otworzyć się na siebie, innych i świat. Uczenie się staje się sposobem na życie, stylem. Styl to bowiem sztuka wyrażania myśli w wyrażaniu siebie”. (Czerniawska, 1997, s. 17)

B. Osoba starsza jako uczeń

Starość jest zjawiskiem naturalnym, indywidualnym, wewnętrznie zróżnicowanym. Starzenie się jest naturalnym procesem rozwojowych zmian, swoistych dla każdego etapu życia. Jest też procesem wielowymiarowym, długotrwałym i nieodwracalnym. Piotrowski określa starość jako „[...] zjawisko kulturowe, wywołane na podłożu biologicznym, związane z osłabieniem sił, lecz jego wiązanie wyłącznie z wiekiem kalendarzowym jest umowne, wynikające z konwencji przyjętej w systemie zabezpieczeń społecznych (Piotrowski, 1973, s. 38)”. Starzenie się to trójplaszczynowy proces przebiegający w sferze biologicznej, psychologicznej i społecznej. Wszystkie przenikają się wzajemnie i warunkują, dlatego należy rozpatrywać je całościowo.

Wiek biologiczny człowieka wskazuje na stopień ogólnej sprawności i żywotności organizmu. Wiąże się z obniżeniem funkcji życiowych i zmianami w działaniu narządów (Fabiś i in., 2015, s. 46-47). Mimo nieodwracalności procesu starzenia się można go spowolnić, korzystając z działań aktywizujących, prowadząc zdrowy styl życia. Ma to ogromne znaczenie, ponieważ biologiczny wymiar starości znacząco wpływa na sferę psychiczną człowieka. Badania nad przebiegiem procesu starzenia się w wymiarze biologicznym wskazują na znaczenie czynników społeczno-kulturowych. Fizyczna kondycja osoby starszej jest zależna od wcześniejszego stylu życia, podejmowanych ról społecznych, zachowań sprzyjających zdrowiu lub chorobie, narażenia na czynniki szkodliwe i chorobotwórcze (praca, stres, środowisko). Warto zaznaczyć, że wcześniejsze fazy życia wpływają znacząco na tempo starzenia się i jego przejawy. Decydują o „zasobach” biologicznych, z jakimi człowiek wkracza w okres starości (Szatur-Jaworska i in., 2006, s. 49). W medycynie mówi się nie tylko o wieku biologicznym, który określa stopień zmian fizjologicznych poszczególnych narządów w danym okresie życia, ale wymienia się również wiek czynnościowy (funkcjonalny), który wyraża stopień sprawności życiowej, rozumianej jako suma przystosowań biologicznych, psychologicznych i społecznych. Oznacza to, że osoby obiektywnie osłabione biologicznie, mogą w taki sposób przystosować się do danej sytuacji i wykorzystać swoje możliwości, że w rezultacie będą lepiej funkcjonować niż osoby obiektywnie zdrowsze (Szatur-Jaworska i in., 2006, s. 49). Należy wspomnieć, że w starszym wieku nasilają się wcześniej odczuwane kłopoty zdrowotne. Choroby starszych osób podzielić można na trzy grupy:

- choroby wieku wcześniejszego, towarzyszące człowiekowi od lat,
- choroby, które pojawiły się dopiero na starość, nie są bezpośrednio związane z procesem starzenia się,
- procesy patologiczne spowodowane głównie starzeniem się (Szatur-Jaworska i in., 2006, s. 50).

Wspólną cechą osób starszych żyjących w różnych krajach jest występowanie chorób przewlekłych. W Polsce wielochorobowość i przewlekłość chorób częściej dotyczą kobiet niż mężczyzn.

Zmiany psychiczne dotyczą sfery osobowości i inteligencji człowieka starego. Wśród badaczy nie ma zgodności odnośnie kierunku i nieuchronności zachodzących tu przemian, jednak wskazują oni pewne cechy charakterystyczne: np. skłonność do unikania ryzyka, niechęć do zmian, zubożenie emocjonalne, słabnięcie uczucia złości, ograniczenie zdolności twórczych (Szatur – Jaworska i in., 2006, s. 52-53). Wiek psychiczny określa jakość funkcji intelektualnych, sprawności zmysłów i zdolności przystosowawczych człowieka.

Na etapie starości pojawiają się także liczne zadania rozwojowe, które przyjmują postać kryzysów. Oznacza to, że człowiek musi poradzić sobie z trudną, nową sytuacją, w stosunku do której nie dysponuje sprawdzonymi rozwiązaniami. . Musi zatem odnaleźć nowy rodzaj adaptacji, zmienić sposób zachowania, wypracować nowe postawy. Wiąże się to m.in. z poczuciem bezradności, niezdolności do dalszego działania, poczuciem utraty kontroli nad własnym życiem, niezdolności do realizowania ról społecznych i rodzinnych. Do kryzysów w okresie starości należą:

- pogorszenie się zdrowia, kondycji fizycznej i atrakcyjności,
- utrata bliskiej osoby,
- kryzys "pustego gniazda", opuszczenie przez dorosłe dzieci domu rodzinnego
- samotność i osamotnienie,
- przejście na emeryturę,
- utrata prestiżu i obniżenie statusu społecznego,
- utrata poczucia użyteczności,
- zmiana miejsca zamieszkania,
- świadomość zbliżającego się końca życia

(Harwas – Napierała, Trempała, 2002; Szatur – Jaworska, 2006, s. 48).

Uwarunkowania zmian w obszarze intelektualnym mogą być bardzo różne i niekoniecznie bezpośrednio wiążą się z wiekiem osób starszych. Poziom sprawności intelektualnej zależy od wielu czynników, m.in. wieku, stanu zdrowia, warunków rozwoju, rodzaju aktywności, wykształcenia, zawodu, czynników społecznych, ekonomicznych, politycznych i różnych indywidualnych zdarzeń losowych (Marcinek, 2007, s. 69-75). Badaczom trudno rozstrzygnąć, które ze zmian w inteligencji, to zmiany spowodowane biologicznym starzeniem się, a które wynikają np. z różnic pokoleniowych czy działania różnych czynników psychospołecznych. Na obraz faktycznej sprawności intelektualnej osób starszych składają się efekty zmian związanych z nieuchronnym procesem starzenia się oraz konsekwencje indywidualnych doświadczeń i osobistych preferencji w zakresie aktywności każdego człowieka (Marcinek,

2007). W procesie uczenia się ważna jest motywacja osób starszych, która wyzwana jest, gdy uczenie się konkretnych umiejętności będzie pomagało w rozwiązywaniu ważnych problemów życiowych. Znacznie korzystniejsza, silniejsza jest motywacja wewnętrzna, którą kreują potrzeby: satysfakcji, niezależności, samorozwoju, samooceny, odczuwania przyjemności i sukcesu. Należy zaznaczyć, że czynniki zewnętrzne, takie jak wzrost prestiżu i uznania w środowisku, wzrost umiejętności (także zawodowych) także posiadają znaczenie dla społecznego funkcjonowania osób starszych (Fabiś i in., 2015, s.175).

Z wiekiem słabnie uwaga, jej pojemność, podzielność, selektywność. Ograniczeniu ulega też koncentracja, osoby szybciej się męczą, często mają trudności z rozróżnieniem ważnych informacji. Pamięć długoterminowa słabnie w niewielkim zakresie, natomiast pogarsza się pamięć krótkoterminowa oraz prospektywna (terminowe wykonywanie czynności w przyszłości oraz ich kontrola). Przypominanie jest zakłócanie innymi, nieistotnymi informacjami. W funkcjonowaniu pamięci osób starszych należy mieć na uwadze, że niektóre jej funkcje pogarszają się, natomiast człowiek starszy może podejmować starania mające na celu radzenie sobie z tymi zmianami. Powtarzanie i regularne ćwiczenia mogą spowolnić proces zapominania. Podejmowanie wysiłku korzystania z pamięci i pracy nad nią zwiększają znacząco możliwości uczenia się i samorozwoju osób starszych (Fabiś i in., 2015, s. 177). Wśród zmian intelektualnych utrudniających procesy uczenia się można wymienić: obniżenie kreatywności, myślenia formalno-logicznego, utrudnione skojarzenia między słowami oraz trudności z uogólnianiem i abstrahowaniem (Fabiś i in., 2015, s. 177). Jednak na stałym poziomie pozostaje u osób starszych wiedza, zdolność rozwiązywania codziennych problemów, umiejętność wnioskowania oraz zdolność rozróżniania co jest właściwe a co nie (Szatur-Jaworska, 2006).

Sprawność fizyczna i intelektualna w starości jest bardzo zróżnicowana. Przy dobrym zdrowiu i aktywnym trybie życia starcze zniedołężnienie pojawia się często dopiero w ósmej dekadzie życia, a tzw. wiek funkcjonalny wielu osób znacznie różni się od wieku kalendarzowego (Marcinek, 2007).

Wiek społeczny odzwierciedla aktualną sytuację społeczną człowieka poprzez określenie jego miejsca w społeczeństwie. W okresie starości ludzie kontynuują pewne role społeczne z wcześniejszych faz życia, część ról zanika, ale pojawiają się także nowe. Najważniejszymi rolami społecznymi ludzi starszych są:

- rola rodzinna (małżonek, rodzic, dziadek-babcia, opiekun starzejących się rodziców),
- rola zawodowa,
- rola uczestnika grupy towarzyskiej,
- rola członka wspólnoty lokalnej,
- rola obywatela,

- rola członka wspólnoty religijnej,
- rola użytkownika czasu wolnego (Szatur-Jaworska i in., 2006, s. 56).

Dochodzi także do zmian w zakresie stylu życia, sposobu pełnienia ról rodzinnych (Fabiś i in., 2015, s. 23-24). Wraz z wiekiem ludzie tracą członków najbliższej rodziny, jak również osoby z najbliższego otoczenia. Szczególnie ważne staje się utrzymywanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, dzięki którym ludzie wymieniają się informacjami, doświadczeniami, emocjami. To ważna przestrzeń funkcjonowania ludzi starszych, dzięki której budują oni własną asystę społeczną. Wśród specyficznych potrzeb osób starszych (silniej odczuwanych) wymienia się m.in. potrzebę uznania za część społeczeństwa, społeczności i grupy i odgrywania w nich określonej roli; potrzebę utrzymywania normalnych stosunków towarzyskich; potrzebę wypełniania powiększonego wolumenu czasu wolnego w satysfakcjonujący sposób; potrzebę bycia użytecznym i potrzebnym. Wraz z wiekiem często dochodzi do zliberalizowania przepisów społecznie rozumianej roli związanej z płcią, mężczyźni mogą mieć tendencję do bardziej pasywnych zachowań, kobiety z kolei mogą stawać się bardziej dominujące i agresywne.

Wobec zaprezentowanych powyżej zmian w procesie starzenia się fizjologicznego, psychicznego i społecznego warto przyrzeć się pewnym sugestiom dla edukatorów osób starszych:

- warto zaplanować potrzebną ilość czasu na wszelkie działania. Edukator powinien zwrócić uwagę na tempo, mówić spokojnie, wyraźnie, odpowiednio głośno (spowolnienie zachowań);
- dobrze jest zadbać, aby przestrzeń, w której realizujemy zajęcia z osobami starszymi nie była zakłócana innymi źródłami dźwięku (szmery, hałasy, rozmowy innych osób, osoby trzecie w przestrzeni zajęć, dwie osoby mówiące jednocześnie), co w znacznym stopniu utrudnia percepcję, irytuje uczestników (zaburzenia słuchu);
- warto przekazywać informacje w czytelny, dobrze widoczny sposób: wielkość i rodzaj czcionki, podkreślenia, punktory itp. (zaburzenia wzroku);
- należy pamiętać o utrudnieniach podczas pracy z komputerem, związanych np. z kontrolą myszki (zaburzenie sprawności mięśniowej);
- bardzo niedogodne staje się pozostawanie w bezruchu przez dłuższy czas, dlatego warto organizować przerwy. Utrudniona bywa nagła zmiana pozycji ciała, charakterystyczna dla niektórych metod aktywizujących (zmiany krążeniowe);
- warto wykorzystywać mieszane strategie przekazu: wykład, prezentacja multimedialna, dyskusja;

- aby uczynić proces uczenia się efektywniejszym, warto stosować wiele jasnych przykładów, nawiązywać do wielu różnych doświadczeń, porządkować przekazywane treści, pozytywnie motywować do podejmowania aktywności edukacyjnej, dzielenia się poglądami, doświadczeniami, wiedzą itp.;
- nie można zapomnieć o zapewnieniu klimatu bezpieczeństwa i akceptacji oraz wsparcia edukatora;
- dobrze jest budować atmosferę otwartości i tolerancji na pomysły i poglądy innych, zachęcać do współpracy z innymi uczestnikami.

Jak widać, praca edukacyjna z osobami starszymi charakteryzuje się pewną specyfiką. W literaturze gerontologicznej (Konieczna-Woźniak, 2013, Skibińska, 2008; Fabiś i in., 2015) wymienia się jeszcze inne cechy, które są specyficzne dla tej grupy wiekowej. Są nimi:

- konieczność podmiotowego traktowania seniorów,
- poszanowanie godności osób starszych,
- potrzeba tworzenia przyjaznego środowiska dla uczenia się,
- uwzględnianie swoistych potrzeb i możliwości,
- włączanie osobistego doświadczenia uczących się osób do procesu edukacyjnego (szczególny rodzaj wiedzy, obejmujący relacje społeczne, strategie rozwojowe, własne błędy i sukcesy),
- humanistyczne podejście do problemów człowieka starszego,
- ludzie starsi chcą aktywnie uczestniczyć w sytuacjach edukacyjnych,
- znaczenie wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych,
- motywacja wewnętrzna (gdy uczenie się konkretnych umiejętności stanowić może rozwiązanie ważnych problemów życia codziennego)
- słabsza uwaga – jej pojemność, podzielność, selektywność,
- przypuszczalnie pamięć długoterminowa słabnie w niewielkim stopniu, pogarsza się pamięć krótkoterminowa oraz perspektywna,
- mimo świadomości ograniczeń własnej pamięci ludzie starsi wciąż podejmują wysiłek korzystania z niej i pracy nad nią,
- zmiany intelektualne, tj: obniżenie kreatywności, myślenia formalno-logicznego, utrudnione skojarzenia między słowami oraz trudności z uogólnianiem i abstrahowaniem,

Dlatego dobrze jest kierować się wymienionymi poniżej wskazówkami do pracy z osobami starszymi (Fabiś i in., 2015, s. 178):

- wykorzystywane są oswojone treści z życia codziennego,
- uczący się sam decyduje o tempie pracy,
- poziom jest wyższy od szkolnego czy zawodowego,

- środki dydaktyczne korygują sensoryczne deficyty (wielkość liter, oświetlenie),
- uczący się mają szansę zaznajomić się z nowym materiałem i nową sytuacją dydaktyczną oraz rozumieją, czego się mogą spodziewać,
- polecenia są konkretne i jednoznaczne,
- możliwe jest korzystanie z pomocy z zewnątrz,
- uczący się nie pracują ponad siły i pod presją czasu,
- trudności przy wprowadzaniu materiału są niewielkie,
- uczenie się jest dopasowane do indywidualnych potrzeb i indywidualnego zapotrzebowania na wsparcie,
- należy stworzyć warunki do silnej koncentracji, aby możliwe było zredukowanie wszelkich źródeł rozpraszania i zakłóceń zewnętrznych.

Istotę aktywności edukacyjnej w okresie starości wymownie oddają słowa znanego amerykańskiego przedsiębiorcy i ekonomisty Henry Forda, zamieszczone w książce R.D. Hilla: *„Każdy, kto przestaje się uczyć jest stary, nieważne, czy ma dwadzieścia czy osiemdziesiąt lat. Każdy, kto ciągle się uczy jest młody. Najwspanialszą rzeczą w życiu jest mieć młody umysł”* (Hill, 2008, s.23).

C. Międzypokoleniowa i rówieśnicza wymiana doświadczeń

Współczesne, wyraźnie starzejące się, społeczeństwo polskie wymaga opracowywania i wprowadzania strategii prowadzących do wzmocnienia integracji społecznej. Grzybek (2010) interpretuje integrację społeczną jako „proces scalania elementów składowych społeczności” (za: Leszczyńska – Rajchert, 2014). Istotnym elementem integracji społecznej jest integracja międzypokoleniowa. Podemska – Kałuża (2010) integrację międzypokoleniową definiuje jako „dążenie do ograniczania i znoszenia barier między przedstawicielami różnych generacji oraz poszukiwanie założeń dla całościowego modelu kształtowania zasad współistnienia oraz współpracy osób należących do różnych pokoleń” (za: Leszczyńska – Rajchert, 2014). W literaturze można spotkać cztery ujęcia bariery dla integracji międzypokoleniowej, mianowicie o przewadze działań dyskryminacyjnych po stronie osób młodych, po stronie osób dorosłych lub po stronie osób starych, a także ostatnie oparte na współistnieniu wcześniejszych trzech (Klimczuk, 2010).

Pierwsze programy międzypokoleniowe zrealizowano już w latach 60. i 70. XX wieku. Uczestnikami były osoby starsze, które opiekowały się dziećmi z deficytami edukacyjnymi i emocjonalnymi oraz trudną młodzieżą (Larkin i Newman (1997), za: Kilian, 2011). W Europie tematykę międzypokoleniową zaczęto analizować i rozwijać w latach 90. XX wieku (Abrams i wsp. (2006), za: Kilian, 2011). Obecnie praktykowana działalność międzypokoleniowa dotyczy różnych aktywności i ma charakter międzydyscyplinarny – bazujący na pedagogice,

gerontologii, pracy socjalnej, psychologii, pielęgniarstwie, czy też medycynie (Kilian, 2011). W ogólnym ujęciu międzypokoleniowość opiera się na relacji i interakcji między dwoma lub więcej pokoleniami (najczęściej skrajnymi – bardzo młodymi i bardzo starymi) (Kuehne (1999), za: Kilian, 2011), a jej celem jest osiągnięcie obopólnych korzyści (Hatton – Yeo (2006), za: Kilian, 2011). UNESCO określa, że programy międzypokoleniowe to „narzędzia celowej i trwającej wymiany zasobów oraz uczenia się między starszymi i młodszymi generacjami” (Hutton – Yeo i Ohsako (2000), za: Kilian, 2011). Wśród korzyści inicjatyw międzypokoleniowych wymienia się: wzmocnienie współdziałania oraz interakcję lub międzypokoleniową wymianę wiedzy, umiejętności i doświadczeń (Kilian, 2011). Villar (2007, za: Kilian, 2011) określa, że realizacja inicjatyw poprzez zaangażowanie członków jednej lub kilku generacji pozwala na wzmocnienie współpracy w osiągnięciu wspólnych celów, wzajemnego wpływu i możliwości zmiany.



**Fundamentalne zadania stawiane działaniom międzypokoleniowym
(wg *Intergenerational Best Practices Guidelines*, za: Kilian, 2011):**

- walka ze stereotypami;
- podkreślenie wartości uczenia się;
- dbanie o dobrostan dzieci, młodzieży i osób starszych;
- wykorzystanie potencjału i atutów ludzi na każdym etapie ich życia;
- promowanie interakcji, dialogu, zaangażowania i współpracy w osiągnięciu danego celu;
- wzajemne dzielenie się zasobami;
- pomoc i wsparcie między pokoleniami;
- szanowanie wartości drugiej osoby i różnorodności ludzi;
- promowanie równości (budowanie społeczeństwa bez barier i równych szans);
- społecznej jedności (wzmacnianie łączności między pokoleniami);

Przyjmuje się, że nadrzędnym elementem efektywnych międzypokoleniowych działań jest wzajemne uczenie się (in. edukacja międzypokoleniowa), prowadzące do budowania społecznego kapitału poprzez wykorzystywanie interakcji międzyludzkich, które umożliwiają budowanie i rozszerzanie społecznych sieci, budowanie wzajemnego zaufania, rozwijanie wspólnych norm i wartości, tolerancji, zrozumienia, szacunku oraz wpływanie na indywidualne zachowania i postawy (Balatti i Falk (2002), za: Kilian, 2011). Międzypokoleniowe uczenie się jest zatem celem samym w sobie każdej inicjatywy włączającej i aktywizującej różne pokolenia jednocześnie, świetnie wpisując się w ideę całościowego uczenia się. Można zatem przyjąć, że w ogólnym ujęciu edukacja międzypokoleniowa nastawiona jest na dwa główne zadania –

realizację koncepcji całożyciowego uczenia się (w zakresie międzypokoleniowym) oraz budowanie i rozwój relacji międzypokoleniowej (Kilian, 2011).

Leszczyńska – Rajchert (2014) wskazuje, że „edukacja międzypokoleniowa to wzajemne uczenie się osób należących do różnych generacji. Ta forma edukacji obejmuje m.in. wspólne uczenie się, uczenie się od siebie wzajemnie, uczenie się o sobie wzajemnie, uczenie się przez kontakty i relacje międzypokoleniowe”. W Polsce dostępnych jest coraz więcej form edukacji międzypokoleniowej np. różnego rodzaju warsztaty (tradycji i kultury, kulinarne, literackie, historyczne, komputerowe), spotkania integracyjne, zajęcia artystyczne i teatralne, wspólne czytanie lektur. W literaturze wyróżnia się trzy rodzaje programów międzypokoleniowych: młodzi służą starszym, starsi służą młodym oraz młodzi i starsi służą wspólnie danej społeczności (Moody i Disch (1989), za: Kilian, 2011). Badanie ankietowe przeprowadzone przez Leszczyńską – Rajchert (2014) wśród uczestników programu międzypokoleniowego wskazują, że wszyscy seniorzy uczestniczący w programie dostrzegli jego zalety. Wskazywali, że inicjatywy międzypokoleniowe stają się platformą do dialogu, wymiany doświadczeń, wiedzy i poglądów, zawierania nowych znajomości, wspólnych działań, wyzwalania pozytywnych emocji, wykształcenia umiejętności zagospodarowania wolnego czasu oraz projektowania życia w okresie późnej dorosłości. Zdaniem seniorów uczestniczących w programie dla dzieci jest to wspaniała okazja do integracji międzypokoleniowej, nauki współpracy w zróżnicowanym wiekowo zespole, rozbudzenia zainteresowań, nawiązania bliskiego kontaktu ze starszymi oraz pozyskania wiedzy i doświadczeń życiowych, a także nauka szacunku dla starszych. Autorka wskazuje również, że „dzieci stają się bardziej odważne w kontaktach z osobami starszymi, podziwiają wiedzę i umiejętności seniorów. Z kolei osoby starsze czują się potrzebne osobom należącym do młodszych pokoleń, przypominają sobie własne zasoby (wiedzę na określone tematy, umiejętności, zainteresowania i pasje, predyspozycje i zdolności), czują się doceniane, częściej wychodzą z domu i robią więcej dla siebie, mają też większą radość życia, więcej sił witalnych”.

Warto podkreślić, że edukacja międzypokoleniowa (wg Leszczyńska – Rajchert, 2014):

- pozytywnie wpływa na zmianę negatywnych stereotypów dotyczących różnych grup wiekowych;
- promuje pozytywny wizerunek osób należących do różnych pokoleń;
- kształtuje pozytywne postawy wobec osób w różnym wieku;
- propaguje postrzeganie różnych faz życia jako naturalnych etapów życia człowieka;
- zapobiega marginalizacji społecznej;
- promuje samodzielność osób będących w różnym wieku, ich aktywność i odpowiedzialność za samego siebie oraz poziom jakości własnego życia;
- propaguje dostrzeganie zasobów tkwiących w danym człowieku, bez względu na jego wiek.



Przykład inicjatywy międzypokoleniowej

We Wrocławiu zaproponowano nową formę obchodzenia Dnia Babci i Dziadka poprzez zorganizowanie „Międzypokoleniowego dnia smartBabci i smartDziadka”. W inicjatywie uczestniczyli seniorzy oraz uczniowie szkoły podstawowej, którzy mieli okazję wspólnie uczyć się nowych technologii – programować różne procesy (koordynowane przez Smart City Wrocław) oraz stworzyć inteligentnego robota.

Uczestnicy wydarzenia nie kryli swojego zadowolenia, zarówno seniorzy, jak i uczniowie doceniali możliwość międzygeneracyjnej wymiany wiedzy i doświadczeń oraz naukę nowych umiejętności w przemyślej atmosferze.

„Możemy się tutaj nauczyć wielu ciekawych rzeczy i oswoić z komputerem, jako pożytecznym narzędziem. Uczestniczę już w drugim takim szkoleniu i znów jest to znakomita inicjatywa, gdzie każdy znajdzie coś dla siebie. Młodzi uzupełniają starszych i na odwrót, przez co łamiemy bariery pokoleniowe”.

Pan Jacek – uczestnik zajęć

„(...) zapobiegamy także wykluczeniu cyfrowemu wśród osób starszych. Chcemy z seniorami budować uczucie, że są w stanie w pełni korzystać z zalet internetu, przy pomocy najmłodszych oswajamy ich z nowoczesnymi technologiami”.

Małgorzata Krzeszowska – Smart City Wrocław

Źródło: <https://www.wroclaw.pl/smartcity/miedzypokoleniowy-dzien-smartbabci-i-smartdziadka-we-wroclawiu>

W kontekście edukacyjnym można również spotkać się ze zjawiskiem mentoringu rówieśniczego (z ang. *peer mentoring*). Stosowany jest on głównie w szkołach pomiędzy niewiele starszym, bądź też równym wiekiem uczniem (mentorem), który dobrze sobie radzi w szkole, a uczniem (mentee), który ma trudności z prawidłowym funkcjonowaniem w szkole (problemy z nauką, zachowaniem, trudności w kontakcie rówieśniczym, problemy wynikające z niepełnosprawności lub cudzoziemskości) (Butarewicz i Potoniec, 2013). Shea (2002) wskazuje, że „mentorzy to ludzie, którzy poprzez własną pracę i działanie pomagają innym wykorzystać ich własny potencjał” (za: Butarewicz i Potoniec, 2013). Mentor to osoba charakteryzująca się wysokimi kompetencjami, która w sposób dyskretny i partnerski chce podzielić się swoją wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem z innymi (Butarewicz i Potoniec, 2013).

Mentoring rówieśniczy może być z powodzeniem stosowany w obrębie grup senioralnych – aktywny senior posiadający pewną wiedzę i umiejętności oraz postawę prospołeczną może pełnić funkcję mentora dla drugiego seniora, który nie radzi sobie z pewnymi zadaniami, ma problem z przyswajaniem nowego materiału lub też problemy w kontaktach rówieśniczych i

społecznych lub jest osobą niepełnosprawną. Wyróżnić można następujące cele działań opierających się na mentoringu rówieśniczym seniorów:

- budowanie i rozwój sieci kontaktów w danej grupie i poza nią;
- przyswajanie nowych wiadomości, nabywanie nowych umiejętności;
- kształtowanie postaw prospołecznych, rozwój kompetencji społecznych;
- zmniejszanie poczucia osamotnienia i izolacji;
- komunikacja i praca w grupie, integracja (adaptacja do nowej grupy, do nowej sytuacji);
- wykształcenie i rozwój systemu wsparcia w sytuacjach trudnych;
- wymiana wiedzy, umiejętności i doświadczeń (mądrości życiowej);
- budowanie poczucia własnej wartości, samostanowienia, asertywności, inteligencji emocjonalnej;
- rozwój odpowiedzialności za siebie i innych;
- motywacja do działania (zachęcanie do pracy nad sobą i udzielenie wsparcia);
- uzyskanie poczucia zrozumienia i wsparcia (budowanie poczucia braku osamotnienia).

Warto podkreślić, że mentor w wyniku pracy z podopiecznym również uzyskuje wiele korzyści, m.in. wzmocnienie poczucia bycia potrzebnym, pozyskiwanie wiedzy i nowych doświadczeń, rozwój kompetencji społecznych, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, budowanie odpowiedzialności za innych.

Mentor – senior pracuje ze swoim podopiecznym opierając się na zasadach organizacji działań wolontariackich. Bardzo istotne jest to, aby relacja mentor – podopieczny przebiegała pod okiem doświadczonego koordynatora, który w sprawny sposób będzie kontrolował pracę diady i interweniował w sytuacjach trudnych, a także prowadził ewaluacje efektów pracy (zarówno cząstkowe, jak i końcowe), co pozwoli na doraźne modyfikacje i wyciągnięcie konstruktywnych wniosków.

Podsumowując, należy podkreślić, że integracja międzypokoleniowa niesie korzyści dla wszystkich pokoleń, wpływa również pozytywnie na całe społeczeństwo prowadząc do jego spójności. Dlatego też, należy dążyć do kreowania jak największej liczby działań i form edukacji międzypokoleniowej oraz ich popularyzacji. Warto jest również wprowadzać mentoring do senioralnych grup rówieśniczych, ponieważ pozwala on na budowanie i rozwój kompetencji zarówno mentora, jak i podopiecznego.

D. Mocne strony/zalety uczących się osób starszych.

E. Wykorzystanie doświadczenia edukacyjnego i pozaedukacyjnego (życiowego) osób starszych.

II. EDUKATOR OSÓB STARSZYCH

a. **Rola i zadania edukatora osób 60+** w obszarze aktywizowania, rozwijania kompetencji psychologicznych, optymalizowania procesów poznawczych, organizowania czasu i kompetencji prozdrowotnych.

Koncepcja edukacji opartej na czterech fundamentalnych filarach edukacji („uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć”, „uczyć się, aby być”), przedstawiona w Raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku (Delors, 1998, s. 85–98), podkreśla znaczenie i rolę edukacji jako ustawicznego, trwającego całe życie procesu kształtowania osoby ludzkiej, jej wiedzy i umiejętności. Zdaniem Wolter, edukacja powinna umożliwić człowiekowi zdawanie sobie sprawy z własnego jestestwa i swego otoczenia, zwłaszcza lokalnego, w którym dana osoba żyje i funkcjonuje (Wolter, 2016, s. 74). Równie ważnym zadaniem edukacji jest budowanie kompetencji społecznych, umożliwiających jednostce nawiązywanie współpracy, budowanie dialogu i porozumienia nie tylko wśród najbliższego otoczenia czy grupy społecznej, w której funkcjonuje, ale również w szerszym kontekście: narodowym, międzynarodowym czy ogólnoswiatowym (zob. Delors, 1998; Urban-Sigłowy, 2012). Rozwój własnego *Ja* i jednocześnie otwartość na *Innego* (por. Delors 1998; Wolter, 2016) stanowią podstawę budowania kompetencji niezbędnych we współczesnym świecie. Jednocześnie, jak zauważa Malewski „Postawy całozyciowego uczenia się nie można zredukować do nabywania nowej wiedzy czy opanowywania nowych umiejętności. Wymaga ona świadomości uczenia się i poznawczej tożsamości” (Malewski, 2010, s. 206). Realizacja idei całozyciowego uczenia się wymaga zatem kształtowania tak rozumianej kompetencji uczenia się. Ciechanowska (2004) wskazuje, że „podstawowe kompetencje uczenia się w społeczeństwie uczącym się stanowią także poczucie sprawstwa i przekonanie o podmiotowym kierowaniu swoim życiem. Składają się na nie aktywna postawa, gotowość do zmian, umiejętność podejmowania inicjatywy i wewnętrzne przekonanie o sensie własnego zaangażowania w kierowanie własnym życiem i poszukiwania najodpowiedniejszych możliwości i rozwiązań” (Ciechanowska, 2004, s.160). Zadaniem edukacji jest zatem pomoc człowiekowi w zrozumieniu świata, innych oraz samego siebie, a sposób osiągnięcia tych celów stanowi jedno z wyzwań edukacyjnych dla współczesnego nauczyciela (Urban-Sigłowy, 2012). W tym kontekście istotne staje się określenie roli, jaką pełnić ma nauczyciel, edukator, wspierający dorosłe osoby uczące się w realizacji celów edukacji całozyciowej. Zmieniające się potrzeby i zmieniające się warunki kształcenia

dorosłych implikują bowiem konieczność zmiany ról edukatora dorosłych. Interesującą typologię osób realizujących działania oświatowe w edukacji dorosłych proponuje Šerak (Šerak (2009), za: Tomczyk, 2015). Autor wskazuje w niej zarówno wielość ról pełnionych przez edukatora, jak i różnorodność podejmowanych przez niego zadań. Role pełnione przez nauczyciela dorosłych to:

- andragog – posiada podstawową wiedzę z zakresu andragogiki, np. ukończony kurs;
- edukator – potrafi skutecznie uczyć;
- instruktor – jest metodykiem i doradcą, pomaga rozwiązać problemy zaistniałe w procesie kształcenia;
- trener – kształtuje nawyki u uczących się dorosłych (np. sposoby rozwiązywania problemów);
- moderator – organizuje spotkania dla uczących się, optymalizuje przebieg czynności w procesie kształcenia;
- facylitator – w tym zakresie motywuje uczącego się, pokazuje różne rodzaje ścieżek w rozwiązywaniu problemów;
- konsultant – pełni funkcję doradcy w sprawach trudnych dla uczącego się, porady mogą odnosić się nie tylko do zakresu tematycznego, lecz także samego procesu uczenia się;
- animator - „zaraża” pozytywną motywacją, wymusza aktywność edukacyjną.

Powyższa typologia nie wyczerpuje mnogości ról pełnionych przez edukatora; warto uzupełnić ją o jeszcze dwie role:

- tutor - steruje samodzielną pracą uczących się poprzez przydzielanie odpowiednich zadań do realizacji, przekazywanie informacji o źródłach pomocy w uczeniu się, kontrolowanie przebiegu procesu kształcenia, dbanie o jakość materiałów nauczania, pomoc w pokonywaniu trudności występujących w trakcie uczenia się (Eger (2012), za: Tomczyk, 2015).
- coach – analizuje proces uczenia się, udziela uczniowi informacji zwrotnej, poszukuje wraz z uczącym się sposobów sprzyjających osiągnięciu coraz większej efektywności działania. Jest nastawiony na zmianę, koncentruje się na sukcesach i możliwościach ucznia (Mazurek, Stępień, 2017, s. 20)

W literaturze przedmiotu można spotkać się z różną terminologią odnoszącą się do osoby nauczającej seniorów; najczęściej spotykanymi są: geragog, edukator seniorów, trener, trener osób starszych, nauczyciel osób dorosłych, andragog (por. Skibińska, 2008; Kilian, 2015; Tomczyk, 2015; Dubas, 2005 i in.). Jednak najbardziej trafnym terminem, który odnosi się do osoby nauczającej seniorów, wydaje się być termin „geragog” (zob. Skibińska 2008; Leszczyńska – Rejchert, 2009; Tomczyk, 2015). Oznacza on osobę, która podejmuje

intencjonalne działania na rzecz wspomaganie człowieka starszego w jego rozwoju (Żdziebło, 2009, s. 46). Na potrzeby niniejszej publikacji, termin geragog jest używany naprzemiennie z terminami edukator seniorów, trener, nauczyciel.

Koncentrując się na roli geragoga, Anna Leszczyńska – Rejchert (2009) dokonała wyszczególnienia zadań przez niego realizowanych, które przyczyniają się do wspomagania rozwoju seniorów. Wymienia wśród nich m.in:

- dokonywanie diagnozy potrzeb i problemów ludzi starszych, a także możliwości tkwiących w osobach starszych i ich środowisku życia;
- przyczynianie się do nabycie przez człowieka starszego nowej wiedzy, umiejętności, do rozwijania zainteresowań, do kształtowania jego postaw, nawyków, sposobów zachowań i systemu wartości oraz zachęcanie do refleksji nad sobą i podejmowania wysiłków na rzecz własnego rozwoju;
- kształtowanie w osobie starszej umiejętności wykorzystywania potencjalnych sił i możliwości;
- ułatwianie człowiekowi starszemu dostrzegania nowych możliwości realizowania siebie, wspieranie w wytyczaniu nowych celów i zadań życiowych;
- pomaganie w samopoznaniu i samoakceptacji jako osoby starszej (m.in. poprzez przekazywanie wiedzy na temat procesu starzenia się i starości);
- zaszczepianie optymistycznego myślenia, dbanie o pogodę ducha człowieka starszego;
- ułatwianie osobie starszej zmagania się z życiem (pokonywanie życia) m.in. poprzez wspieranie w rozwiązywaniu problemów życiowych, pomoc w przezwyciężaniu kryzysów rozwojowych, realizowaniu wyzwań;
- pomaganie człowiekowi starszemu zrozumieć, zaakceptować i przystosować się do pojawiających się zmian w jego funkcjonowaniu w wymiarze fizycznym, psychicznym i społecznym;
- pomaganie osobie starszej przystosować się do zmieniających się warunków życia (m.in. społecznych, kulturowych);
- inicjowanie, stymulowanie, wyzwalanie i wspieranie aktywności człowieka starszego w różnych formach, tj. aktywność rodzinną, edukacyjną, społeczną, kulturalną etc.
- pomaganie osobie starszej w utrzymaniu lub odzyskaniu samodzielności i odpowiedzialności za własne życie;
- wspieranie człowieka starszego w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów oraz więzi z osobami w różnym wieku, by zapobiec osamotnieniu, izolacji i marginalizacji społecznej;
- ułatwianie osobie starszej wchodzenia w nowe role społeczne;

- pomaganie człowiekowi starszemu w przygotowaniu się do wyłączenia się z aktywności zawodowej i przystosowaniu do nowej sytuacji jaka jest emerytura;
- zapoznanie osoby starszej z racjonalnymi sposobami wykorzystania czasu wolnego;
- podejmowanie innych niż wyżej wymienionych działań na rzecz ludzi starszych (...), które mają szeroko pojęty aspekt edukacyjny – np. działania oświatowe w ramach UTW czy Klubów Seniora itp. (Leszczyńska – Rejchert, 2009, s. 229 – 230)

Wymienione wyżej zadania geragoga wpisują się w realizację czwartego filaru edukacji, którym jest „uczyć się, aby być, tzn. dążyć do własnego rozwoju” (Delors, 1998). W perspektywie nabywania kompetencji uczenia się przez seniorów, rola i zadania edukatora współuczestniczącego w tym procesie będą skoncentrowane na maksymalizowaniu korzyści, odnoszonych z edukacji poprzez dostosowania metodyki nauczania do rozpoznanych rzeczywistych potrzeb i możliwości seniorów (Kilian, 2015) oraz na budowaniu klimatu akceptacji i bezpieczeństwa, w którym starsi dorośli będą mogli się rozwijać.

W literaturze przedmiotu (Czubak – Koch, 2013; Skibińska, 2008; Tomczyk, 2015; Kilian 2015) wymieniane są jeszcze inne zadania edukatora seniorów, które powinien realizować w trakcie procesu uczenia się seniorów. Są nimi:

- poznanie specyfiki pracy edukacyjnej z osobami starszymi i stosowanie się do jej zasad;
- podmiotowe traktowanie seniorów, poszanowanie godności osoby starszej i pozytywne nastawienie do seniora jako ucznia;
- docenianie doświadczeń uczących się - warto wziąć pod uwagę bogate doświadczenie seniorów i wykorzystać je do budowania nowych treści;
- dla zwiększenia efektywności procesu uczenia się, trzeba pomóc seniorowi w znalezieniu związku między nową, nieznaną wiedzą, doświadczeniem, a tym, co jest już mu znane; w tym celu warto stosować jasne, proste przykłady, najlepiej bliskie i zrozumiałe dla osób starszych;
- uświadamianie osobom starszym ich mocnych stron; budowanie poczucia pewności siebie, samodzielności i odpowiedzialności za własne życie;
- zachęcanie seniorów do podejmowania aktywności edukacyjnej, zabierania głosu na forum, dzielenia się własnymi zasobami (wiedzą, doświadczeniem, poglądami, przemyśleniami);
- wykorzystywanie potencjału grupy w realizacji zajęć, by pokazać, że uczenie się jest pozytywnym doświadczeniem;
- elastyczne podejście do realizacji pewnych zadań i gotowość do udzielania wsparcia uczestnikom procesu uczenia się (świadomość barier i trudności występujących u seniorów, np. z racji wieku)

- dostosowywanie procesu edukacyjnego, metod, form i środków przekazu, materiałów dydaktycznych do potrzeb i oczekiwań seniorów;
- stosowanie aktywnych, atrakcyjnych metod uczenia się;
- dostarczaniem seniorom zindywidualizowanej, pozytywnej i konstruktywnej informacji zwrotnej, przekazanej w sposób nie zagrażający samoocenie uczącego się; informacja zwrotna powinna być dla seniora zachętą do wzmacniania pozytywnych zachowań, dalszego rozwoju i zmiany w pożądanym kierunku (Helmich – Zgoda, Pietrus – Rajman, Wrona, 2013).

Warto również pamiętać, że edukator seniorów jest trenerem kreatywnym, a nie kontrolującym (zob. Kurantowicz, 2013); jego rolą jest organizowanie procesu uczenia się, ukierunkowanie aktywności seniorów, czuwanie nad właściwym przebiegiem procesu, zapewnienie bezpiecznej i akceptującej atmosfery w trakcie zajęć, czyli stworzenie warunków sprzyjających uczeniu się.

W kontekście zmiany w podejściu do edukacji osób starszych i realizacji idei uczenia się całościowego, zmianie ulegają także potrzeby, oczekiwania i możliwości seniorów – aktywnych uczestników tego procesu. Zmieniają się również metody uczenia, pojawiają się nowe motywacje i nowe źródła inspiracji, zmienia się rodzaj interakcji i relacji między edukatorem a seniorami. Zmiany te są wyzwaniem dla współczesnego nauczyciela osób dorosłych, wymagają od niego dostosowania się do tych zmian i zdefiniowania na nowo swojej roli – zgodnie z nowymi wymaganiami (zob. Nagy, 2014, s. 100). Edukator nie jest już jedynie „źródłem wiedzy”, ale przyjmuje nowe role: coacha, moderatora, doradcy, konsultanta, przewodnika, koordynatora, animatora. Ważne jest, aby edukator potrafił elastycznie dopasować swoją rolę do potrzeb ucznia - seniora i celów, które chce zrealizować.

b. Pożądane cechy osobowości oraz kompetencje edukatora osób starszych, sprzyjające budowaniu dobrych relacji ze słuchaczami na tym etapie życia

Efektywność procesu uczenia się seniorów zależy w znacznej mierze od nauczyciela, który prowadzi zajęcia (Skibińska, 2008). Biorąc pod uwagę mnogość ról współczesnego nauczyciela, ważnym staje się pytanie nie tylko o to, jakie role mają przyjmować edukatorzy osób starszych, ale również jakie kompetencje muszą posiadać, aby świadomie i efektywnie prowadzić proces uczenia seniorów?

Kompetencje to wszystkie związane z pracą cechy osobowości, wiedza, umiejętności i wartości, na których bazuje dana osoba, aby dobrze wykonać powierzoną jej pracę (Roberts, 1997)

Każda kompetencja zawiera trzy elementy (Pomianowska, Walkiewicz, 2005):

1. Wiedzę – umożliwia rozumienie rzeczywistości;
2. Umiejętności – warunkują efektywne działania;
3. Cechy osobiste i postawy – wspomagają jakość działania i nadają mu indywidualny charakter.

Na gruncie polskiej literatury przedmiotu ciekawą (i spójną z definicją Roberta (1997)) definicję kompetencji proponują Kossowska oraz Sołtysińska (2002). Autorki przyjmują, że podstawą kompetencji jest wiedza, rozważana na trzech poziomach:

1. wiedza deklaratywna (wiem co);
2. umiejętności rozumiane jako wiedza proceduralna (wiem jak i potrafię);
3. postawy (chcę i jestem gotów wykorzystać swoją wiedzę).

W myśl tego modelu kompetentny pracownik to taki, który dzięki odpowiedniej postawie i celom osobistym będzie chciał i potrafił właściwie wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności tak, by doprowadzić do jak najlepszej realizacji powierzonych mu zadań (Kossowska, Sołtysińska, 2002, s. 15). Paweł Jurek (2012) koncepcję kompetencji uzupełnia modelem kompetentnego działania, który został przedstawiony na poniższym schemacie.



Źródło: Jurek, P. (2012). Metody pomiaru kompetencji zawodowych, Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego nr 54, Warszawa: MPIPS Departament Rynku Pracy, s. 29

W literaturze przedmiotu dotyczącej kompetencji nauczyciela osób dorosłych, w tym również edukatora seniorów, ciekawą propozycję przedstawia Nagy (2014). Odwołując się do opracowania przygotowanego dla Komisji Europejskiej pt. „Kompetencje kluczowe pracowników dydaktycznych dla nauczania dorosłych”, wymienia główne kompetencje edukatorów dorosłych. Są to m.in:

1. Kompetencje osobiste, wraz z refleksją nad własną praktyką, nauką i rozwojem osobistym: oznacza to, że kształcenie ucznia będzie w pełni autonomiczne.
2. Kompetencje interpersonalne w komunikacji i współpracy z dorosłymi uczniami, kolegami i interesariuszami: nauczyciel jest komunikatorem, graczem zespołu i pośrednikiem.
3. Kompetencje w korzystaniu z własnej wiedzy i dostępnych zasobów edukacyjnych: bycie ekspertem.
4. Kompetencje w wykorzystaniu różnych metod nauczania, stylów i technik, w tym nowych mediów; być w stanie wdrożyć różne metody nauczania, style i techniki w pracy z dorosłymi.
5. Kompetencje we wspieraniu dorosłych do nauki i samorozwoju przez całe życie: bycie motywatorem.
6. Kompetencje w zakresie radzenia sobie z dynamiką grupy; nauka potrzeb, motywacji i docenienie wcześniejszych doświadczeń dorosłych słuchaczy: jest w stanie poradzić sobie z różnorodnością grupy (Nagy, 2014, s. 102 – 103).

Inny podział kompetencji nauczyciela dorosłych proponuje Šerak (Šerak (2009), za: Tomczyk, 2015), który podkreśla, że osoba ta powinna charakteryzować się zarówno wykształceniem kierunkowym (z obszaru, w którym naucza), jak i kompetencjami andragogicznymi, umiejętnościami retorycznymi i komunikacyjnymi oraz właściwymi cechami osobowymi (m.in. takimi jak: odpowiedzialność, twórcza inicjatywa, determinacja w działaniu, umiejętność dostosowania się do sytuacji, konstruktywny krytycyzm względem siebie i środowiska edukacyjnego, etyka działania, cierpliwość, samokontrola, tolerancja, optymizm, pozytywne nastawienie do samego siebie oraz uczestników, takt i porządek w działaniu, poczucie humoru). Smyrnova – Trybulska (2012) uzupełnia wyżej wymienioną listę cech, którymi powinien charakteryzować się edukator seniorów, o kompetencje związane z diagnozowaniem możliwości i ograniczeń seniorów rzutujących na proces uczenia się, umiejętność zapobiegania i rozwiązywania sytuacji konfliktowych oraz stosowania metod nauczania zorientowanych przede wszystkim na osobę i rozwój talentów oraz cechy osobowościowe, takie jak: empatia, kontrola emocji, umiejętność przyznania się do błędu, szacunek do innego systemu wartości (Smyrnova – Trybulska (2012), za: Tomczyk, 2015). Podobne spojrzenie na cechy osobowościowe edukatora, sprzyjające budowaniu dobrych

relacji z seniorami, prezentuje Bonk (2013). Autorka podkreśla, że podana poniżej lista cech i zasad pracy z uczniem dorosłym jest jej subiektywnym wyborem opartym o własne doświadczenia w pracy z seniorami i zalicza do nich m.in. sympatię dla seniorów (otwartość, brak uprzedzeń i lęków wobec seniorów), szacunek, cierpliwość, zaangażowanie (dzięki któremu seniorzy czują się doceniani i traktowani z należytą uwagą), partnerstwo, wsparcie (należy pomagać, ale nie wyręczać), motywowanie, empatię, poczucie humoru, asertywność, wdzięczność (warto podziękować seniorom za ich udział i zaangażowanie w zajęcia).

W literaturze gerontologicznej dużo uwagi poświęca się cechom osobowościowym edukatora, konieczne jednak jest przypomnienie, że podstawą efektywnej pracy z osobami w starszym wieku jest szeroka znajomość specyfiki ich fizycznego, psychicznego, duchowego, społecznego czy funkcjonalnego rozwoju, pozwalająca na trafne określenie ich rzeczywistych możliwości i potrzeb, również w dziedzinie edukacji. Jednocześnie trzeba mieć na uwadze ogromne zróżnicowanie wewnętrzne tej grupy wiekowej, wymagające dostosowania wszelkich metodycznych zaleceń i wskazówek do grupy i poszczególnych jej członków (Kilian, 2015). Podsumowując, można zauważyć, że kompetencje współczesnego edukatora seniorów skoncentrowane są wokół:

- kompetencji związanych ze znajomością zagadnień dotyczących zmian rozwojowych zachodzących w związku z procesem starzenia się;
- kompetencji związanych ze znajomością edukacji i dydaktyki starszych dorosłych;
- kompetencji dydaktyczno – merytorycznych, związanych z przygotowaniem i realizacją procesu dydaktycznego;
- kompetencji interpersonalnych i społecznych, wpływających na relacje edukatora z uczestnikami procesu uczenia się zarówno w kontekście indywidualnym, jak i grupowym;
- kompetencji osobistych (w tym cech osobowościowych i postaw edukatora).

c. **Kwestionariusz samooceny dla edukatora osób starszych** (lista kompetencji i cech niezbędnych/ważnych w pracy z osobami starszymi - definicje i wskaźniki behawioralne)

PROFIL KOMPETENCYJNY EDUKATORA OSÓB STARSZYCH – KOMPETENCJA UCZENIA SIĘ - kwestionariusz samooceny

WIEDZA

- mam wiedzę z zakresu edukacji i dydaktyki starszych dorosłych
- mam wiedzę na temat zmian rozwojowych zachodzących w starości
- mam wiedzę na temat specyfiki uczenia się seniorów
- znam możliwe bariery w pracy edukacyjnej z seniorami

UMIEJĘTNOŚCI

Komunikowanie się – przekazywanie innym informacji, zabieranie głosu na forum, jasność i precyzność wypowiedzi, aktywne słuchanie;

- chętnie i z łatwością wypowiadam się na forum grupy; swobodnie wypowiadam się na różne tematy;
- na każdy temat staram się wypowiadać rzeczowo, precyzyjnie i jasno;
- w swoich wypowiedziach stosuję przykłady; odwołuję się do przykładów bliskich grupie, z którą się komunikuję;
- znam i stosuję techniki zwiększające jasność przekazu (np. parafrazę)
- potrafię aktywnie słuchać rozmówcy i sygnalizować mu swoje zaangażowanie;
- utrzymuję kontakt wzrokowy z rozmówcą;
- znam i potrafię dopasować techniki aktywnego słuchania adekwatnie do potrzeb rozmówcy;
- zwracam uwagę na zapewnienie mówiącemu komfortu w trakcie rozmowy

Inspirowanie i motywowanie - inspirowanie i motywowanie seniorów do angażowania się w realizację celów oraz radzenia sobie z trudnościami

- potrafię udzielać konstruktywnej informacji zwrotnej
- potrafię mobilizować seniorów w przypadku pojawiających się trudności
- doceniam osiągnięcia i starania seniorów
- potrafię inspirować seniorów do wprowadzania zmian, udoskonaleń do swojego działania

Radzenie sobie ze stresem - radzenie sobie w sytuacjach trudnych, którym towarzyszy napięcie emocjonalne

- nawet w sytuacjach trudnych jestem w stanie opanować swoje emocje i skoncentrować się na zadaniu
- w sytuacjach trudnych, konfliktowych staram się łagodzić emocje innych i dążyć do rozwiązania problemu
- mimo pojawiających się trudności potrafię koncentrować się na zadaniu i działać;
- kiedy spotyka mnie niepowodzenie, wyciągam z niego wnioski i staram się traktować je jak nowe doświadczenie, a nie porażkę;
- potrafię oddzielić sytuację stresową od innych spraw; nie przenoszę emocji związanych ze stresem w inne obszary swojego działania
- znam i stosuję sposoby radzenia sobie ze stresem i napięciem (techniki relaksacyjne itp.
-

Planowanie i organizowanie – ustalanie przebiegu działań i potrzebnych środków oraz realizowanie zadań zgodnie z wyznaczonym planem

- potrafię formułować cele i staram się, aby były realne i mierzalne
- określłam priorytety działań w sposób poprawny i logiczny, biorąc pod uwagę cele
- potrafię ustalić kolejność przebiegu czynności w dobrze zaplanowanych zajęciach edukacyjnych
- potrafię określić, jakie zasoby będą potrzebne do realizacji mojego celu i zadbać o zapewnienie ich sobie
- staram się swoje zadania realizować w sposób systematyczny

CECHY I POSTAWA

- doceniam ideę całościowego uczenia się; jestem przekonany, że aktywność edukacyjna seniorów wpływa pozytywnie na jakość ich życia
- jestem świadomy dużego zróżnicowania grupy seniorów i wynikających z tego konsekwencji dla procesu uczenia się
- jestem świadomy, że seniorzy nie są jednorodną grupą, mają różne potrzeby dotyczące treści procesu edukacyjnego, jego organizacji itp.
- rozumiem i doceniam znaczenie doświadczeń edukacyjnych i życiowych seniorów
- jestem cierpliwy
- mam poczucie humoru

III. LITERATURA

1. Abrams, D., Eller, A., Bryant, J. (2006): An age apart: the effects of intergenerational contact and stereotype threat on performance and intergroup bias. *Psychology and Ageing*, 21 (4):691–702, za: Kilian, M. (2011): Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. *Forum Pedagogiczne UKSW*, 2:97–118.
2. Bain, G. H., Lemmon, H., Teunisse, S., Starr, J. M., Fox, H. C., Deary, I., Whalley, L. J. (2003): Quality of life in healthy old age: relationships with childhood IQ, minor psychological symptoms and optimism. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 38(11):632–636.
3. Balatti, J., Falk, I. (2002): Socioeconomic contributions of adult learning to community. A social capital perspective. *Adult Education Quarterly*, 52(4):281–298, za: Kilian, M. (2011): Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. *Forum Pedagogiczne UKSW*, 2:97–118.
4. Bostrum, A., K., Hatton – Yeo, A., Ohsako, T., Sawano, Y.: A general assessment of IP initiatives in the countries involved, [w:] *Intergenerational programmes: Public policy and research implications an international perspective*, A. HuttonYeo, T. Ohsako (red.), UNESCO – Institute of Education and The Beth Foundation, Hamburg – Stoke – on – Trent 2000, str. 12, za: Kilian, M. (2011): Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. *Forum Pedagogiczne UKSW*, 2:97–118.
5. Bennett, E., E. (2012): A Four – Part Model of Informal Learning. Extending Schugurensky's Conceptual Model. Pobrano z lokalizacji: <http://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/3/>, za: Kozerska, A. (2016): Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań. *ZNWSH Pedagogika*, 13:239–247.

6. Brockett, R. G. (1985): The Relationship Between Self – Directed Learning Readiness and Life Satisfaction Among Older Adults. *Adult Education Quarterly*, 35(4):210–219, za: Mollon, P., E., Gil, A. (2014): Edukacja, a jakość życia seniorów. Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydanie I, Częstochowa.
7. Brzezińska, A., I.: Psychologiczne portrety człowieka. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
8. Butarewicz, A., Potoniec, K.: Mentoring rówieśniczy w szkole. Od teorii do praktycznego zastosowania wobec uczniów cudzoziemskich. Fundacja Edukacji i Twórczości, Wydanie I, Białystok 2013, str. 20, 22.
9. Chabior, A., Fabiś, A., Wawrzyniak, K.: Starzenie się i starość w perspektywie pracy socjalnej. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.
10. Cummins, R. A. (2000): Personal Income and Subjective Well – being: A Review. *Journal of Happiness Studies*, 1(2): 133–158, za: Mollon, P., E., Gil, A. (2014): Edukacja, a jakość życia seniorów. Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydanie I, Częstochowa.
11. Czerniawska, O. (1997): Uczenie się jako styl życia, [w:] M. Dzięgielewska (red.) Przygotowanie do starości. Materiały z konferencji gerontologicznej, Łódź, 18-18 października 1996, ZOD UŁ, Łódź.
12. Delors, J.: Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO, 1998.
13. Dubas, E. (1990): Potrzeby edukacji dorosłych – pojęcie i kategoryzacja. *Oświata Dorosłych*, 6, za: Muszyński, M. (2014): Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, 21:77–88.
14. Erikson, E. (2002): Dopełniony cykl życia. Poznań, za: Kozerska, A. (2016): Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań. *ZNWSH Pedagogika*, 13: 239–247.
15. Fabiś, A., (2007): Aktywność edukacyjna seniorów w Szwajcarii, [w:] A. Fabiś (red.) Instytucjonalne wsparcie seniorów. Rozwiązania polskie i zagraniczne, WSA Bielsko-Biała.
16. Fabiś, A., Wawrzyniak, J., Chabior, A.: Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
17. Farnosa, M. (2011): Critical educational gerontology: a third statement of first principles. *International Journal of Education and Ageing*, 2(1), za: Kozerska, A. (2016): Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań. *ZNWSH Pedagogika*, 13:239–247.

18. Grzybek, G. (2010): Integracja pokoleń w perspektywie filozoficznej, [w]: Bugajska, B. (red.). Młodość i starość. Integracja pokoleń. Wyd. ZAPOL, Szczecin 2010, str. 25, za: Leszczyńska – Rajchert, A. (2014): Edukacja międzypokoleniowa oraz integracja międzypokoleniowa jako wyzwania współczesnej gerontologii. *Gerontologia Polska*, 2: 76–83.
19. GUS (2014): Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014–2050. Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy. Warszawa.
20. GUS (2017): Trwanie życia w 2016 r. Informacje i opracowania statystyczne. GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy. Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa, ISSN 1507–1340.
21. GUS (2017b): Jakość życia osób starszych w Polsce. Na podstawie wyników badania spójności społecznej 2015. Warszawa.
22. Halicki, J.: Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno – porównawcze. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000.
23. Harwas – Napierała, B., Trempała, J.: Psychologia rozwoju człowieka – tom 2, Charakterystyka okresów życia człowieka, PWN, Warszawa 2002.
24. Hatton – Yeo, A.: Intergenerational programmes. An introduction and examples of practice. Beth Johnson Foundation, Stoke – on – Trent 2006, za: Kilian, M. (2011): Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. *Forum Pedagogiczne UKSW*, 2:97–118.
25. Hill, D., R. (2008): Seven Strategies for Positive aging, W.W. Norton & Company, New York, za: Konieczna – Woźniak, R. (2013): Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się. *Rocznik Andragogiczny*, 20:185–200.
26. Intergenerational Best Practices Guidelines. Pobrano z lokalizacji: http://www.link-ages.ca/pdfs/researchdocs/igp_guidelines.pdf (dostęp z dnia 25.07.2011), za: Kilian, M. (2011): Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. *Forum Pedagogiczne UKSW*, 2:97–118.
27. Jarvis, P. (2011): Teaching, learning, and the human quest: Wisdom. *New Directions For Adult & Continuing Education*, 131:85–93, za: Kozerska, A. (2016): Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań. *ZNWSH Pedagogika*, 13: 239–247.
28. Kałużna – Wielobób, A. (2014): Psychologiczne koncepcje mądrości. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 68(4):63–79, za: Kozerska, A. (2016): Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań. *ZNWSH Pedagogika*, 13: 239–247.

29. Kilian, M. (2011): Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. Forum Pedagogiczne UKSW, 2:97–118.
30. Kilian, M. (2015): Metodyka edukacji osób w starszym wieku: podstawowe wskazówki i zasady. Forum Pedagogiczne, 1:171–185.
31. Klimczuk, A. (2010): Bariery i perspektywy integracji międzypokoleniowej we współczesnej Polsce. MPRA, Nr 53647: 92–107, <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/53647>
32. Knowles, M., S. (1996): Adult learning. In Craig, R. L. (Ed.), *ASTD Training & Development Handbook: A Guide to Human Resource Development*. New York: McGraw Hill. 1996, za: Brzezińska, A., I.: *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
33. Knowles, M., S., Holton, E., F., Swanson, R., A.: *Edukacja dorosłych*. Wydawnictwo naukowe PWN, Wydanie I, Warszawa 2009.
34. Konieczna – Woźniak, R. (2013): Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się. *Rocznik andragogiczny*, 20:185–200.
35. Kryszkiewicz, C. (2006): Aktywne życie seniorów warunkiem pomyślnego starzenia się, [w:] Steuden, S., Marczuk, M. (red.): *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Wydawnictwo KUL, Lublin, str. 281–288.
36. Kozerska, A. (2016): Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań. *ZNWSH Pedagogika*, 13: 239–247.
37. Kozieł, D., Trafiałek, E. (2007): Kształcenie na Uniwersytetach Trzeciego Wiek a jakość życia seniorów. *Gerontologia Polska*, 15(3): 104–108.
38. Kuchcińska, M. (2009): Edukacja przeciw marginalizacji seniorów. *Chowanna*, 2(33), za: Kozerska, A. (2016): Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań. *ZNWSH Pedagogika*, 13:239–247.
39. Kuehne, V., S. (1999): Building intergenerational communities through research and evaluation. *Generations*, 22(4):82–87, za: Kilian, M. (2011): Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. Forum Pedagogiczne UKSW, 2:97–118.
40. Landmin, L. (1997): *Elderlearning: New Frontier In An Aging Society* (1st ed.). Rowman & Littlefield Education, za: Mollon, P., E., Gil, A. (2014): *Edukacja, a jakość życia seniorów*. Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydanie I, Częstochowa.
41. Larkin, E., Newman, S. (1997): Intergenerational studies. A multi – disciplinary field, [w:] *Intergenerational approaches in aging. Implications for education, policy and practice*, K.

- Brabazon, R. Disch (red.), Haworth Press, New York, za: Kilian, M. (2011): Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. Forum Pedagogiczne UKSW, 2:97–118.
42. Leszczyńska – Rajchert, A.: Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego, Olsztyn 2007, str. 190.
43. Leszczyńska – Rajchert, A. (2014): Edukacja międzypokoleniowa oraz integracja międzypokoleniowa jako wyzwania współczesnej gerontologii. Gerontologia Polska, 2:76–83.
44. Malewski, M.: Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, DWSE, Wrocław 2010.
45. Marcinek, P. (2007): Funkcjonowanie intelektualne w okresie starości. Gerontologia Polska, 3(15):69–75.
46. Marcinkiewicz, A. (2012): Uniwersytet Trzeciego Wieku jako instytucja przeciwdziałająca marginalizacji osób starszych. Ogrody nauk i sztuk, 2, za: Kozerska, A. (2016): Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań. ZNWSH Pedagogika, 13:239–247.
47. Molesztak, A. (2015): Warunki sprzyjające budowaniu wysokiej jakości życia seniorów. Edukacja Etyczna, 9:32–48.
48. Mollon, P., E., Gil, A. (2014): Edukacja, a jakość życia seniorów. Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydanie I, Częstochowa.
49. Moody, H., R., Disch, R.: Intergenerational programming in public policy, [w:] Intergenerational programs. Imperatives, impacts, and trends, S. Newman, S. Brummel (red.), Haworth Press, Binghamton, 1989, za: Kilian, M. (2011): Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. Forum Pedagogiczne UKSW, 2:97–118.
50. Muszyński, M. (2014): Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. Rocznik Andragogiczny, 21:77–88.
51. Piotrowski, J.: Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie, PWN, Warszawa 1973.
52. Podemska – Kałuża, A. (2010): Integracja międzypokoleniowa w nowoczesnych podręcznikach do nauczania języka polskiego, [w:] Młodość i starość. Integracja pokoleń. Wyd. ZAPOL. Szczecin 2010, str. 253–254, za: Leszczyńska – Rajchert, A. (2014): Edukacja międzypokoleniowa oraz integracja międzypokoleniowa jako wyzwania współczesnej gerontologii. Gerontologia Polska, 2:76–83.

53. Polanyi, M. (1966): *The tacit dimension*. New York, za: Kozerska, A. (2016): *Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań*. *ZNWSH Pedagogika*, 13:239–247.
54. Rowe, J.,W., Kahn, R. L. (1998): *Successful aging*. New York, za: Kozerska, A. (2016): *Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań*. *ZNWSH Pedagogika*, 13: 239–247.
55. Richard, L., Laforest, S., Dufresne, F., Sapinski, J. P. (2004): *The quality of life of older adults living in an urban environment: Professional and lay perspectives*. *Canadian Journal of Aging*, 24:19–30, za: S. Kowalik, *Motywacja do rehabilitacji niepełnosprawnych seniorów. Próba nowego spojrzenia* [w:] Twardowska – Rajewska, J. (red.): *Senior w domu*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007, str. 133.
56. Schugurensky, D. (2000): *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*.
Pobrano z lokalizacji:
<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
za: Kozerska, A. (2016): *Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań*. *ZNWSH Pedagogika*, 13:239–247.
57. Schuller, T. (2004): *The benefits of learning*. London: Routledge Falmer, za: Mollon, P., E., Gil, A. (2014): *Edukacja, a jakość życia seniorów*. Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydanie I, Częstochowa.
58. Shea, G., F.: *Mentoring: A Guide to the Basics*, London 1992, za: Parsloe, E., Wray, M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, tłum. W. Biliński, Kraków 2002, s. 7, za: Butarewicz, A., Potoniec, K.: *Mentoring rówieśniczy w szkole. Od teorii do praktycznego zastosowania wobec uczniów cudzoziemskich*. Fundacja Edukacji i Twórczości, Wydanie I, Białystok 2013, str. 20, 22.
59. Sienkiewicz – Wilowska, J., A.: *Społeczne aspekty bycia seniorem a rozwój osób w okresie późnej dorosłości*, w: red. Lipka – Szostak, K.: *Edukacja osób starszych. Uwarunkowania. Trendy. Metody*. Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych. Warszawa 2013.
60. Skibińska, E. (2008): *Proces kształcenia seniorów*. *Rocznik Andragogiczny*. 2007 | R. 2007 | 57-80 – który rok.
61. Słowińska, S. (2017): *Dzielenie się odpowiedzialnością za proces edukacyjny w interpretacji realizatorów edukacji kulturalnej dojrzałych dorosłych*. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 18, Zielona Góra, s. 315–328.
62. Solarczyk – Ambrozik, E. (2013): *Od uspołecznienia “mas” do upodmiotowienia jednostek - od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*. *Edukacja Dorosłych*, 1:35 –44.

63. Sternberg, R. J. (1998): A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4):347–365, za: Kozerska, A. (2016): Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań. *ZNWSH Pedagogika*, 13: 239–247.
64. Szatur – Jaworska, B., Błędowski, P., Dzięgielewska, M. (2004): Podstawy gerontologii społecznej, Oficyna Wydawnicza ASPRA – JR, Warszawa, str. 72, za: Molesztak, A. (2015): Warunki sprzyjające budowaniu wysokiej jakości życia seniorów. *Edukacja Etyczna*, 9:32–48.
65. Szatur – Jaworska, B., Błędowski, P., Dzięgielewska, M. (2006): Podstawy gerontologii społecznej, Oficyna Wydawnicza ASPRA – JR, Warszawa, str. 169–174, za: Kozieł, D., Trafiałek, E. (2007): Kształcenie na Uniwersytetach Trzeciego Wieku a jakość życia seniorów. *Gerontologia Polska*, 15(3):104–108.
66. Szatur – Jaworska, B.: Jakość życia w okresie starości, [w:] M. Halicka, J. Halicki (red.), *Zostawić ślad na ziemi. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Pędichowi w 80 rocznicę urodzin i 55 rocznicę pracy naukowej*, Wydawnictwo WwB, Białystok 2006.
67. Szewczyczak, M., Stachowska, M., Talarska, D. (2012): Ocena jakości życia osób w wieku podeszłym – przegląd piśmiennictwa. *Nowiny Lekarskie*, 81(1):96–100.
68. Tobiasz – Adamczyk, B., Brzyska, M. (2011): Wybrane aspekty socjologiczne wieku starszego. *Świat Problemów*, 11. http://www.swiatproblemow.pl/2011_11_1.html, za: Molesztak, A. (2015): Warunki sprzyjające budowaniu wysokiej jakości życia seniorów. *Edukacja Etyczna*, 9:32–48.
69. Trafiałek, E. (2009): Narodowa strategia spójności a profilaktyka wykluczenia społecznego ludzi starych. *Chowanna*, 2(33), za: Kozerska, A. (2016): Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań. *ZNWSH Pedagogika*, 13:239–247.
70. Urban – Sigłowy, M. (2012): Realizacja czterech filarów edukacji Jacques’a Delorsa w szkolnictwie wyższym w opinii studentów pedagogiki. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2:85 – 108.
71. Villar, F. (2007): Intergenerational or multigenerational? A question of nuance. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(1):115–117, za: Kilian, M. (2011): Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. *Forum Pedagogiczne UKSW*, 2:97–118.
72. Waszkiewicz, L., Gaweł – Dąbrowska, D., Połtyn – Zaradna, K., Zatońska, K., Einhorn, J. (2010): Aspekty psychologiczne jakości życia mieszkańców Wrocławia w wieku poprodukcyjnym. *Problemy Higieny Epidemiologicznej*, 91(Supl. 1) k – 26, za: Molesztak,

- A. (2015): Warunki sprzyjające budowaniu wysokiej jakości życia seniorów. *Edukacja Etyczna*, 9:32–48.
73. Woźniak, B. (2007): Problematyka psychospołecznej aktywności osób starszych w polskich czasopismach popularnych dotyczących zdrowia. *Gerontologia Polska*, 15(1–2):7–13.
74. Zając, L. (2002): Psychologiczna sytuacja człowieka starszego oraz jej determinanty, [w:] Obuchowski, K. (red.): *Starość i osobowość*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz, str. 58.