ASOCIACE INSTITUCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ČR
STOWARZYSZENIE GERONTOLOGÓW SPOŁECZNYCH

Redakcja naukowa:

Miroslav Krystoň
Michal Šerák
Łukasz Tomczyk

NOVÉ TRENDY VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ
NOWE TRENDY W EDUKACJI SENIORÓW

Banská Bystrica – Praha – Kraków 2014

CZESKO-POLSKO-SŁOWACKIE STUDIA Z ZAKRESU ANDRAGOGIKI I GERONTOLOGII SPOŁECZNEJ / ČESKO-POLSKO-SLOVENSKÉ STUDIE Z ANDRAGOGIKY A SOCIÁLNÍ GERONTOLOGIE

Strona internetowa serii: www.gerontolodzy.wordpress.com

Recenzenci / recenzenti:
Prof. SWPW dr hab. Anna Frąckowiak (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku)
Doc. PhDr. Irena Kamanová PhD. (Katolícka Univerzita v Ružomberku)
Prof. PhDr. Dušan Šimek (Univerzita Palackého v Olomouci)
Dr Artur Fabiś (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)

Zespół Naukowy / Vědecká rada:
Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief
PhDr. Michal Šerak Ph.D. – Univerzita Karlova v Praze
Z-ca Redaktora Naczelnego / Zastupce hlavniho editora:
PhDr. inż. Łukasz Tomczyk – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Sekretarz / tajemnik:
Dr Michał Szyszka – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie

Rada Naukowa serii / Vědecká Rada série:
Prof. PhDr. Pavol Dancak, Ph.D. – Prešovská Univerzita
prof. WSP TWP dr hab. Mirosław Grewiński – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie
Prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc. – Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D. – Univerzita Komenského v Bratislave
Doc. MUDr. Maria Mojzešova, Ph.D. – Univerzita Komenského v Bratislave
Dr hab. Andrzej Niesporek – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Prof. UP dr hab. Zofia Szarota – Uniwersytet Pedagogiczny KEN w Krakowie
Prof. UJK dr hab. Elżbieta Trafiałek – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Copyright by Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR & Stowarzyszenie Gerontologów Społecznych & Miroslav Krystoň, Michal Šerák, Łukasz Tomczyk & Autorzy

Publikacja została objęta patronatem Minsterstwa Pracy i Polityki Społecznej
Práce vyšla pod patronátem Ministerstva práce a sociálních věcí Polské republiky

Ministerstwo Pracy
i Polityki Społecznej

ISBN 978-80-904531-8-0
Skład / zlom: Łukasz Tomczyk
Projekt okładki / návrh obálky: Maja Barańska
Druk/Tisk: fotoidruk.pl

Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR
Wydanie I. Nakład 200 egzemplarzy

SPIS TREŚCI

WSTĘP 5

DRAHOMÍRA GRACOVÁ
CHARAKTERISTIKA SYSTÉMU EDUKÁCIE SENIOROV V SR SO ZAMERANÍM NA AKTÍVNE STARNUTIE 9

PETR ADAMEC, DAVID KRYŠTOF
UNIVERZITY TŘETÍHO VĚKU V ČESKÉ REPUBLICE A PŘÍKLADY JEJICH ZAHRANIČNÍCH SPOLUPRACÍ 31

ŁUKASZ TOMCZYK, MICHAŁ SZYSZKA
UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE IN POLAND - CHARACTERISTICS OF THE INSTITUTIONAL EDUCATION 39

PETRO HUSAK, IRYNA SYDORUK
UNIWERSYTET TRZECIEGO WIEKU: DOŚWIADCZENIE UKRAINY 53

MICHAL ŠERÁK
VYBRANÉ INSTITUCIONÁLNÍ BARIÉRY A JEJICH ROLE V PROCESU EDUKACE STARŠÍCH DOSPĚLÝCH 63

MIROSLAVA DVOŘÁKOVÁ
MOŽNOSTI A LIMITY VYUČOVÁNÍ STARŠÍCH DOSPĚLÝCH 73

ŁUKASZ TOMCZYK
THE QUALITY OF TEACHING OF PEOPLE IN LATE ADULTHOOD IN THE CONTEXT OF FORMAL SOLUTIONS IN THE PROFESSION OF ANGRAGOGIST - POLISH AND CZECH PERSPECTIVE 81

IWONA BŁASZCZAK
O POTRZEBIE KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI AUTOKREACYJNYCH SENIORÓW W UNIWERSYTETACH TRZECIEGO WIEKU 93

LENKA KAMANOVÁ
MEZIGENERAČNÍ PROGRAMY JAKO NOVÝ IMPULZ PRO SENIORSKÉ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ 117

ELENA JAROŠEVSKÁ, RADEK ROULE, SVATAVA BARTOŠKOVÁ, ANNA FRÝDLOVÁ, TEREZA MEDKOVÁ, ALENA SIEGELOVÁ, JANA ŠTINDLOVÁ
VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ S KOGNITIVNÍ PORUCHOU V ZAŘÍZENÍCH SOCIÁLNÍ PÉČE (VYBRANÉ ASPEKTY) 139

MIROSLAVA TOKOVSKÁ
MULTIMEDIÁLNE TECHNOLÓGIE AKO SÚČASŤ AKTÍVNEHO STARNUTIA 163

IWONA BŁASZCZAK
ZASTOSOWANIE E-LEARNINGU W EDUKACJI DOROSŁYCH W OPINII SŁUCHACZY UNIWERSYTETU TRZECIEGO WIEKU 179

MONIKA GROTEK, GRAŻYNA KILIAŃSKA-PRZYBYŁO
SPOŁECZNE ASPEKTY UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH W PÓŹNIEJ DOROSŁOŚCI – DOŚWIADCZENIA UCZESTNIKÓW LEKTORATÓW W UTW 197

JOANNA BUDREWICZ, EWA BAJER
EDUKACJA OSÓB STARSZYCH Z PERSPEKTYWY SPECYFIKI ZMIAN ZACHODZĄCYCH W PROCESACH POZNAWCZYCH 215

ALEKSANDRA MARCINKIEWICZ, ILONA ZAKOWICZ
POTENCJAŁ EDUKACYJNY BADAŃ BIOGRAFICZNYCH 239

WSTĘP

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat można zaobserwować dynamiczne zmiany nie mające do tej pory miejsca w historii w sferach takich jak: ekonomia, polityka, opieka społeczna, czy też kultura. Jednym z obszarów podlegającym największej dynamice przemian oraz najbardziej dostrzegalnym następstwom jest obszar edukacyjnych działań. Wpływ zmieniających się wymagań rynku pracy, rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych determinuje nabywanie nowych kompetencji i umiejętności. Właściwa znajomość oraz zdolność pozyskiwania i przetwarzania informacji staje się w postmodernistycznym społeczeństwie jedną z głównych kompetencji decydujących o pozycji poszczególnych jednostek m.in. w sektorze zatrudnienia oraz życia poza zawodowego. Wszystkie ukazane powyżej elementy przeformułowują pojmowanie roli uczenia się przez całe życie. Następstwem wymienionym powyżej zmian jest rozwój idei oraz praktycznych działań związanych z edukacją przez całe życie. Umiejętności w tej koncepcji postrzegane są jako najważniejsze, wręcz strategiczne sfery zarówno dla poszczególnych osób, instytucji czy też całego społeczeństwa. Partycypacja w uczeniu się przez całe życie jest jednym z wyznaczników sprawnie funkcjonującego społeczeństwa postmodernistycznego a uczenie się w tym modelu właściwie nigdy się nie kończy. Proces uczenia się jest nie tylko ważny dla osób podejmujących tą aktywność, lecz staje się podstawą rozwoju całego społeczeństwa.

Jednym z dominujących obszarów teoretycznego rozumienia koncepcji uczenia się przez całe życie, bazującego na założeniu, że edukacja przebiega longitudinalnie od narodzin aż do śmierci bez względu na wiek, płeć, społeczny status, czy też wykonywaną profesję przez daną osobę jest problematyką możliwości i barier sprzyjających podejmowaniu i nabywaniu nowej wiedzy przez konkretne grupy. Edukacja seniorów stała się wobec tego faktu zjawiskiem coraz bardziej dostrzegalnym, również za sprawą zmian demograficznych rzutujących na obszary polityczne, ekonomiczne, czy też ujmowane szerzej jako społeczne. Dostępne prognozy ukazują, że zwiększanie

się ilości osób w wieku senioralnym będzie stałą tendencją. Niestety zagadnienie to w chwili obecnej traktowane jest w niektórych kręgach jedynie w perspektywie zagrożeń ekonomicznych. Często też seniorzy ujmowani w kategorii heterogennej grupy ukazywani są jako osoby posiadające cały zespół negatywnych stereotypów. Wobec powyższych zjawisk edukacja do i w starości jest jednym z kluczy służących podnoszeniu jakości życia osób starszych. Upowszechnienie edukacji formalnej, nieformalnej i poza formalnej skutkuje tym, że każda kolejna generacja cechuje się wyższym współczynnikiem wykształcenia w porównaniu do generacji poprzedniej. Zatem seniorzy zaczynają być postrzegani jako interesująca grupa klientów w obszarze różnorodnych usług.

Tematyka która budzi coraz większe zainteresowanie wśród andragogów związana jest z sferą edukacyjnej aktywności osób starszych, w tym przede wszystkim ofertą oraz sposobami kształcenia. Zwiększenie jakości życia poprzez uczestniczenie w rozwiązaniach oświatowych dedykowanych seniorom obecnie splata się z analizowaniem tejże tematyki w „głąb". Wobec tego uzasadnione staje się stawianie nowych pytań odnoszących się do motywacji osób uczących się, oczekiwań stawianych przed edukacją osób w wieku senioralnym oraz rozwiązań finansowo-organizacyjnych. Ponadto intersujące wydają się także analizy związane z: jakością edukacji, zawartością treści edukacyjnych, zastosowaniem metod, zasad, środków i form nauczania. Jednak jak pokazują tendencję demograficzne oraz intensywność rozwoju branży oświaty osób starszych ekspansja tego segmentu edukacji dorosłych jest jeszcze ciągle przed nami. W celu odpowiedniego przygotowania się do dalszych zmian należy zebrać jak najbardziej aktualne oraz szczegółowe informacje odnoszące się nowych trendów edukacji osób w wieku senioralnym. Dlatego redaktorzy wyodrębnili następujący szereg zagadnień w niniejszym tomie:

- W jaki sposób uwarunkowania demograficzne, ekonomiczne, polityczne zmieniają specyfikę edukacji osób starszych?
- W jaki sposób technika usprawnia oświatę dorosłych słuchaczy w UTW oraz innych formach organizacyjnych?
- Dlaczego edukacja seniorów różni się od procesu kształcenia we wcześniejszych fazach życia?

- Jakimi elementami charakteryzują się przykłady nowych trendów w edukacji seniorów w Czechach, Słowacji i Polsce?
- Na jakim etapie rozwoju są obecnie metodyki szczegółowe w edukacji osób starszych?

Miroslav Krystoň
Michal Šerák
Łukasz Tomczyk

***

Již od šedesátých let prochází společnost řadou dynamických proměn, které se projektují ve sféře ekonomické, politické, sociální i kulturní. Jednou z oblastí, kterou tyto proměny zasahují nejvýrazněji, je i sféra edukačních aktivit. Vlivem měnících se požadavků trhu práce a rozvoje moderních komunikačních technologií přibývá pracovní síly, jejíž existence je primárně založena na získávání a distribuci znalostí. Právě vlastnictví a přístup k informacím se v (post)moderní společnosti stává tou hlavní konkurenční výhodou a univerzálním zaklínadlem. Všechny výše uvedené faktory stály u kořenů následných kontinuálních změn v chápání role a místa učení v životě jedince. Výsledkem byl koncept celoživotního učení. Znalosti jsou v jeho kontextu chápány jako strategicky nejdůležitější zdroj a učení jako strategicky nejdůležitější schopnost jedinců, organizací i celé společnosti. Participace na celoživotním učení se v takové společnosti stává nutností a vzdělávání tak vlastně nikdy nekončí. Proces učení tak nadále nehraje roli kvalitativního faktoru významného primárně pro samotného jedince, ale stává se základním elementem života celé společnosti.

Jednou z dominujících oblastí teoretického zkoumání konceptu celoživotního učení, založeného na myšlence edukace probíhající kontinuálně v průběhu celého života bez ohledu na věk, pohlaví, sociální status či profesi jedince, je problematika možností a bariér zapojení specifických cílových skupin. Mezi ty nejdiskutovanější patří bezpochyby senioři. Pozvolná proměna demografické křivky ve vyspělých zemích, způsobená především stárnutím populace a konti-

nuálním poklesem natality, se stává jedním z nejdiskutovanějších společenských, politických i ekonomických témat. Dostupné prognózy poukazují na skutečnost, že percentuální zastoupení seniorů se bude neustále navyšovat, přičemž většinová společnost chápe tento trend převážně jako potenciální ohrožení. Senioři jsou rovněž (často i v rámci teoretického diskurzu) pojímáni jako homogenní skupina, která je ze strany sociálního okolí stigmatizována celou řadou negativních stereotypů. V protikladu k těmto jevům můžeme nicméně hovořit o kontinuálním zlepšování kvality života seniorů. Každá další generace vykazuje vyšší vzdělaností a profesní úroveň v porovnání s generací předcházející. Senioři začínají být chápáni jako potenciálně lukrativní klientská skupina a především v segmentu služeb narůstá počet aktivit a výrobků určených exkluzivně pro tento cílový agregát.

Jednou z oblastí, kde můžeme vzrůstající zájem o problematiku seniorů zaznamenat asi nezřetelněji, je sféra edukačních aktivit, především pak charakter nabídky vzdělávacích příležitostí pro populaci osob v postproduktivním věku. Zatímco v minulosti bylo vzdělávání seniorů motivováno primárně snahou o zvyšování důstojnosti a kvality života, dnes se do popředí zájmu dostávají především ekonomické aspekty. Výše uvedené změny lze pak identifikovat jak na straně poptávky (měnící se motivace účastníků, zvyšující se funkční gramotnost, nárůst vzdělanostní úrovně, lepší finanční situace, vyšší očekávání), tak i na straně nabídky (kvantitativní nárůst, specifikace obsahu, forem i metod apod.). Přesto se však dá říci, že skutečná expanze tohoto segmentu edukace dospělých je teprve před námi. Abychom na ni ovšem byli dostatečně připraveni, je zcela nezbytné mít co nejpodrobnější a nejaktuálnější poznatky o cílové skupině seniorů, jejichž zájmy, potřeby a motivace jsou navíc zatíženy celou řadou stereotypů.

Miroslav Krystoň
Michal Šerák
Łukasz Tomczyk

DRAHOMÍRA GRACOVÁ

Charakteristika systému edukácie seniorov v SR so zameraním na aktívne starnutie

Abstrakt:
Cieľom príspevku je poukázať na význam edukačných aktivít v živote seniorov. Prezentovať spektrum pôsobnosti a podporovať ich realizáciu v priebehu seniorského života. Východiskom je rešpekt k potrebám a záujmom jednotlivca, skupín, rozvíjanie komunikácie a spolupráce. Dôležitou súčasťou sú ciele, obsah, formy, metódy ako aj princípy rozpracované do zásad. Jednotlivé zásady obsahujú zhrnutie východísk predovšetkým návrh praktických krokov k ich uskutočneniu. Prinášame pohľad na systém edukácie seniorov v SR so zameraním na aktívne starnutie, zároveň vychádzame z aktuálnych legislatívnych noriem ako aj strategických dokumentov, ktoré oblasť edukácie seniorov upravujú pre podmienky v Slovenskej republike.

Klíčová slova: staroba, starnutie, seniori, edukácia, aktívne starnutie, zásady, inštitúcie, dokumenty

Summary:
The aim of this article is to highlight the importance of educational activities in the life of the elderly and present the range of competence and to promote their implementation during the senior life.
The starting point is respection for the needs and interests of the individual, groups, developing communication and cooperation. The important part are objectives, contents, forms, methods as well as the principles elaborated in the guidelines. The principles contain a summary of the basis for the proposal in particular the practical steps for their implementation. We see the system of education in Slovak Republic with a focus on active ageing seniors at the same time and we start from the current legislative standards as well as strategic documents which regulate the conditions for seniors in the education area of the Slovak Republic.

Key words: age, aging, seniors, education, active ageing, principles, institutions, documents.

***

Úvod

Starnutie populácie je dôležitým fenoménom demografického vývoja na celom svete. Demografická prognóza hovorí o výraznejšom náraste starších ľudí. Problém staroby a vzťahu k starším vystupuje najmä v súvislosti s tým, že starší ľudia sú organickou súčasťou spoločnosti. Postupne s predlžovaním ľudského veku sa zlepšuje a rastie vitalita, uspokojovanie potrieb starších ľudí, čo nás oprávňuje všímať si túto kategóriu populácie. Starší človek v sebe skrýva značný potenciál, je zdrojom životných skúseností, ktoré je nutné z hľadiska individuálneho ako i spoločenského rozvíjať a efektívne zužitkovať. Starnutie je spojené s vyspelosťou, múdrosťou, zodpovednosťou, ale aj rešpektom. Napriek všetkému však starnutie so sebou prináša aj negatíva akými sú oslabenie telesného zdravia, nečinnosť, chudoba, spoločenská izolácia a sociálna závislosť. Preto s veľkým rešpektom k tejto skupine by mala spoločnosť prioritne ponúkať obsah zdravého a aktívneho starnutia. Presadzovanie pozitívnych perspektív prostredníctvom stratégií aktívneho starnutia, môže byť výsledkom znovu navrátenia hodnôt pre jednotlivca a tiež pre spoločnosť. Výzvou je rozšíriť obsah aktívneho životného štýlu pre starších. V životnom štýle by sme mali klásť veľký dôraz na zabezpečenie fyzického, psychického a sociálneho zdravia.

Starnutie a staroba

Starnutie je prirodzený proces, nie je to problém, ten nastáva spolu s prichádzajúcimi zmenami biologickými, zdravotnými, ekonomickými a spoločenskými. Starý človek má rovnako ako iný túžby, ktoré sú mnohokrát zhodné aj v ostatných obdobiach života. Prirodzená je túžba po bezpečí, láske, pohodlí a uplatnení sa. Podľa WHO je zdravé starnutie *„ procesom uchopenia možností a príležitostí pre fyzickú, sociálnu a duševnú pohodu počas celého života, tak aby sa*

predlžovala očakávaná dĺžka života prežitého v zdraví“. Pod pojmom starnutie zvyčajne chápeme proces, pri ktorom sa človek stáva starým, čo znamená postupné dosahovanie vyššieho veku. Preto starnutie chápeme ako postupné a zákonité zmeny jednotlivých fyziologických funkcií, ktoré zodpovedajú pribúdajúcemu veku. Z hľadiska fyziológie ako uvádza K. Javorka et al. (2001, s. 615) ide o postupné znižovanie jednotlivých funkcií orgánov, a ich reaktibility, zároveň sa znižuje adaptabilita, tieto charakteristické zmeny sa však prejavujú u jednotlivcov interindividuálne. V tejto súvislosti je ale potrebné poznamenať, že ak sa človek pohybuje vo vhodnom prostredí bez náhlych zmien z vonkajšieho a vnútorného prostredia môžu aj znížené fyziologické funkcie zabezpečovať hodnotný a kvalitný život aj v tomto veku. V starobe dochádza k telesným i psychickým zmenám následkom dysfunkcie rôznych systémov spôsobených involúciou jednotlivých orgánov a tkanív. Ale i napriek týmto charakteristikám a zmenám môžeme uviesť, že staroba je normálnym bežným fyziologickým obdobím v živote človeka. Aj keď samotný priebeh starnutia je fyziologický dej, súčasťou fyziológie staroby ako uvádza M. Benjan (2010, s.3) „*je aj patológia jednotlivých telesných systémov a orgánov*“, uvedený autor zároveň v rámci tejto charakteristiky uvádza, že ide o tzv. „*patogenézu fyziologického sénia*“.

Zdravie v starobe má iný význam ako zdravie v mladšom veku, preto aktivity a jednotlivé opatrenia, ktoré sa realizujú musia zodpovedať zmenám organizmu. Záujem o zdravé starnutie je prioritou a trvalým záujmom ľudstva a súčasťou aktivít každej spoločnosti.

Poslaním ochrany a podpory zdravia seniorskej populácie je upevňovať, ochraňovať a podporovať zdravie prostredníctvom celospoločenských opatrení, ako uvádza M. Bašková (2009, s.136) dôraz sa kladie na multirezortnú spoluprácu, zároveň je dôležité motivovať a aktivizovať seniorov k starostlivosti o svoje zdravie.

Program prípravy na starnutie je celoživotný proces, ktorý je charakterizovaný snahou minimalizovať jednotlivé riziká, negatívne vplyvy, ktorého cieľom je zároveň pripraviť človeka na aktívnu starobu tak, aby v plnom zdraví, celkovej pohode, tvorivej kondícii, činorodosti, nezávislosti a v dôstojnosti prežil toto životné obdobie. Dôležitou súčasťou prístupu k seniorom je rešpektovanie ich ľudskej dôstojnosti, potrieb a hodnôt, autonómie a duchovného presvedčenia.

V. Baláž (1983, s. 170) uvádza desať podmienok potrebných k dosiahnutiu dlhého života, z ktorých vyberáme a niektoré uvádzame:

- Myslieť na starobu a starnutie od včasnej mladosti
- Pripravovať sa na starobu, aby bola pokračujúcim činným životom
- Vytvárať si podmienky zdravého odpočinku, telesnej obnovy a duševnej pohody možnosť rekreácie a kultúrneho vyžitia sa
- Dbať o vyrovnanú sociálnu atmosféru okolo seba a v sebe
- Každý deň vedome pôsobiť na zachovanie zdravej rovnováhy telesných činností a duševného stavu.

Z. Kalvach (2008) uvádza, že ak nemá vývoj populácie viesť k výraznému zhoršeniu kvality života, je nutné usilovať sa chápať potreby a problémy seniorov. Neuspokojovanie potrieb sa väčšinou môže odrážať hlavne v správaní samotného seniora. K základným potrebám patria predovšetkým potreby fyziologické – zdravie, správna výživa, spánok, vylučovanie, dýchanie, pohyb a hygiena, ktorých neuspokojenie sa môže odraziť na celkovom zdravotnom stave človeka. K ďalším potrebám vychádzajúc z názorne zostavenej pyramídy Maslowa uvádzame potreby bezpečia, sociálne potreby, potreby autonómie a potreby sebarealizácie (Pichaud, Thareauová,1998). Ak by sme chceli identifikovať potreby starých ľudí môžeme konštatovať, že sú to potreby, ktoré sa týkajú hlavne zdravia, bezpečia a istoty, materiálneho a finančného zabezpečenia, potreby spojené so sebestačnosťou a prospešnosťou, aktívnosťou, sebarealizáciou a nezávislosťou pri uskutočňovaní svojich životných cieľov pomocou vlastných zdrojov na základe fyzických a duševných kapacít a sociálnej podpory. Kvalitné a spokojné prežitie staroby je možné zabezpečením uvedených potrieb zároveň pozitívnym rodinným prostredím, s dobre fungujúcim zdravotným a sociálnym systémom. Medzi staršími ľuďmi ako uvádza M. Beneš (2003, s. 139-140) často nachádzame rozdiely v psychických, kognitívnych schopnostiach, potrebách a záujmoch, zdravotnom stave, dosiahnutom vzdelaní, bývaní, finančného zabezpečenia zároveň úrovni sociálnej integrácie. Nové problémy, ktoré seniori často riešia sú problémy týkajúce sa odchodu do dôchodku, vyrovnávanie sa s ťažkými životnými situáciami, stratou blízkych, zdravotné obmedzenia, prítomnosť choro-

by a iné. Súhlasíme s myšlienkami autora, že v starobe sa mnohokrát nevytvárajú nové záujmy, skôr sa seniori prikláňajú a rozvíjajú tie, ktoré ich zaujali v skoršom veku, záujmy ktoré v produktívnom živote nerozvíjali.

Posledné storočie prinieslo so sebou veľké zmeny v životnom štýle obyvateľov rozvojových krajín. Civilizácia bola postavená pred mnohé situácie pretechnizovaného sveta, čo prinieslo jednotlivé zmeny vo vnímaní a chápaní ľudského diania, zvýšili sa nároky na samotnú psychiku človeka, často dochádza ku konfliktom, záťaži a stresovým prejavom, ktoré vedú k poškodeniu zdravia.

Edukácia seniorov

Z hľadiska zdravého starnutia je vhodné a dôležité prihliadať na zdravotný stav a záujmy seniora. Preto je nevyhnutné aktívne napomáhať k udržaniu fyzickej a psychickej kondícii vhodnými vzdelávacími aktivitami. Vzdelávanie poskytujú viaceré inštitúcie z ktorých najznámejšie sú akadémie a univerzity tretieho veku. Vzdelávacie aktivity prinášajú množstvo nových poznatkov, spoločenských kontaktov a prispievajú k zlepšeniu kvality života. Vzdelávanie môže byť tiež ako hobby, záujem o poznanie. Motívom je často túžba po sociálnych kontaktoch, očakávania okolia, ale i snaha nájsť zmysel života. Vzdelávanie seniorov má často charakter prevencie, odstránenia a kompenzácie deficitov, ktorých cieľom je udržanie telesných a intelektuálnych síl. Vzdelávanie seniorov od školského a profesijného vzdelávania sa odlišuje v tom, že je založené predovšetkým na dobrovoľnosti (Beneš, 2003 s. 141).
Pri vzdelávaní seniorov by sa mali dodržiavať ako uvádza I. Rovný, et al (2004) niektoré odporúčania:

- oboznamovanie sa s novými poznatkami by malo byť uskutočňované postupne a pomaly
- účastníkom sa musí dať možnosť, aby si sami mohli zvoliť resp. ovplyvniť tempo svojho vzdelávania
- množstvo informácií poskytnuté na jednom sústredení by malo byť menšie ako u mladých účastníkov
- informácie by mali byť prehľadné, doplňované názorným príkladom alebo exponátom

- je vhodné dať účastníkom k dispozícii písomné podklady
- rôzne chyby a nedostatky, ktoré už majú účastníci osvojené z rôznych predchádzajúcich informácií, treba ihneď taktne opraviť, aby u nich nevznikol nesprávny návyk, nesprávne poznatky
- aktivizovať účastníkov rôznymi podnetmi a otázkami, aby sa zapájali do výkladu nových informácií. Tento spôsob im najviac pomôže pri osvojení nových poznatkov.

Problematikou zdravého starnutia sa zaoberajú projekty zakotvené v Národnom programe podpory zdravia.

Aktualizovaný *„Národný program podpory zdravia“* je zameraný na vybrané determinanty zdravia a skladá sa z 11 cieľov: zdravý životný štýl, starostlivosť o zdravie, zdravá výživa, alkohol, tabak, drogy, prevencia úrazovosti, zdravá rodina, zdravé pracovné podmienky, zdravé životné podmienky, zníženie výskytu infekčných chorôb, zníženie výskytu neinfekčných chorôb, pohybová aktivita.
Edukatívny proces znamená pre seniora mnoho, nielen získavanie nových poznatkov. Samotná edukácia seniorov má plniť funkcie ako uvádza R. Čornaničová (1998, s.67 -70) podľa týchto hľadísk:

1. Podľa primárnej orientácie: vzdelávacie, kultúrno – kultivačné, sociálno - psychologické
2. Podľa špecifického zamerania : preventívna, anticipačná, rehabilitačná, adaptačná, posilňovacia, komunikačná, kompenzačná, aktivizačná, relaxačná, medzigeneračného porozumenia.

Pri realizácii edukačného procesu treba posudzovať a rešpektovať charakteristiky seniora, ktoré ako uvádza M. Bašková (2009, s.141) modifikujú schopnosť učiť sa i priebeh edukácie v tejto vekovej kategórii. Samotný vek podľa autorky obmedzuje schopnosť učiť sa a môže výrazne ovplyvniť priebeh edukácie i postoj. Taktiež biologické zmeny starnutia, zdravotný stav, psychické zmeny klesajúceho charakteru môžu negatívne vplývať na priebeh edukácie. Psychické zmeny stúpajúceho charakteru a nemenné psychické funkcie, povahové vlastnosti, typ seniora môžu pozitívne ovplyvniť priebeh edukácie, alebo ovplyvniť postoj seniora k edukácii.

Edukačný plán podľa M. Baškovej obsahuje (2009, s.142):

- Ciele edukačného procesu

- Témy a podtémy edukácie (podľa stupňov prevencie)
- Organizačnú formu (individuálnu, skupinovú, komunitnú)
- Vhodné typy učenia (učenie riešením problému, senzomotorické učenie, mechanické učenie)
- Prostredie (prirodzené, seniorské centrá, kluby, poradne zdravia a iné)
- Časový rozvrh edukácie (ide o skrátený čas pre seniorov, striedanie činností, relaxačné aktivity, striedanie aktivít a odpočinku)
- Špecifiká edukačných stratégií (zásady, didaktické pomôcky a prostriedky, vhodné metódy - demonštrácia, zážitková metóda, analýzy prípadu, diskusia, rozhovor, a iné).

Okrem spomenutých klasických metód môžeme pri edukácii využiť aj metódy motivačné, aktivizačné, alternatívne ako brainstorming, heuristickú metódu, bzučiace skupiny, hranie rolí, metódy reprodukčné, situačné, inscenačné a pod.

Na efektívnejšie dosahovanie cieľov počas edukačných stretnutí odporúčajú autorky D. Magurová a Ľ. Majerníková (2009, s. 55) *„využívať alternatívne alebo modifikačné edukačné metódy, ktoré môžeme prispôsobiť problému, cieľu, individualite, atmosfére edukačného stretnutia“*. V edukácii využívame rôzne pomôcky materiálne a nemateriálne, učebné pomôcky a technické vyučovacie prostriedky.

Pre účinnú a efektívnu edukáciu sa vypracovávajú edukačné štandardy, ktoré obsahujú podľa D. Magurovej a Ľ. Majerníkovej (2009, s. 57-58) *„zameranie edukácie, mieru záväznosti, ciele, spôsob hodnotenia a audit hodnotenia štandardu. Pod pojmom edukačný štandard chápeme dosiahnutú úroveň kvality edukačnej činnosti, ktorého zmyslom je koordinovať rozsah a obsah, zároveň určuje normu pre kvalitnú edukačnú činnosť a umožňuje objektívne hodnotenie edukácie. Štandard musí spĺňať motivačnú, prognostickú, informačnú, diagnostickú a porovnávaciu funkciu. Ako uvádzajú autorky správne vytvorený štandard zodpovedá potrebám a možnostiam jednotlivca, skupiny, komunity. Súčasťou edukačného štandardu je edukačný audit, ide o zhodnotenie účinnosti edukácie, do akej miery boli stanovené metódy, formy, postupy edukácie správne, a či stanovené ciele boli naplnené.*

V období starnutia a staroby môžeme pozorovať rôzne zmeny, ktoré môžu ovplyvniť proces edukácie, preto je dôležité na tieto zmeny nezabúdať. Tieto zmeny v starobe je nutné posúdiť v anamnéze pred diagnostikou, plánovaním a realizáciou konkrétneho edukačného procesu (Magurová, Majerníková, 2009, s.68). V edukácii seniorov má vekové vymedzenie seniorov iba orientačnú funkciu. Pri analýze vzdelávacích potrieb, príprave jednotlivých programov, vzdelávacích a edukačných ponúk je nutné si uvedomiť aj iné charakteristiky, ktoré užšie vyčleňujú cieľové skupiny edukácie seniorov. Cieľová skupina predstavuje aktuálnu skupinu účastníkov, ktorých špecifické spoločenské charakteristiky podstatne ovplyvňujú edukačné záujmy a potreby danej skupiny. Vzdelávanie ľudí staršieho veku je jedným z prostriedkov oddialenia starnutia, zároveň súvisí s jeho naplnením racionálnymi a zmysluplnými aktivitami. Vzdelávanie súvisí s odovzdávaním informácií, ale zároveň ako uvádza V. Prusáková (1994, s.106) ide o dôležitú pomoc a hľadanie nových životných orientácií, pri prekonávaní problémov. Je dôležité nezabúdať na skutočnosť, že starší ľudia potrebujú viac času na učenie a preto je nevyhnutné rešpektovať normy pri posudzovaní gerontov, tempo samotnej edukácie, musíme mať na zreteli aj organizačné hľadisko. Výchova a vzdelávanie plní základnú funkciu, ale u tejto skupiny ide o náhradnú funkciu, ktorá spočíva v poskytovaní tzv. druhej šance. Celkovo utváranie systému by malo mať určité charakteristické črty (Prusáková, 1996, s. 106-107) :

- výchova –vzdelávanie by mali byť plne dostupné
- k úspešnosti vzdelávania je nevyhnutná stratégia zamerania na zvýšenie kvality procesu vzdelávania ako aj vzdelávacích inštitúcií, kvalita rozsahu zdrojov informácií, aby si všetci mohli správne zvoliť svoje vzdelávanie
- rýchle zmeny v spoločnosti vyžadujú adaptabilitu systému vzdelávania, komplexnosť, veľkú variabilitu vzdelávacích príležitostí, ktorá by mala zodpovedať individuálnym potrebám.

Je preto dôležité utvárať koncepciu vzdelávania tak, aby sme dbali na dostupnosť, kvalitu, adaptabilitu, komplexnosť a realizovateľnosť (Prusáková, 1996 s. 108). Je veľmi dôležité v tomto smere motivovať ľudí, poskytovať im podporu, rozvíjať andragogickú

teóriu, ktorá by hľadala odpovede na rôzne otázky, ako najúčinnejšie podporovať a uľahčovať vzdelávanie, aby každý mohol v čo najplnšej miere rozvíjať svoj ľudský potenciál s plnou zodpovednosťou.
Jednou zo zásadných otázok v analýze vzdelávacích potrieb ako uvádza V. Prusáková (2001, s.169) „*je predovšetkým určiť zdroj informácií a metódu ich získania. Každý druh analýzy si vyžaduje zhromažďovanie jednotlivých údajov. Ako autorka uvádza tieto metódy a techniky získavania údajov možno rozdeliť do troch kategórií: úroveň organizácie, úroveň skupiny, individuálna úroveň.*
Seniorská generácia svojimi aktivitami a prístupom má prispieť k zmene vnímania procesu starnutia a staroby. Je potrebné poskytovať seniorom dostatočný priestor a vytvoriť podmienky k aktívnej účasti na spoločenskom ako aj politickom živote v našom štáte. Zároveň sa seniori sami musia snažiť využiť všetky ponúkané možnosti, ktoré im naša spoločnosť ponúka.

Ciele a obsah edukácie seniorov

Ciele sú základnou kategóriou vzdelávania ako uvádza V. Prusáková a kol. (2001, s. 186), sú konkrétne formulované predstavou o forme správania účastníka vzdelávania, alebo jeho dispozíciách k určitému správaniu získaných prostredníctvom výučby. Podľa autorky pri stanovení cieľov je vhodné sústrediť pozornosť na osobnosť vzdelávaného, vzhľadom k tomu čo by mal poznať, vedieť vykonávať a aké postoje a správanie by mal získať.

V procese vzdelávania sa spravidla objavuje viacej cieľov (autonómne, heteronómne, všeobecné, špecifické, anticipačné, adaptačné a pod.) medzi ktorými sú isté kvalitatívne rozdiely avšak vo svojom celku tvoria cieľovú štruktúru (Porubská, Határ, 2009, s. 113), zároveň autori ďalej uvádzajú, že formulovanie vzdelávacích cieľov, je podmienené rôznymi faktormi ako napr. špecifickými požiadavkami, časom, zameraním inštitúcie.

Obsahom vzdelávania rozumieme vybrané množstvo a kvalitu poznatkov, zručnosti, postoje, ktoré si má účastník osvojiť. Obsah predstavuje štruktúrovaný a funkčne usporiadaný výber poznatkov, ktorý tvorí základ vzdelávacieho procesu. V porovnaní s dávnymi kultúrami sa vyznačuje rýchlym tempom a vyžaduje sústavnú inováciu v rámci vzdelávania a mal by reflektovať na špecifické

požiadavky dospelých. V rámci inovácie a modernizácie vzdelávacieho procesu považujeme za určujúce determinanty v rámci kvality aj primerane použité metódy a formy edukácie**.** V jednotlivých programoch ako uvádza Ł.Tomczyk (2013) vzdelávania je potrebné venovať mimoriadnu pozornosť novým technológiám, využiť širokú škálu metód. Predovšetkým ide o metódy ktoré podporujú rozvoj kompetencií. Metodika vzdelávania dospelých sa rýchlo rozvíja preto je vhodné do súčasnej praxe zavádzať a aplikovať nové kombinované výchovno – vzdelávacie ako aj poradenské prístupy.

Za dôležité považujeme vhodné použitie didaktických prostriedkov, ktoré by zodpovedali svetovej úrovni vyspelých krajín. V rámci zvyšovania efektívnosti je podľa nás nutné venovať pozornosť didaktickým prostriedkom a modernej didaktickej technike zodpovedajúcej novodobým trendom.

Zásady edukácie

Zásady edukácie vyjadrujú najvšeobecnejšie zákonitosti výchovno – vzdelávacieho procesu. Pri napĺňaní cieľov výchovy majú význam najmä zásady cieľavedomosti, systémovosti a postupnosti, aktívnosti a individuality. Pri každej výchovno - vzdelávacej práci sa musíme pridržiavať určitých zásad, ktoré sú nevyhnutné pri realizácii v rámci výchovného pôsobenia. Predovšetkým ako základnú zásadu uvádzame **zásadu humánnosti –** ľudskosti ako jeden zo základných princípov**.** Zásada humánnosti je orientovaná na osobnosť vzdelávajúceho sa, ako ľudskej individuality s právom na vlastné rozhodovanie, vlastný rozvoj. Hovoríme o morálnom aspekte, úcte, vzájomnom rešpekte, komunikácii a rovnocennosti vo výchove a vzdelávaní seniorov. Dôležitou súčasťou je empatia, umenie počúvať, podporovať ho, dôvera v spolupráci, zvládanie konfliktov ako aj prosociálnosť. Prosociálnosť chápeme ako spoluprácu, pomáhanie, utešovanie, obetovanie, kooperáciu, zároveň starostlivosť o dobro iných. Ide o správanie jednotlivca, ktoré akceptuje telesné, duševné, fyziologické a psychologické stavy, rozpoloženia ľudí, ich potreby a záujmy ako aj ťažkosti (Žilínek, 1997).

Zásada vedeckosti patrí k všeobecným zásadám výchovy, všetky informácie, ktoré sú sprostredkované musia zodpovedať úrovni vedy, vedeckému poznaniu z danej oblasti a treba ich podať pravdivo.

V rámci zásady vedeckosti (Jureníková, 2010, s. 33) pre výchovno - vzdelávaciu prácu vyplýva, neustále osvojovanie a rozvíjanie poznatkov, na báze súčasného vedeckého poznania, dôsledným pristupovaním k voľbe obsahu vo výchovnej práci dôkladným poznaním teórie, ktorá sa aplikuje v praktických činnostiach, v odovzdávaní vedomostí, rozvíjaní zručností a schopností.

Zásada primeranosti sa dotýka každého konania všetkých pracovníkov v danej oblasti výchovy a vzdelávania. Zároveň zaväzuje jednotlivé problémy vysvetľovať primerane veku, individuálnym zvláštnostiam a schopnostiam. Zásada primeranosti vyjadruje požiadavku, aby obsah a rozsah ako aj metódy boli sprostredkované primerane k biologickým – psychologickým schopnostiam (Petlák, 2004, s. 113). Starí Rimania ako uvádza B. Ganický a kol. (1971, s. 50), dali každému kto mal za úlohu vystúpiť pred publikom a prejavil svoju schopnosť prejavom, okrídlený verš: „*Quis, quid, cuí,quibus auxiliís, cur, quomodó, quandó"* (Kto, čo, komu, s akou pomocou, prečo, ako, kedy). Tento praktický pokyn je podľa nášho vnímania aktuálny aj dnes. Je veľmi dôležité poznať a vziať do úvahy jednotlivé zložky, ktoré treba rešpektovať, ktoré sú pre danú situáciu najprimeranejšie a najvhodnejšie. Môžeme v nich nájsť analógiu zo základnými kurikulárnymi otázkami, ktoré je potrebné zodpovedať pri tvorbe kurikula v edukácii. Pretože „tvorba kurikula v tomto smere je komplexný proces, ktorý vyžaduje integráciu a reorganizáciu poznatkov, má charakter praxeológie a musí reflektovať kontext, v ktorom kurikulum existuje ako spoločenský fenomén" (Walterová, 2006, s.15).

E. Walterová (2004, s. 230) upozorňuje zároveň na to, že kurikulum sa mení podľa obsahu, potrieb a životných situácií, preto to nie je pevne stanovený program, ale vyvíjajúca sa sústava mnohých požiadaviek. Kurikulum často vzniká v širšom zmysle v nadväznosti aj na tradície, zodpovedajúce civilizácii, ale aj v užšom zmysle tzv. tradície národné alebo lokálne (Maňák, 2006, s. 26). Každý realizátor výchovy a vzdelávania musí brať do úvahy ukazovatele a ich vzájomný vzťah ako uvádza autor: kto uskutočňuje výchovný - vzdelávací výkon, aký obsah si zvolí, komu je výkon určený, aké prostriedky má k dispozícii, aký je jeho cieľ, aký spôsob si zvolí na dosiahnutie cieľa, kedy výkon uskutoční.

Pri splnení očakávaného cieľa je veľmi dôležitý aj konkrétny prejav, ktorý má byť premyslený a v súlade so zásadami výchovy

a vzdelávania : hovoriť spisovne, bez použitia vulgarizmov, vyjadrovať sa zrozumiteľne v kratších vetách, vyvarovať sa cudzích odborných výrazov používaných v danej oblasti, dbať na tempo prednesu, vyslovovať zreteľne, zdôrazňovať zároveň významnejšie slová primeranou gestikuláciou, udržiavať vizuálny kontakt, prípadne aj slovný a overovať si ich reakcie. Reč tela nám mnohokrát sprostredkováva hlbšie pochopenie komunikácie s ostatnými ľuďmi, dopomáha lepšie porozumieť druhým, a teda aj sebe. Ak pochopíme princíp funkcie určitého javu, ľahšie sa s ním naučíme žiť, lebo nepochopenie a ľahostajnosť sú živnou pôdou pre strach, povery a prehnane kritické postoje a hodnotenia (Pease, 2004).

K pozitívnemu výsledku v rámci edukácie prispieva podľa iných autorov aj verbálna a neverbálna komunikácia. Dôležitým činiteľom pre vhodné zameranie edukačnej činnosti je „komu“ budeme prednášať. Obsah, rozsah a spôsob podania musia zodpovedať stupňu telesného, duševného a citového rozvoja, ktorým je podujatie určené. K tejto časti pristupujeme diferencovane podľa sociálnych skupín. Primerane téma a forma ovplyvní aj vhodný výber použitých prostriedkov. V rámci výchovy je vhodné dodržiavať základné požiadavky, ktoré musí spĺňať každý realizátor v oblasti edukácie. Predpokladom úspešnej edukácie je nielen odborná znalosť a vedomosti z odboru, z ktorého prednášame, ale aj základné vedomosti z oblasti andragogickej. Preto každý lektor, jeho osobnosť má vo výchovnom procese svoje kľúčové postavenie. Musí spĺňať základné predpoklady odbornú a morálnu vyspelosť, bezúhonnosť, svoje poznatky by mal odovzdávať primeraným a zrozumiteľným spôsobom v logickom slede, konkrétne, s využitím rétorických schopností. Lektor musí odovzdať poznatky a skúsenosti presvedčivo, pôsobivo angažovane, aby niektoré časti neostali nepochopené.

Zásada sústavnosti ako uvádza P. Juřeníková (2010, s. 33) si vyžaduje podávať základné informácie, návyky a zručnosti, podnety pre formovanie postojov, správanie sa človeka a skupín, postupne, logicky, usporiadane a systematicky tak, aby výchova a poznávací proces prebiehal v ucelenej sústave pre všetky skupiny ako aj jednotlivcov. Tento ucelený systém je dlhodobý a zložitý proces, ktorý súvisí s celoživotným vzdelávaním človeka od najútlejšieho veku až po obdobie staroby. Sústavné opakovanie jednotlivých činností so správnym vedením je dobrým základom pre vznik zručností. Po-

zitívny výsledok dodržiavania tejto zásady sa prejaví v takých skupinách a u takých jednotlivcov, kde sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje pravidelne v intervaloch pre určitý druh záujemcov.

Zásada aktivity a angažovanosti - výchova a vzdelávanie má dve zložky, spojené jednak s odovzdávaním vedomostí, a jednak s formovaním žiaduceho správania sa. Aktivita je jedna z najdôležitejších čŕt jednotlivca, kolektívu, ktorá spočíva v schopnosti zámerne, cieľavedome meniť skutočnosť i seba samého (Pavlík a kol. 1984). Význam aktivity v podmienkach výchovno vzdelávacieho procesu a osvetových činnosti v dospelosti ako aj u seniorov potvrdzuje skutočnosť, že jedna z najdôležitejších didaktických zásad je zásada aktivity. Úroveň poznania cieľavedomého poznávania je priamo závislá od miery aktivity, zaangažovanosti, prístupu k činnosti smerujúcej k osvojovaniu si informácií. Vychovávateľ má pôsobiť tak, aby pozitívne motivoval aktivitu všetkých zúčastnených, ktorí budú zároveň aktívnymi spolutvorcami získavania informácií. *„Vlastná aktivita znamená vyššiu efektívnosť osvojených vedomostí, lepšie zapamätanie a transformáciu do postojov a konania“* (Višňovský, Kačáni a kol. 2000, s. 171). U dospelých ide o individuálnu činnosť smerujúcu k samostatnosti a uvedomelosti. Sebavzdelávanie a formovanie vlastnej osobnosti je primárne určené aktivitou, ktorú môžeme podnecovať u dospelého, avšak v procese jej realizácie rozhodujúcu úlohu zohráva jednotlivec (Hotár, Paška, Perhács a kol. 2000, s. 24). Jeho záujem mu pomáha pri výbere pádnych argumentov a pôsobivého konania. Nie je ľahostajný k situáciám, ktoré vyžadujú nápravu. Jeho angažovanosť vyvoláva priaznivú ozvenu a vzbudzuje záujem vzdelávať sa a výchovné poznanie má pre každého z nás veľký význam.

Ak má byť proces výchovy a vzdelávania v novom tisícročí úspešný ako uvádza Z. Bakošová (2008, s. 52) je potrebné:

- Aby bol založený na vzťahu partnerskom medzi lektorom a poslucháčom.
- Aby bol založený na výchove, ktorá bude postupne utvárať návyky kooperatívnej interakcie.
- Aby výchova podporovala asertívnu, podporujúcu, popisnú a efektívnu komunikáciu.

- Aby výchova akceptovala vychovávanú osobnosť, jej fyziologické a sociálne potreby, potreby istoty, bezpečia.
- Aby neobsahovala manipulatívne prvky.
- Aby rešpektovala ľudské práva.
- Aby výchova viedla k pochopeniu zmyslu života, a k jeho zlepšeniu.

Ide o výchovu a vzdelávanie pomáhajúceho charakteru, ktorá podľa autorky vedie človeka k tomu aby bol človekom, aby poskytovaná pomoc v rámci výchovy presvedčila človeka, že zodpovednosť za svoj život nesie on sám.

Zásada motivácie, uvedomelosti a aktivity. Dôležitou zásadou, ktorú považujeme aj v rámci edukácie je zásada motivácie, uvedomelosti a aktivity. Táto zásada vyjadruje požiadavku, aby vedomosti, zručnosti boli výsledkom vlastného premýšľania zúčastnených, ich aktívnej činnosti, ktorá je riadená realizátorom. Všetky moderné koncepcie vzdelávacieho procesu sa zhodujú v tom, ako uvádza I. Turek (2010, s. 152), že účastník musí byť v danom procese motivovaný a aktívny bez pasivity, aby poznatky hľadal, objavoval samostatnou a aktívnou, uvedomelou a tvorivou, poznávacou prácou. Prvým predpokladom na dosiahnutie tejto požiadavky ako autor uvádza je samotná **motivácia. Motivácia** ako ju definuje I. Turek (2010, s. 153) **„***je komplex psychických procesov, ktoré aktivizujú, usmerňujú a udržiavajú ľudské správanie v určitom smere*“, väčšinou rozlišujeme vnútornú a vonkajšiu motiváciu. Vnútornú motiváciu chápeme ako tzv. „hnaciu silu“, ktorá núti človeka niečo urobiť pre vlastné uspokojenie v rámci potrieb. Vonkajšiu motiváciu chápeme na základe podnetov z vonkajšieho prostredia t.j. intencív ako uvádzajú mnohí autori. Motivácia je „primárnou podmienkou aktivity“ ktorú možno rozvíjať podľa autora prostredníctvom vhodne použitých metód, pomôcok, techniky ako aj organizačné formy. V edukácii seniorov je podľa M. Krystoňa (2012, s.70) „*potrebné rešpektovať základnú teoretickú axiómu, podľa ktorej je rozhodnutie zúčastniť sa na vzdelávaní ako aj jeho samotná realizácia determinovaná vždy komplexom konkrétnych motívov, ktoré majú navyše dynamický charakter*“.

Motívy sú u človeka chápané ako popudy, pohnútky konania, vnútorné faktory správania sa človeka, mnohokrát chápané ako ener-

gizačné činitele zvyšujúce intenzitu v rámci konania. Ide o snahy, potreby a túžby, ktoré vedú k snahe uchovania zdravia človeka. V edukácii je motivácia chápaná ako utváranie a podnecovanie vnútorných pohnútok k vzdelávaniu dospelých v danej oblasti. Vzniká impulz pre konanie človeka, ktorý ho vedie k aktivizácii, túžby orientovať sa v nových poznatkoch, byť rozhľadený. Okrem vnútornej motivácie nachádzame význam aj v motivácii vonkajšej, ktorá je charakteristická pre tlak z vonkajšieho prostredia patriaca k zdrojom zo širšieho prostredia. Motivácia dospelých a seniorov k edukácii je utváraná na základe záujmov, podnecovaná tak z vonkajšieho ako aj z vnútorného prostredia, ktorá vedie k človeka k optimalizácii zdravotného stavu, kde výsledkom je samotný úspech. Správne životné podnety nás všetkých vedú k tomu, aby sme poznávali samých seba, poznávali prostredie v ktorom žijeme a aby sme vedeli, k čomu môžeme získané poznatky využiť.

Systém edukácie seniorov v SR so zameraním na aktívne starnutie

Aktívne starnutie v súčasnosti vnímame ako dlhodobý proces založený predovšetkým na zmene myslenia ľudí. Zmeniť starnutie na aktívne starnutie nie je možné bez ochoty ľudí akceptovať taký životný štýl, ktorého prirodzenou súčasťou bude cieľavedomá príprava na život v seniorskom veku. Aktívne starnutie sa týka všetkých oblastí života, na ktoré reagujeme zároveň vnímame aj súčasný demografický vývoj. Globálne starnutie vyvoláva štrukturálne zmeny v rôznych oblastiach. Čím skôr pochopíme nutnosť zmien spojených so starnutím populácie, tým skôr a úspešnejšie sa so starnutím vyrovnáme (Rychtaříková, 2011). Preto je potrebné vytvárať podmienky na aktívne starnutie. Ak vnímame súčasnú situáciu je zrejmé, ako uvádza Z. Podmanická (2012, s. 86) že v sociálnej oblasti sú hlavnými piliermi aktívneho starnutia vzdelávanie, zdravie a sociálna ochrana. Aktívne politiky v oblasti celoživotného vzdelávania môžu v mnohom uľahčiť prechod medzi jednotlivými fázami životného cyklu človeka.
V súčasnej modernej spoločnosti často vystupujú do popredia otázky ktoré sa týkajú kvality života. V odbornej literatúre sa pojem kvalita života interpretuje rôznymi spôsobmi, no jednou z najvýstižnejších ako uvádza D. Popovič (2011, 32) je definícia kvality života podľa Svetovej organizácie zdravia z roku 1996, ktorá hovorí: „*Kvalita živo-*

ta vyjadruje, ako ľudia vnímajú svoje miesto v živote, v kontexte kultúry a hodnotových systémov, v ktorých žijú, a vo vzťahoch k svojim cieľom, očakávaniam, štandardom a záujmom."

Vychádzajúc z tejto definície je zjavné a dôležité ako vnímajú seniori svoj život, aký majú pohľad do budúcnosti, ako sa budú správať nie len k ostatným, ale hlavne voči sebe samým, ich záujmom, cieľom a pod. Snaha o zlepšovanie kvality a uplatnenia seniorov v spoločnosti by nemala zostať iba témou mnohých diskusií, ale systematicky má vyústiť do konkrétnych činov. Seniorský vek ako uvádza I. Rovný (2012, s.1) nie je možné vnímať ako niečo zlé, *„nie je súmrakom uponáhľaného života, ale časom slobody, ktorý vystrieda náhlenie sa za povinnosťami, je to obdobie, kedy sa vo zvýšenej miere môže každý senior venovať zdravému spôsobu života a tešiť sa s napĺňania voľných chvíľ činnosťami, aktivitami na ktoré nemal v minulosti priestor"*. V tomto smere je vhodné rozvíjať svoje aktivity rôznym spôsobom – rozvíjať vedomosti, zručnosti, trénovať si pamäť, venovať sa záujmom, vzdelávať sa, neváhať získavať nové poznatky v inštitúciách, ktoré túto možnosť v súčasnosti ponúkajú.

Ako uvádza M. Krystoň (2013, s.21) „oblasť edukácie seniorov sa dostáva v Slovenskej republike v ostatných dvoch dekádach do spektra záujmu v dvoch rezortoch štátnej správy. Ide o rezort školstva a rezort sociálnych vecí, v obidvoch týchto rezortoch je problematika vzdelávania ľudí v poproduktívnom veku ukotvená v dokumentoch v ktorých sú vyjadrené zámery štátu v oblasti vzdelávacej politiky, základnou legislatívnou normou v ktorej je v SR upravená táto spomínaná oblasť edukácie seniorov je *Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní.* Z pohľadu jednotlivých analýz však podľa uvedeného autora v koncepčných a strategických dokumentoch *„Stratégia celoživotného vzdelávania 2011 a Akčný plán stratégie celoživotného vzdelávania 2011"*, v ktorých sú priority a nástroje podpory celoživotného vzdelávania na roky 2012-2014 sa problematiky edukácie seniorov dotýkajú len niektoré súčasti. *„V súvislosti s rezortom sociálnych vecí je od roku 2011 zriadený Výbor pre seniorov, ktorý je stálym odborným orgánom Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť. Tento výbor bol v roku 2011 poverený rezortom MPSVaR prípravou Národného programu aktívneho starnutia, v ktorom je problematike seniorov* venovaný oveľa širší priestor"(Krystoň, 2013, s.22).

Medzi ďalšie kľúčové dokumenty smerodajné prijaté vládou SR zaoberajúce sa celoživotným vzdelávaním sa zaraďuje dokument Európskej komisie pod názvom *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (2000),* v ktorom je zdôrazňovaná nevyhnutnosť zabezpečenia rovnakých príležitostí prístupu k vzdelávaniu, zvyšovať kvalitu vzdelávania, ľahší prístup ku kvalitným informáciám a poradenstvu, rozvíjať efektívne metódy výučby a poskytovať príležitosť k celoživotnému vzdelávaniu a *Lisabonskú stratégiu pre Slovensko (2005).*

Ak sa chceme priamo zamerať na vzdelávacie možnosti pre seniorskú populáciu v SR tak najznámejšie typy inštitúcií sú:

- **Univerzity tretieho veku** - ktoré začali svoju pôsobnosť od roku 1990. Je možné ich charakterizovať ako vzdelávacie inštitúcie pri najvyšších stupňoch výchovno – vzdelávacej sústavy – pri vysokých školách, ktoré umožňujú organizovať pestrú paletu vzdelávacích ponúk.
- **Akadémie tretieho veku** – predstavujú náročnejšiu formu združovania seniorov, ide o pevne usporiadanú formu vzdelávania. Realizované cykly sú jedno, alebo viac semestrálne. Obsahové zameranie jednotlivých cyklov vychádza predovšetkým z potrieb účastníkov. ATV úzko spolupracujú s gerontologickými, geriatrickými a inými pracoviskami.
- **Kluby dôchodcov** – majú dlhoročnú tradíciu, ich činnosť je zameraná na organizovanie širokého spektra aktivít záujmového vzdelávania ako napr. kultúrne, vzdelávacie, športové, rekreačné a rôzne iné aktivity. Klubová činnosť sa realizuje na základe dobrovoľnosti a je rôznorodá.
- **Kultúrno – osvetové zariadenia** – predstavujú spoločenské strediská zamerané na kultúrno – výchovné pôsobenie. V spolupráci so sociálnymi, zdravotníckymi zariadeniami, spoločenskými organizáciami a dobrovoľnými združeniami zohrávajú podľa R. Čornaničovej (2000) veľmi dôležitú úlohu v procese obohacovania života starších ľudí.

Vo vývoji koncepcie vzdelávacích systémov na UTV v celosvetovom meradle vidíme dva hlavné smery organizácie obsahu vzdelávania (orientácie štúdia) ako uvádza N. Hrapková (2004):

1. *Model segregačný* – v ktorom sa seniori vzdelávajú segregovane od mladších (denných) študentov, nedochádza k vzájomnému prepájaniu generácií. Táto forma je zameraná predovšetkým na záujmové neprofesijné vzdelávanie, ktoré súvisí s uspokojovaním vzdelávacích záujmov a neponúka možnosť kvalifikačného štúdia.
2. *Model integračný* – ktorý ponúka vzdelávanie seniorov spolu s mladými študentmi. Môže byť realizovaný spôsobmi v rámci riadneho kvalifikačného štúdia, alebo ako záujmové štúdium seniorov v integrácii bez kvalifikačného zámeru. V tomto smere je táto forma vnímaná ako prepojenie generácií, ktorá podľa autorky umožňuje v edukácii stavať na životných skúsenostiach, zároveň sa zameriava aj na konfrontáciu názorov a skúseností.

Na Slovensku organizátori štúdia na UTV ponúkajú pre seniorov možnosti záujmového vzdelávania s využívaním segregačného modelu.

Napriek mnohým problémom, ktorými UTV na Slovensku mali sa podarilo zrealizovať mnoho celoslovenských konferencií a odborných seminárov. Prínosom je spolupráca *Asociácie UTV na Slovensku a Európskej federácie starších študentov* (EFOS) od roku 1998 odborným seminárom „*Prínos vzdelávania starších pre psychofyzické zdravie človeka*“ ako aj z roku 2002 realizovaný odborný seminár „*Vzdelávanie seniorov a nové trendy pre tretie tisícročie.* Dnes má UTV za sebou niekoľko partnerstiev v mnohých projektoch. Škála vzdelávacích aktivít sa naďalej inovuje, rozširuje a doplňuje. Základom pre nové kontakty a partnerstvá sú vzájomné združenia, výmena a získavanie informácií, riešenia spoločných úloh a aktuálnych otázok. Slovenské UTV sú združené v Asociácii UTV na Slovensku od roku 1994, vo svetovom meradle sú zapojené UTV zo SR do diania svetovej asociácie UTV – AIUTA, prepojená je aj na Európsku federáciu starších študentov – EFOS. *Ústredným, hlavným cieľom EFOSU, ktorý vychádza z práva starších ľudí k prístupu k univerzitnému vzdelávaniu je Ochrana záujmov starších študentov na univerzitách v Európe* (Hrapková, 2010). Vychádzajúc zo správy o činnosti Slovenských univerzít tretieho veku a ich asociácie UTV v SR uvádzame jednotlivé štatistické údaje. Na základe **štatistických**

hlásení zaslaných na Ústav informácií a prognóz MŠ SR majú UTV na Slovensku nasledovný počet starších študentov **:**

- Počet študentov UTV 2010: Spolu majú UTV na Slovensku 6603 študentov z toho 5717 žien, t.j. 86,5%.
- Počet študentov UTV 2011: Spolu majú UTV na Slovensku 6477 študentov z toho 5608 žien, t.j. 87,5%.
- Počet študentov na UTV na Slovensku podľa štatistického hlásenia 2012:
- Na Slovensku je v roku 2012/2013 na UTV spolu 7208 študentov z toho 6186 žien t.j. 85,8%.

UTV UMB v Banskej Bystrici ponúka záujemcom štúdium na 16 študijných odboroch a 4 kurzoch cudzích jazykov. Najviac vyhľadávané študijné odbory sú právo, výživa a netradičné formy medicíny, záhradníctvo, fytoterapia, informačné a komunikačné technológie, spoločenský a diplomatický protokol, dejiny Slovenska a iné. Štúdium je trojročné. Po ukončení štúdia následne UTV ponúka rozšírené štúdium. Výučbu zabezpečujú vysokoškolskí pedagógovia a odborníci z praxe.

Nemožno v závere na tomto mieste nespomenúť spoluprácu Katedry andragogiky s CCV a UTV v Banskej Bystrici ako aj inými organizáciami. Ako ilustráciu uvádzame realizované projekty Katedry andragogiky :

- Ďalšie vzdelávanie ako výzva k aktívnemu starnutiu – 2013
- Integračné a diferenciačné trendy v tvorbe kurikula vo vzdelávaní dospelých - 2012
- Determinanty profesijného rozvoja lektora v kontexte kvality vzdelávania dospelých - 2012
- Teoreticko – metodologické aspekty skúmania súčasného stavu a perspektív záujmového vzdelávania dospelých v systéme neformálnej edukácie - 2010
- Teoretický a metodologický rámec analýzy vzdelávacích potrieb dospelých – 2008.

Stotožňujem sa s názorom prof. Krystoňa (2013), že *„na teoretické aspekty edukácie seniorov sa orientuje predmet geragogika, ktorý je súčasťou obsahu študijného programu andragogika. S praxou sa študenti stretávajú v rámci odbornej praxe, exkurzie a pod. Čo však je potešujúce, problematika edukácie seniorov sa najmä v posledných*

rokoch stáva preferovanou témou mnohých kvalifikačných prác“. Prínosom sú okrem série aktuálnych, zaujímavých prednášok, plných cenných informácií aj organizované konferencie spojené s diskusiami zúčastnených profesionálov pôsobiacich v danej oblasti.

Záver

Pri tvorbe jednotlivých edukačných aktivít ako uvádzajú mnohí autori prihliadame na vek človeka, zdravotný stav, návyky, kondíciu. Kvalitný program jednotlivých aktivít je nielen nutným doplnkom v rámci starostlivosti o človeka, ale je aj vysoko účinný, terapeutický nástroj pre udržanie duševného a fyzického stavu. Vhodný výber jednotlivých aktivít môže slúžiť ako prevencia, mnohokrát ako cesta k spoznávaniu nového. Pri tvorbe jednotlivých programov vychádzame predovšetkým z potrieb človeka. Každý program by mal obsahovať trochu zábavy a trochu terapeutického účinku, pretože jedine také aktivity, ktoré plne uspokojujú potreby ľudí sú účinné a vyhľadávané. Preto pri zostavovaní edukačných aktivít treba brať do úvahy aj organizačné prvky, pretože správna organizácia je veľmi dôležitá. V inštitúciách a organizáciách realizujúcich aktivity by mali pribúdať výchovné programy na rozvoj pozitívneho postoja a na získanie potrebných vedomostí, zručností a návykov, ktoré by naďalej rozvíjali aktívny, zdravý životný štýl človeka. Úlohou nás všetkých je poznať názory, postoje populácie, nebyť ľahostajným, nájsť miesto pre realizáciu nových postupov v edukácii a využívať ich v aktívnej práci. Edukáciu je potrebné smerovať, tak aby jej základným krokom bola aktivizácia človeka a dostať do povedomia, že každá nová informácia má nesmiernu hodnotu.

Text je výstupom riešenia výskumnej úlohy VEGA MŠ SR č. 1/1208/12 „Integračné a diferenciačné trendy v tvorbe kurikula vo vzdelávaní dospelých“.

Bibliografia:

Baláž V. (1983). *Ako sa dožiť vysokého veku*, Osveta, Martin.
Bakošová Z. (2008). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promocion.
Bašková M. et al. (2009), *Výchova k zdraviu*, Osveta, Martin.

Beneš M. (2003), *Andragogika teoretické základy*, Eurolex Bohemia, Praha.
Benjan M. (2010), *Starnutie a staroba – príčiny, príznaky problémy prevencia a pomoc pri problémoch*, Bratia Sabovci s.r.o., Zvolen.
Čornaničová R. (1998), *Edukácia seniorov: vznik rozvoj, podnety pre geragogiku,* Univerzita Komenského, Bratislava.
Čornaničová R. (2000), *Vzdelávanie v treťom veku ako podpora kvality života*, „Životné prostredie", Ústav krajinnej ekológie SAV Ročník: 2000, č.6, Bratislava.
Ganický B. a kol. (1971), *Zdravotná výchova,* Osveta, Martin.
Hotár S., Paška P., Perhács, J. a kol. (2000), *Výchova a vzdelávanie dospelých, Andragogika terminologický a výkladový slovník*, SPN, Bratislava.
Hrapková N, *Správy o činnosti SUTV a ich asociácie*. [on-line]. Dostupné na: http://www.asutv.sk [cit. 2014-01-24].
Hrapková N. (2004), *Myšlienky k metodike vyučovania seniorov*. In *Vzdelávanie seniorov na Univerzite tretieho veku.* Zborník príspevkov z metodického seminára. STU, Bratislava. [on-line]. Dostupné na: http://www.uniba.sk/asociaciautv/zborník 2004 [cit. 2014-01-12].
Hrapková N. (2010), *Dvadsať rokov univerzitného vzdelávania seniorov na Slovensku a v rámci Európskej federácie starších študentov – EFOS*. Zborník ASUTV, UK, Bratislava. [on-line]. Dostupné na: http:// www.asutv.sk/dokumenty/zborník -2010/ [cit. 2014-01-12].
Javorka K. et al. (2001), *Lekárska fyziológia,* Osveta, Martin.
Juřeníková P. (2010), *Zásady edukace v ošetřovateľské praxi,* Grada Publishing, Praha.
Kalvach Z. et al. (2008), *Geriatrické syndrómy a geriatrický pacient,* Grada, Praha.
Krystoň M. (2013), *Systémové charakteristiky edukácie seniorov v Slovenskej republike,* [w:] Kocianová R., Dvořáková M. (eds.), *Vzdělávání a rozvoj senior*, UK, FF, Praha.
Krystoň M. (2012), *Motivácia v edukácii seniorov*, "*Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání"* 2012, roč.2, č.3., Mendelova Universita, Institut celoživotního vzdělávání Brno.
Magurová D., Majerníková Ľ. (2009), *Edukácia a edukačný proces v ošetrovateľstve,* Osveta, Martin.
Maňák J. (2006), *Determinanty kurikula* [w:] *Problémy kurikula základní školy.* Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity, Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Brno.
Pavlík P. et al. (1984), *Pedagogická encyklopédia 2 P-Ž,* SAV, Bratislava.
Pease A. (2004), *Reč tela,* Ikar, Bratislava.
Petlák E. (2004), *Všeobecná didaktika*. 2 vyd. IRIS, Bratislava.

Pichaud C., Thareauová I. (1998), *Soužití se staršími lidmi*, Grada, Praha.
Prusáková V. (1994), *Osobitosti vzdelávania ľudí staršieho veku*, [w:] *Obohacovanie života starších ľudí edukatívnymi aktivitami*, NOC, Bratislava.
Prusáková V. (1996), *Andragogika – súčasný stav a perspektívy vývoja na Slovensku*, „Pedagogická revue", 48. č.3-4.
Prusáková V. a kol**.** (2001), *Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí*, STIMUL, Bratislava.
Podmanická Z. (2012), *Rešpektujme ľudský život v jeho celistvosti*, [w:] *Obyvateľstvo SR v kontexte Európskeho roku Aktívneho starnutia*, Štatistický úrad SR Bratislava [on - line] Dostupné na: http:// www.statistics.sk . [citované 2014-01-18].
Popovič D. (2011), *Teoretické východiská skúmania kvality života*, [w:] *Kvalita života v podmienkach globalizácie.* Zborník príspevkov z vedeckej konferencie Štatistického úradu SR, Bratislava.
Porubská G. – Határ C. (2009), *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*, PF UKF, Nitra.
Rovný I., Fižová L., Skalová J. (2004), *K metodike vzdelávania seniorov v problematike zdravého starnutia. "Geriatria"*, roč. X. č.4.
Račková A., Ochaba R., Rovný I. (2012), *Aktívne starnutie*. Európsky rok aktívneho starnutia a solidarity medzi generáciami. Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky.
Rychtaříková J. (2011), *Demografické faktory stárnutí*, „Demografická revue pro výzkum populačního vývoje". Č. 2/2011, ročník 53. Český statistický úřad. [on-line]. Dostupné na: http:// www.czso.cz/csu/redakce.hsf/i/demografie [cit. 2014-01-12].
Tomczyk Ł. (2013), *Specyfika ksztalcenia seniorów w obszarze nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych na przykladzie oświecimskiego UTW*, [w:] A. Fabiś, A. Łacina-Łanowski, Ł. Tomczyk (red.), *Kreatywna starość 15 – lecie oświecimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, Państwowa wyższa szkola Zawodowa, Oświęcim.
Turek I. (2010), *Didaktika.* 2 vyd., IURA Edition: Bratislava.
Višňovský Ľ., Kačáni V. a kol. (2000), *Základy školskej pedagogiky*, IRIS, Bratislava.
Žilínek M. (1997), *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*, IRIS, Bratislava.
Walterová E. a kol. (2004), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, Paido, Brno.
Walterová E. (2006), Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu, [w:] *Problémy kurikula základní školy.* Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity. Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Brno.

PETR ADAMEC, DAVID KRYŠTOF

Univerzity Třetího Věku v České Republice a příklady jejich zahraničních spoluprací

Abstrakt:
Příspěvek se zaměřuje na seniorské vzdělávání realizované v České republice skrze univerzity třetího věku. Konkrétně na členy Asociace univerzit třetího věku. Příspěvek popisuje historické souvislosti zakládání jednotlivých univerzit třetího věku a jejich specifika (obzvláště zaměření na lékařské obory), prezentuje současnou nabídku studijních oborů jednotlivých U3V. Hlavní část příspěvku je zaměřena na příklady zahraniční spolupráce jednotlivých U3V soustředěných v Asociaci univerzit třetího věku.

Klíčová slova: senioři, vzdělávání, univerzita třetího věku, zahraniční spolupráce

Summary:
This paper focuses on senior education realized in the Czech Republic through the University of the Third Age. Specifically, the members of the Association of Universities of the Third Age. The paper describes the historical context of the establishment of the universities of the third age and their characteristics (especially focus on the medical fields), presents contemporary courses organized by U3A. The main part of the paper focuses on examples of international cooperation of the U3A concentrated in the Association of Universities of the Third Age.

Key words: seniors, education, university of the third age, international cooperation

***

Úvod

Téma problematiky seniorského věku se dostává do popředí zájmu politiků a odborníků z různých oblastí (geriatrů, sociologů, gerontologů, gerontagogů a dalších). Důvodů bychom mohli identifikovat velkou řadu, například politické, ekonomické, obzvláště pak demografické, kdy sledujeme snižující se natalitu a zvyšování věku dožití. V samotném seniorském věku ovšem musíme rozlišovat mezi seniory aktivními a těmi, kteří potřebují péči (a to jak v podobě institucionální tak neinstitucionální). Pro seniory aktivní jsou připravovány vzdělávací aktivity ve formě univerzit či akademií třetího věku (dále U3V a A3V). Existují i další instituce (jako například kluby seniorů, místní akční skupiny a další), které vzdělávací aktivity pro tuto cílovou skupinu taktéž poskytují. Cílem našeho příspěvku je zaměřit se na univerzity třetího věku působících na českých vysokých veřejných školách, jejich vývoj a současnost zaměřenou na spolupráci s jinými zahraničními institucemi zabývajícími se seniorským vzděláváním. Hlavní zaměření je na univerzity třetího věku, které jsou členem Asociace univerzit třetího věku ČR.

Historie univerzit třetího věku v ČR

Seniorské vzdělávání má v České republice mnohem delší historii než samotné univerzity třetího věku. Dokladem toho je vzdělávání seniorů v rámci Československého červeného kříže či Klubu aktivního stáří. Doložené činnosti Klubu aktivního stáří sahají do roku 1978, aktivity Československého červeného kříže pak můžeme sledovat v roce 1983, kdy byla v Přerově založena první česká Akademie třetího věku (Archiv Asociace univerzit třetího věku ČR, o.s.)?

K zakládání univerzit třetího věku přispěla významnou měrou kromě Československého červeného kříže i Česká gerontologická a geriatrická společnost, v jejímž rámci byla na začátku 80. let 20. století zřízena Sekce akademií a univerzit třetího věku, která informovala o činnosti a zprostředkovávala zkušenosti jednotlivých akademií a posléze i univerzit třetího věku týkajících se seniorského

vzdělávání. Při vzniku prvních českých akademií a univerzit třetího věku posloužila jako bezprostřední příklad Univerzita třetího věku ve Varšavě. Její zakladatelka Halina Szwarcová o svých zkušenostech opakovaně přednášela na konferencích a seminářích Československé geriatrické a gerontologické společnosti. Na našem území vznikaly U3V v druhé polovině osmdesátých let. První univerzity třetího věku byly založeny a zahájily svoji činnost v Olomouci (1986) a Praze (1987). Mezi zakladatelské osobnosti U3V v České republice patří zejména prof. Květoslav Šipr, prof. Radomír Čihák, prof. Vladimír Pacovský, dr. Jaromír Vachutka, dr. Anna Petřková, doc. Vladimír Jochmann. Hlavním cílem bylo zlepšení kvality života seniorů a jejich vzdělávání (Vavřín, 2010).

Obsahová nabídka univerzit třetího věku v ČR

Obsah vzdělávání na univerzitách třetího věku často korespondoval a koresponduje s obsahovým zaměřením mateřské vysoké školy, jejím odborným, intelektuálním a prostorově-technickým potenciálem. Výjimečnost univerzit je i v tom, že umožňuje angažovat do své činnosti jejich intelektuální, lidský, technický a další potenciál. (Čornaničová, 2011)

Nabídka přednášek, kurzů, exkurzí a dalších forem vzdělávání zahrnuje opravdu téměř všechny vědní obory od humanitních, přírodovědných až po technické. Výjimkou není ani široká paleta nabízených pohybových aktivit. Jak postupuje doba, mění se i obsahové zaměření kurzů U3V. Ohlédneme-li se zpět, můžeme najít tři výrazné milníky. Původní zdravovědné kurzy byly v porevolučních letech doplněny řadou kurzů společenskovědních, přírodovědných, humanitních a uměleckých. Přibližně v polovině devadesátých let se připojovaly obory technické a po roce 2000 se významně uplatňují kurzy zaměřené na informační a komunikační technologie. S měnící se dobou přibývají i požadavky seniorů na obsah vzdělávání.

Senioři mají zájem o témata věnující se volnočasovým aktivitám, zdravému životnímu stylu a současným technickým vymoženostem. Struktura kurzů U3V tomu odpovídá a nabízí jim pomocnou ruku při vzdělávání v těch oblastech, které jsou pro ně důležité z hlediska udržení sociálních kontaktů, právního povědomí a celkové orientace ve společnosti. Podmínky pro přijímání ke

vzdělávání v U3V jsou různé a vysoké školy si je stanovují individuálně. Většinou platí pravidlo, že vzdělávání v U3V je možné, pokud dotyčný senior dosáhne alespoň věku potřebného pro přiznání starobního důchodu. Není to však pravidlem a některé univerzity třetího věku přijímají posluchače i daleko mladší. Délka vzdělávání je také individuální a pohybuje se od dvou do čtyř let. Vzdělávání v rámci U3V je spojeno i s univerzitními obřady. Při zahájení studia jsou studenti imatrikulováni, při zakončení absolvují promoce, na nichž získají osvědčení, certifikát apod. Za studium na U3V se ve většině případů platí. Cena za vzdělávání v rámci U3V (registrační poplatek, kurzovné, zápisné, vložné) je různá a pohybuje se obecně v řádu několika set korun za semestr. Tato cena zaplacená seniory na většině škol k provozu U3V nestačí, a proto jsou vzdělávací aktivity často financovány i z jiných zdrojů. V některých případech na provoz U3V přispívají i samy univerzity (vysoké školy) ze svého rozpočtu. Není výjimkou, že některé aktivity bývají financovány i z jiných zdrojů, např. z fondů Evropské unie, v rámci mezinárodní spolupráce univerzit, sponzorskými dary apod. (Adamec, Kryštof, Šolc, 2011)

Spolupráce českých univerzit třetího věku se zahraničními partnery

České univerzity třetího věku se podílejí na různých společných projektech a vzdělávacích programech zejména v Evropě. Výsledky práce pak prezentují na řadě mezinárodních konferencí a získávají za ně velmi dobré hodnocení. (Adamec, Kryštof, 2012) Několik příkladů dobré praxe nabízíme na následujících řádcích.

Např. na ČVUT v Praze spolupracuje Katedra počítačů s pořadateli obdobných aktivit v Německu, Španělsku, Portugalsku, Itálii, Estonsku, Litvě, Dánsku, na Slovensku a ve Velká Británii. V roce 2001 tak začala výuka projektových seminářů, kterých se účastní každoročně na 30 seniorů. V rámci této spolupráce jsou řešeny i další projekty – Portál pro seniory *Senioři on-line* a internetová publikace *Historie výpočetní techniky*. Rozvíjí se spolupráce na evropských projektech – *EuCoNet* (Evropská kompetenční síť pro seniory), *TownStories* (povídky o městech), *Open gate* (Spolupráce seniorů EU), *Golden Age* (Elektronická komunikace seniorů) a *SENNET* (*Seniors in Network* – portál pro vzdělavatele seniorů).

Na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích se senioři účastnili evropského vzdělávacího programu *SoLiLL: Self organised Learning in Later Life* (2000–2002), kterého se účastnilo šest partnerských zemí a dvacet osm účastníků Univerzity třetího věku JČB. Seniorské týmy Univerzity třetího věku se staly řešiteli evropských projektů CBC Phare: *Žít aktivně a s přáteli na druhé straně hranice* (2004–2005), Interreg IIIA: *Nová setkání s přáteli na obou stranách hranice* (2005–2006) a Interreg IIIA: *Osobnost a místa česko-rakouského pohraničí, které spojuje historie a současnost* (2006 – 2007). Široká a strukturovaná nabídka kurzů s možností výběru podle úrovně znalostí, dovedností i zájmu účastníků a cílových skupin – začátečníků, pokročilých, účastníků a absolventů U3V, mentorů i seniorských týmů v projektech e-LiLL*: e-Learning in Later Life* (2006–2008) a *EWA: European Women in Older Age* (2010–2012) – se neomezila pouze na výuku. Účastníci těchto projektů tak získali možnost spoluvytvářet a modifikovat studijní plány oborů, iniciovat nové a navazující programy a kurzy, dokonce do nich v roli mentorů vstupovat; jejich vzdělavatelé zase mohou garantovat „univerzitní" charakter výuky. Tento vícestupňový vzdělávací model se osvědčil a stal se nástrojem a zárukou kontinuálního rozvoje seniorského vzdělávání jako specifické formy celoživotního učení na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích.

Cílem pilotního projektu Přeshraniční spolupráce seniorů na Technické univerzitě Liberec je realizovat přeshraniční vzdělávací, kulturní a společenské aktivity pro seniory v České republice a Svobodném státu Sasko, s cílem poznávat sousední zemi, seznamovat se s její historií, kulturou, jazykem, navázat bližší kontakty a přátelské vztahy v rámci Euroregionu Nisa. Cílovou skupinou projektu, který byl zahájen v říjnu 2010, jsou občané starší 50 let, studující v ČR a absolventi Univerzity třetího věku TU v Liberci, v Sasku studující Seniorenkolleg VŠ Zittau/Görlitz a Akademie pro starší v Trojmezí. Každé aktivity se zúčastnilo vždy alespoň 20 seniorů z ČR a 20 ze Saska. Dosud se jednalo vždy o dvoudenní setkání, při kterých se senioři formou přednášek, seminářů a exkurzí seznamovali s jazykem, historií a kulturou sousední země. Rovněž byl uskutečněn ples U3V nebo konference na téma vztahů mezi Čechy a Němci v období meziválečném. Účastníci se věnovali i společné výtvarné tvorbě a vzniklá díla byla vystavena v liberecké knihovně a v prostorách VŠ v Görlitz.

V únoru 2011 podalo Centrum dalšího vzdělávání TUL žádost o grant na projekt More than Neighbours z programu Grundtvig ve spolupráci s šesti dalšími institucemi ze zemí EU zabývajícími se vzděláváním seniorů (TU Chemnitz v Německu, Universidade da Coruña ve Španělsku, RACIO ve Slovinsku, Het Perspectief v Belgii, AICCRE v Itálii, Universytet Trzeciego Wieku Lublin v Polsku). Cílem projektu je kromě práce seniorů na společném úkolu a poznávání života účastníků v partnerských zemích rovněž rozvoj jejich jazykových kompetencí v anglickém jazyce.

V roce 2009 byla zahájena intenzivní spolupráce Univerzity třetího věku Masarykovy univerzity s Univerzitou třetího věku – Seniorenkolleg Lipské univerzity. Od 11. do 17. října 2010 se v rámci této spolupráce konal první výměnný pobyt v Lipsku, které je také partnerským městem Brna. Pro posluchače brněnské U3V byl lipskou stranou připraven velice bohatý vzdělávací a kulturní program. Účastníci Univerzity třetího věku Masarykovy univerzity s sebou do Lipska přivezli také výstavu kreseb a fotografií. Od 13. do 19. července 2011 proběhl druhý výměnný studijní pobyt, tentokrát přijeli posluchači Seniorenkolleg Univerzity v Lipsku do České republiky. V létě 2012 pak proběhla společná týdenní letní seniorská škola v Telči s více než bohatým programem: exkurzemi, společnými přednáškami o česko-německé literatuře, historii a památkové péči včetně pohybových aktivit. Celá akce byla finančně podpořena a následně velmi pozitivně hodnocena Česko-německým fondem budoucnosti.

Organizátoři Univerzity třetího věku na Slezské univerzitě v Karviné čile komunikují zejména s polskými partnery, a to prostřednictvím občanského sdružení Trianon, zapojili seniory do Virtuální univerzity třetího věku a ve spolupráci se Senior Internet Euroclubem v Českém Těšíně pro ně realizují multimediální konference. Samostatnou zmínku zasluhuje aktivita vyvíjená v souvislosti s pořádáním konferencí „Bez bariér, bez hranic“. V návaznosti na ně probíhá samostatný přednáškový cyklus, jehož cílem je poskytnout aktuální informace o využívání stávajících možností k překonání bariér všeho druhu – jazykových, znalostních, dovednostních (práce s počítačem) i zdravotních – a získat od posluchačů nové impulsy, jak tyto překážky do budoucna snáze a efektivněji zdolávat.

Pracovníci U3V na VUT se od začátku intenzivně snažili o navázání mezinárodních kontaktů. Již v roce 2001 se účastnili me-

zinárodní konference, kterou pořádalo ZAWiW na univerzitě v německém Ulmu. Součástí konference byly i prezentace prací v mezinárodním projektu, jehož cílem bylo popsat historii pečení chleba v různých evropských zemích. V roce 2002 se zástupci VUT poprvé zúčastnili kongresu AIUTA v Ženevě. Hlavní koordinátorka U3V na VUT v Brně paní Lenka Shromáždilová je členkou výboru evropské organizace EFOS (European Federation of Older Students). Za velmi prospěšnou lze označit aktivní účast na řešení mezinárodních projektů EuCoNet, SEN-NET, ADD-LIFE a VECU financovaných v rámci programu Socrates-Grundtvig Evropskou komisí. Význam všech těchto projektů spočívá zejména v získání informací o formách a metodách realizace seniorského univerzitního vzdělávání v zemích EU i v tak vzdálených oblastech, jako jsou Čína a země Latinské Ameriky.

Závěr

Historie vzdělávání seniorů na území České republiky je velmi bohatá, věřme, že stejně bohatá je a bude spolupráce českých univerzit třetího věku se zahraničními institucemi. Na konkrétních příkladech můžeme vidět, že české U3V mají svým zahraničním partnerům co nabídnout.

Bibliografia:

Adamec P., Kryštof D. (eds.) (2012), *Universities of the Third Age at Czech Universities*, VUT, Brno.

Adamec P., Kryštof D.. Šolc M. (2011), *Univerzity třetího věku na vysokých školác*, MUNI PRESS: Brno.

Čornaničová R. (2011), *Edukácia seniorov – vznik, rozvoj, trendy*. Příspěvek na konferenci Aktuální otázky univerzitního seniorského vzdělávání. Opava, 31. 5. – 2. 6. 2011.

Vavřín P. (2010), *Trochu historie o seniorském vzdělávání v České republice i v Evropě*, [w:] P. Adamec, B. Hašková (red.), *Univerzita třetího věku 1990 – 2010*, 20 let seniorského vzdělávání na Masarykově univerzitě, Masarykova Univerzita, Brno.

ŁUKASZ TOMCZYK, MICHAŁ SZYSZKA

Universities of the Third Age in Poland - characteristics of the institutional education

Streszczenie:
Artykuł ma na celu zaprezentowanie założeń funkcjonowania polskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku. W tekście odwołano się do aktualnych wyników badań instytucji zajmujących się edukacją osób w późnej dorosłości. Charakterystyka działalności UTW została zaprezentowana poprzez monografię oświęcimskiego UTW, który jako jeden z pierwszych w Polsce ośrodków edukacji seniorskiej powstał w mieście pozbawionym akademickiego zaplecza naukowo-dydaktycznego.

Słowa kluczowe: UTW, Uniwersytety Trzeciego wieku – charakterystyka, rozwiązania instytucjonalne, rozwój UTW, oświęcimski UTW

Summary:
The aim of this article is to present principles of functioning of polish Universities of Third Age. This paper includes references to the current research results carried by institutions devoted to education of people in late adulthood. The characteristics of UTW operations was depicted in the presentation prepared by UTW of Oświęcim, which, as one of first senior education facilities in Poland, was established in the city deprived of scientific-didactic academic feedback.

Key words: U3A, Universities of Third Age – characteristics, institutional solutions, U3A development, U3A of Oświęcim.

***

Education of adults is of a very rich tradition in Europe. In post-war times, primary forms of education were dominating and their main goal was to eliminate illiteracy. Along with school education, developing was out-of-school education connected with

achievements of science, culture, art, technology and social interests (e.g. universities for parents). Properly directed education of adults contributed in alleviation of knowledge and skills differences between social groups. Only in 20th century, general education went head-to-head with professional education of adults. However, within time, professional education (e.g. in popular evening schooling techniques) stepped down as education connected with developing own interests appeared. (Suchy, 2010, p. 63). Currently, the educational branch that develops most dynamically are private kindergartens and Universities of Third Age.

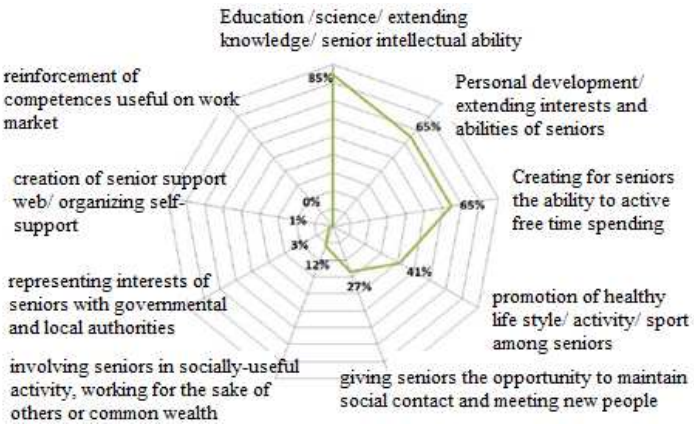
The idea of creating a web of educational facilities that integrate adult people, was found in 70's by Pierre Vellas, Professor of International Law, the founder of the first university of third age, associated with the University of Toulouse. This event triggered a dynamic development of UTW movement in Europe and beyond. In Poland, the first university of third age was found in 1975 in Warsaw. Its founder, Professor Halina Szwarc, widely supported the idea of universities of third age. At the early stages of UTW, they functioned mainly within structures of higher schools, mostly in large cities, which were academic facilities. Nowadays, UTWs also operate in different forms and in small non-academic cities. In 20th-21st century, the number of UTWs in Poland, which operate within different organization/legal solutions, increased greatly. It was a result of a number of factors, among which, the following may be distinguished (Jachimowicz, Nalepa, 2012, p.7):

- systematic growth of number of people in late adulthood who are a natural group of receivers of universities of third age service – in 2000, the number of people over 65 years of age equaled 4,6 million. whereas in 2004 – 5 million and in 2010 – 6,4 million,
- establishing a substantial-financial support for universities of third age by Polish-American Freedom Foundation –in the frame of grant competition for subjects in 2005-2008, 131 financial grants were issued.
- Establishment of two nationwide federations uniting universities of third age in whole country.

Polish UTW create a specific “education system” of seniors, which is a part of adult education system (Halicki, 2000, p.156). Apparently, this derives from i.a locating U3V in private and public higher schools, cultural centers, non-governmental organizations. For many years, such institutions have defined the education of adults as one of main goals, regardless of age and a level of education.

UTW are different from earlier levels of educating not only in the obvious matter of age of students, but also in the matter of approach directed rather towards specific realization of teaching process. The above-mentioned principles are depicted in: the pressure put rather on learning than results, generation of co-operation between students, co-creation of curriculum by both teacher and student, realization of unique competences, teaching directed towards future and not only towards measuring current results, potential development (individual human capital) along with competence development, proposition of solutions generated at the bottom – by UTW students (Czerka, 2009, pp. 165-166).

Figure 1 Aims of UTW



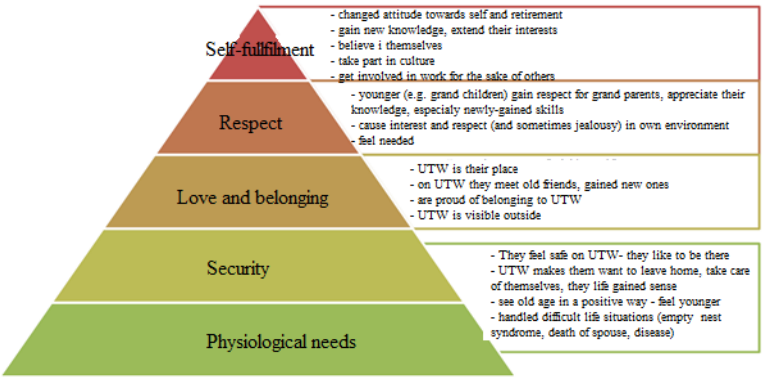
Source: (Gołdys, Krzyżanowska, Stec, Ostrowski, 2012, p.22)

As J.Kidden suggests, By dividing statutory education into 3 essential dimensions : vertical, horizontal and internal, we receive completely new image characterizing UTW. Statutory education, in vertical perspective, includes following levels of school education

from kindergarten to higher education. The principles of permeability and accessibility adult people, so also seniors, the guaranty of participation in educational process, regardless of age, occupation, place of residence. In this case, vast majority of polish UTW remains permeable, which means that becoming a member of students society does not require higher education. The aim of horizontal education is to provide students with knowledge from many areas of life like science and culture, regardless of the earlier education. This idea is realized mainly by conducting lectures of popular-science character by specialists from the local community. On the other hand, internal education is strictly connected with the quality of education, creating self-study skills, developing interests, which allows seniors to spend free time effectively (Półturzycki, 2005, p.17).

UTWs provide seniors with fulfillment of many needs, beginning with those of lower level, connected with physiology (maintaining health through mental and physical activity), safety based on increasing knowledge on different matters e.g. connected with health. Moreover, UTWs create: sense of belonging to a peer group, respect through active participation in "elite" educational institution. As A. Wąsiński states, properly-realized permanent education process provides two crucial aims based on preparing a person to full involvement in society and its creative change within needs of individual. (Wąsiński, 2011, p.181).

Figure 2 Pyramid of needs by Maslow and participation in UTW



Source: (Gołdys, Krzyżanowska, Stec, Ostrowski, 2012, p.55)

Surveyed seniors underline, that U3V allows them not only to spend time in a pleasant way, but also to spread their intellectual horizons. At the same time, it is a cure for loneliness, allowing seniors to share their free time with people of the same age (Walotek-Ściańska, 2009, s.130-131). U3V helps elderly people to develop mentally and physically, upgrade their biological and physical forces and stimulate further activity in the above-mentioned areas. (Lubryczyńska, 2005, p.133). "Second life" in U3V, based on minimizing the phenomenon of loneliness, leaving "the empty house", being with other people, sharing own concerns and moments of happiness, is just as crucial an issue as far as senior education facilities are concerned (Łój, 2004, p.188).

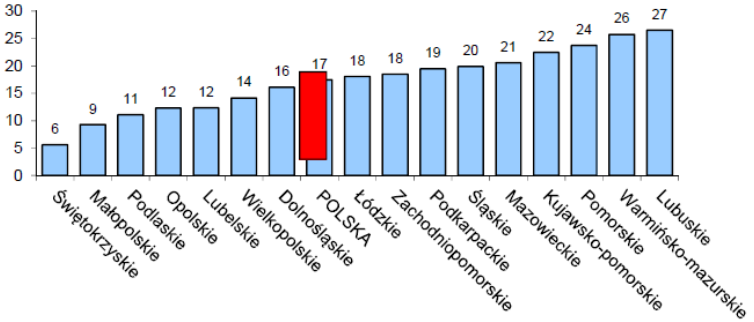
Figure 3 Characteristics of UTW students

Source: (Gołdys, Krzyżanowska, Stec, Ostrowski, 2012, p.45)

According to data of Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku oraz Ogólnopolskie Porozumienie Uniwersytetów Trzeciego Wieku, *„There are about 400 universities of third age in Poland, which conduct lectures for about 70 thousand students. When comparing a placement of UTW in districts with age median, a single observation can be made that UTW are not established in districts, in which age median is highest (where the number of potential students increases). In Poland, the average number of listeners of UTW equals 17 for 10 000 people. The biggest percentage of students has been observed in the following districts: Lubuskie (27 for 10 000 people in district), Warmińsko-Mazurskie (26), Pomorsie (24), Kujawsko-Pomorskie (22). Number of members above the average in Poland has also been observed in: Mazowieckie (21), Sląskie (20< Podkarpackie (19), Zachodnipomorskie and Łódzkie*

(18). The lowest number of students: Świętokrzyskie (6), Małopolskie (9), Podlaskie (11), Opolskie and Lubelskie (12) Detailed data about formation of number of students of UTW was depicted on below graph" (Rada Ministrów, 2012, p.13). As for now, UTW movement has been developing almost only in cities. Only 11% of overall number of UTWs is located in the country. (Gołdys, Krzyżanowska, Stec, Ostrowski, 2012, p.17).

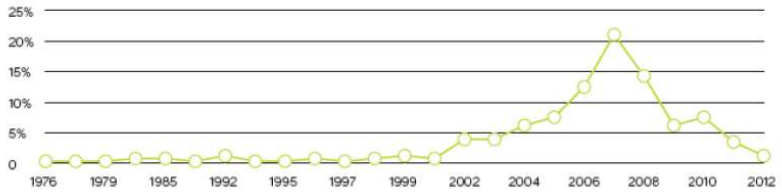
Figure 4 Number of UTW listeners for 10 000 people in district division in 2011



Source: (Rada Ministrów, 2012, p.14 GUS, Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń UTW, Ogólnopolskie Porozumienie UTW – rough data)

According to numeric data of report „Zoom on UTW", collected in academic year 2011/2012, there are 90 000 students in all UTW facilities, 18 000 lectures are realized, 9 000 groups and 10 000 different events and happenings. IN 80'- 90's, UTW movement developed rather slowly in Poland. At the turn of century, there were only several dozens of such institutions in Poland. Rapid growth of number of UTWs took place after 2002. Culmination took place in 2007 – then, within one year, more UTWs were established than within first 25 years of the movement (Gołdys, Krzyżanowska, Stec, Ostrowski, 2012, pp. 4-16). It is estimated that currently, there are approximately 450 UTW institutions in Poland. For instance, in Czech Republic, there are 27 institutions (see Vavrin, 2013, s.28) of this kind, whereas in Slovakia there are 13 (see. Kryston, 2013, p.24)

Figure 5 UTW number growth dynamics



Source: (Gołdys, Krzyżanowska, Stec, Ostrowski, 2012, p.16)

Most often, UTW operates in Poland as NGO, independent associations, rarely as foundations. Many of U3V use help of "bigger" association or foundation, whereas every fifth U3V operates in association with higher education facility. Even when U3V is not situated within structures of higher school, it has an agreement or patronage a of higher school (Gołdys, Krzyżanowska, Stec, Ostrowski, 2012, p.21).

Table 1 Organization-legal forms of UTW

	%
UTW is an independent association	41%
UTW is a foundation	1%
UTW operates in association with ONG	12%
UTW operates in association with higher education facility	7%
UTW operates in association with non-public education	12%
UTW operates inassociation with culture center	17%
UTW operates in association with library	1%
UTW operates in association with a unit chosen by the town hall	4%
UTW is a part of different UTW	4%
Other form	1%

Source: (Gołdys, Krzyzanowska, Stec, Ostrowski, 2012, p.24)

As far as realization of their goals is concerned, UTWs most often co-operate with academic societies. Patronages of higher schools increase the quality of lectures in such aspects as: choice of didactic staff from higher schools, and through including academic teachers in curriculum boards. Moreover, a large number of U3V uses facilities

offered by higher schools. Because of uniting people of same age and similar educational ambitions, UTW is a great platform for andragogy and gerontology research for employees of the school and students. What is more, a certain number of UTWs, in the frame of actions aiming at spreading knowledge and gerontology prevention, organizes scientific conferences concerning the problem of aging and old age (Borczyk, Wnuk, 2012, p,.79).

Effective learning of elderly people requires, not only fulfilling proper organizational criteria mentioned above, but it also requires consideration of the following elementary factors:

- Subject must have the possibility of learn in proper, family-like situation, free time and good health condition.
- Senior must have a will to learn; thus, in this aspect, it is important to include and create a strong inner motivation to learn. The didactic truth is that if someone does not wish to learn and attends educational classes, his/her results will not be satisfactory.
- It is also crucial to know how to learn. This aspect is often omitted in analyses concerning senior education (Šerák, 2009, p.62).

The above-mentioned principles help UTW learning process managers to realize, that creating the educational space is necessary, but not sufficient. Maintaining a certain education quality, also in old age, requires emphasis on the meaning of learning process e.g. through creating a mission of UTW, consideration of new research findings e.g. in the matter of methodology of learning and teaching, special emphasis on the teaching quality and a proper choice of didactic personnel.

Understanding of the phenomenon of functioning and development of polish U3V can be most-easily reached by presenting the way of operating in one institution of this kind. Thus, specifics of UTW of Oświęcim, with which authors of this paper co-operate, is used as an example. UTW of Oświęcim was found as one of first universities for seniors located outside large, academic district city in the frame of Oświęcimskie Centrum Kultury (OCK). in the perspective of region and Poland,the initiative was therefore an innovative action. There were many concerns around recruiting process, connected with

functioning of the facility, which targets at local senior community, which makes them different from other pro-senior organizations in the region. First lecture was conducted in October 1997. Since the beginning of UTW, seniors, apart from taking part in lectures, have had the opportunity to take part in different annual events such as: recreational activities, rehabilitation, dance classes, art classes, computer and linguistic classes. Moreover, seniors are active partakers of many touristic and social-integration events. Currently, there are 300 students in the UTW, so this number grew tenfold in comparison with the first year (Fabiś, Łacina-Łanowski, 2013, p.57.

In the frame of 15th anniversary of UTW, survey was conducted among students, which showed that membership of the institution derives from two main functions (Fabiś, Łacina-Łanowski, 2013, p.57):

- Developmental - by the possibility to take part in a wide range of activities,
- Compensation – creating circumstances to increase the quality of interpersonal binds

About ¾ of members stated that lectures allow them to gain new knowledge and develop current interests. As it also turns out, for most UTW students, the institution is a special place, since it makes their lives various in a way that it underlines the importance of interpersonal relations. UTW is a place, which gives the opportunity to spend free time in entertaining and pleasant way; for many students, it is basically a view on the world. Seniors from Oświęcim underline that studying in late adulthood changes their attitudes towards life. Elderly students observe that, through attending classes, they become more open to the world, helpful and caring. People that decide to start education are a specific group, since they are more independent and socially-involved than average seniors. In most cases, UTW students prefer the active way of spending free time, during which culture-oriented activities are considered a priority. Experiencing new situations increases the level of awareness of individual needs and mechanisms of psychosocial functioning (Fabiś, Łacina-Łanowski, 2013, pp.58-64).

Despite a dynamic growth, UTW face number of problems e.g. lack of government donations, insufficient concept of practical

support of educating ideas through the whole life or active aging. In the light of appearing dilemmas, On I Kongres Uniwersytetów Trzeciego Wieku (I congress of universities of third age) in Warsaw in 2012, an appeal was prepared which included following principles, conclusions, recommendations supporting growth of this form of education. The most important points included: (Borczyk, Wnuk, 2012, pp.80-81):

- Creating an interdisciplinary team consisting of representatives of the parliament, government, U3V communities and non-governmental organizations, local government, the world of science and business in charge of senior issues and creating a position for a representative of government in charge of seniors and department in department of labor and social policy coordinating issues of seniors
- raise the statutory teaching to the rank of the public administration task and including it in system support from the side of government,
- Development of a long-term strategy for U3V oriented to the realization of the given mission and goals in the matter of education and activation of elderly people
- Promotion of knowledge concerning aging processes through common social education
- Promotion of U3V actions and potential as educational facilities, and promotion of the activation of seniors, in coordination with organizations and institutions devoted to seniors

All in all, on the basis of available data and literature of the subject, confirmed are theories presented above, which show that for students, UTWs are, first and foremost, places were they are able to make lots of social connections with peers, can count on a good word as the simplest form of support. For majority of members, UTWs are a form of meeting new people and extending knowledge. According to seniors, UTW is a place, where the taught knowledge is on a high level and lectures are recommended by students to people, who up till now had not had the opportunity to participate. Thanks to UTW , the "autumn of life" does not have to be a time of stagnation or regression, and the best example for it are seniors who are active members

(Majewska, 2013, p.142). Many people, however, ask a question whether UTW and institutions following the pattern of UTW are just a trend, specific snobbery of elderly people, or whether they are fully-realized idea of life-time education. Without any doubt, an assumption can be formed, that there are institutions that allow a person after 50 years of age to spend free time in an effective, constructive and acceptable way (Majewska-Kafarowska, 2013, pp. 151-152). Moreover, in many cases of people over 50, UTWs allow people to gain a range of precious skills e.g. computer use or a foreign language which is of high importance when it comes to changing job (see Kocianová, 2010; Kocianová, 2012).

UTWs are very complex educational space. Activities in this type of institutions, are not narrowed only to traditional forms of lectures and exercises. More and more often, senior communities united around the idea of life-time education devote themselves to problems of local communities, co-operate with other institutions in the region - in Poland and abroad. Educational offer of UTW undergoes dynamic changes, since there are new, yet-to-be-covered propositions of activities. Seniors-students are people open to the needs of local community, devoting themselves to solving problems in their local environment through e.g. voluntary work. "Academies" for seniors have been developing in impressive tempo, appearing in places that seemed unthinkable. Moreover, membership of seniors in their structures creates totally new view on seniors as a group interested in the world, active and open for new ideas (Orzechowska, 2013, p.135).

Bibliografia:

Borczyk W., Wnuk W. (2012), *Edukacja w starości i do starości*, [w:] I. Lipowicz (red.), *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*, Wyd. Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa.

Czerka E. (2009), *Rozwój potencjału dorosłych z perspektywy heutagogicznej*, „Rocznik Andragogiczny 2009", Wyd. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Płock.

Fabiś A., Łacina-Łanowski A. (2013), *Uniwersytet Trzeciego Wieku w Oświęcimiu – krótka monografia instytucji*, [w:] A. Fabiś, A. Łacina-Łanowski, Ł. Tomczyk, *Kreatywna starość. 15lecie oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, Wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Oświęcim.

Gołdys A., Krzyżanowska Ł., Stec M., Ostrowski Ł., (2012), *Zoom na UTW. Raport badania*, Towarzystwo Inicjatyw Twórczych, Warszawa.
Halicki J. (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej*, Wyd. TransHumana, Białystok.
Jachomowicz D., Nalepa W. (2012), *Tworzenie Uniwersytetu Trzeciego Wieku krok po kroku*, Wyd. Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku Nowy Sącz.
Kocianová R. (2010), *Personální činnost a metody personální prace*, Grada, Praha.
Kocianová R. (2012), *Personální řízení - Východiska a vývoj*, Grada, Praha.
Krystoň M. (2013), *Systémové charakteristiky edukácie seniorov v Slovenskej republike*, [w:] Kocianová R., Dvořáková M. (red.), *Vzdělávání a rozvoj seniorů*, Univerzita Karlova Filozofická fakulta, Praha.
Lubryczyńska K. (2005), *Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie*, Biblioteka Edukacji Dorosłych – Wyd. ITEE, Warszawa.
Łój G. (2004), *Uczeń uniwersytetu trzeciego wieku – nowa rola emeryta*, [w:] A. Fabiś (red.), *Andragogika jako przedmiot akademicki*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice.
Majewska A. (2013), *Uniwersytet trzeciego wieku jako miejsce aktywizacji i zaspokajania potrzeb edukacyjnych seniorów na przykładzie Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Gliwicach*, [w:] A. Zawada, Ł. Tomczyk, *Seniorzy w środowisku lokalnym (badania empiryczne i przykłady dobrych praktyk)*, Wyd. Uniwersytet Śląski, Katowice
Majewska-Kafarowska A. (2013), *Dla kogo i po co? Społeczne konteksty funkcjonowania uniwersytetów trzeciego wieku na przykładzie Jaworznickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, [w:] A. Zawada, Ł. Tomczyk, *Seniorzy w środowisku lokalnym (badania empiryczne i przykłady dobrych praktyk)*, Wyd. Uniwersytet Śląski, Katowice.
Orzechowska g. (2013), *Słuchacze uniwersytetów trzeciego wieku w przestrzeni edukacyjnej*, [w:] A. Fabiś (red.), *Współczesne oblicze starzenia się*, Biblioteka Gerontologii Społecznej 3/2013, Wyd. Naukowe Śląsk, Katowice.
Półturzycki J. (2005), *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, "Chowanna", Tom 2(25), Katowice.
Šerák M. (2009), *Zájmové vzdělávání dospělých*, Portal, Praha.
Suchy S. (2010), *Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych*, Wyd. Difin, Warszawa.
Walotek-Ściańska K.(2009), *Lęk przed „innym-Ja", czyli o współczesnym kryzysie dialogu*. [w:] „Problemy komunikacji społecznej" 1/2009.
Wąsiński A. (2011), *Nowy „e-wymiar" kształtowania świadomości obywatelskiej w świetle wychowania do społeczeństwa informacyjnego*, [w:]

A. Murzyn (red.), *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*, Wyd. Impuls, Kraków.
Vavřín P. (2013), *Historie a současný stav univerzit třetího věku v České republice*, [w:] Kocianová R., Dvořáková M. (red.), *Vzdělávání a rozvoj seniorů*, Univerzita Karlova Filozofická fakulta, Praha.

PETRO HUSAK, IRYNA SYDORUK

Uniwersytet Trzeciego Wieku: doświadczenie Ukrainy

Streszczenie:
W artykule zaprezentowano doświadczenie nauczania ludzi w starszym wieku na Ukrainie. Zarysowano konceptualne przepisy organizacji procesu edukacyjnego na Uniwersytecie Trzeciego Wieku. Wyjaśniono zasady nauczania ludzi w starszym wieku.

Słowa kluczowe: edukacja i nauczanie ludzi w starszym wieku, Uniwersytet Trzeciego Wieku, zadania, treść, formy, metody, cele nauczania ludzi w starszym wieku.

Summary:
The article presents the experience of studies of people years old in Ukraine. Conceptual positions of organization of educational process are outlined in University of the third age. Principles of studies of people are exposed years old.

Key words: education and studies of people years old, University of the third age, task, maintenance, forms, methods, whole studies of people years old.

***

Zaprezentowanie problematyki

We współczesnym świecie wiedza rozwija się szybciej, niż zmieniają się pokolenia. Ze względu na ten fakt system edukacyjny musi być w stanie elastycznie dostosować się do nowoczesnych warunków, uwzględniając zasadę kształcenia ustawicznego przez całe życie.

Obecnie edukacja jest sposobem osiągnięcia celu, który w różnych okresach życia jest wypełniony różną treścią. Tak, dla dziecka edukacja jest koniecznym składnikiem rozwoju i przejścia do

życia dorosłego; dla dorosłych jest to drugie (produkcyjne) stadium życia, nabywanie i doskonalenie umiejętności. Dla osób starszych (tzw. „trzeciego wieku") jest to doskonalenie własnych zainteresowań, osobiste wzbogacenie się, w którym osoba studiująca decyduje dla siebie, czego chce się nauczyć, w jakim tempie i w jaki sposób (Сірова, 2011, s.137-147).

Według klasyfikacji międzynarodowej, osoba starsza, czyli tzw. trzeciego wieku, jest to osoba, która skończyła 65 lat. K. Lubryczyńska zauważa, że każdy następny okres naszego życia wymaga od nas dostosowania się do zmieniających się warunków i sprawia nowe wyzwania. Wejście człowieka w okres starości nie zwalnia go od pracy nad sobą, lecz odwrotnie – wymaga mobilizacji wszystkich sił i możliwości w celu aktywnego i kreatywnego życia (Lubryczyńska, 2005, s.164). Światowa Organizacja Zdrowia również określa ten okres życia jako możliwość zaangażowania ludzi do studiów, podróży, działalności kulturalnej, fizycznej, intelektualnej, technicznej lub artystycznej.

Aktualność kształcenia osób starszych na Ukrainie jest spowodowana również przez sytuację demograficzną, polegającą na zmniejszaniu się ludności ukraińskiej. Stanowi temu towarzyszy zwiększeniu się ludzi w wieku senioralnym w strukturze społecznej. Tak, w 2007 r. odsetek osób w wieku emerytalnym wynosił 23, 9%, w 2009 roku – 26%. Przewiduje się, że do 2021 roku on wzrośnie do 29%, a w 2050 roku osiągnie 38% populacji. Według rankingu starzenia (procentowej liczby ludności powyżej 65 lat), Ukraina zajmuje 11 miejsce na świecie wśród kategorii najstarszych demograficznie krajów.

Powstaje sytuacja, gdy starzenie z zagrożenia dla społeczeństwa powinno zamienić się w jego siłę napędową, poprzez aktywizację roli i udziału osób starszych w społeczno-gospodarczym rozwoju kraju, we wszystkich przejawach życia społecznego. Jednym z wielu narzędzi aktywizacji osób starszych w środowisku społecznym są Uniwersytety Trzeciego Wieku.

Artykuł ma na celu ukazać doświadczenie w rozwiązaniu problemu kształcenia ludzi starszych na Ukrainie i określić koncepcyjne zasady organizacji procesu edukacyjnego na Uniwersytecie Trzeciego Wieku.

Na Ukrainie kształcenie osób starszych jest projektem innowacyjnym, który jest realizowany od 2008 roku przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej we współpracy z Funduszem Ludnościowym ONZ (UNFPA) na Ukrainie. W Zleceniu Ministerstwa Polityki Społecznej Ukrainy chodzi o realizację usługi społeczno-pedagogicznej Uniwersytet Trzeciego Wieku w lokalnych ośrodkach pomocy społecznej, świadczących usługi socjalne. Celem tej usługi jest wdrożenie zasady kształcenia ludzi starszych przez całe życie i wsparcie ich zdolności fizycznych, psychologicznych i społecznych. Według tego dokumentu, jedną z głównych zasad świadczenia tej usługi jest zasada "równy-równemu" i zasada dobrowolności[1].

Poza wymienionymi założeniami, T. Skoryk zauważa, że kształcenie ludzi starszych opiera się na następujących zasadach:

- zasada pierwszeństwa aktywnych metod nauczania. Stosowanie metody dialogowej, dyskusji, gawędy, metod nauczania problemowego, które angażują osoby studiujące w proces uczenia się, wzajemnych relacji z nauczycielem i ze sobą;
- zasada korzystania z pozytywnych doświadczeń życiowych audytorium. Analiza sytuacji życiowych, omówienie dobrych praktyk pomaga srworzyć ogólny pozytywny, komfortowy klimat studiów;
- zasada indywidualnego podejścia, uwzględnienia stanu zdrowia studentów, ich cech fizjologicznych, potrzeb i zainteresowań;
- zasada aktywnego uczestnictwa uczących się w budowaniu programów szkoleniowych. Uwzględnienie ich życzeń i propozycji zwiększa motywację w nauce, stymuluje starszych studentów do podejmowania dalszej wzmożonej nauki;

[1] Методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку" у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) : Додаток 1 до Наказу міністерства соціальної політики України Про впровадження соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку" від 25 серпня 2011 року, N 326.

- zasada dostępności, spójności i systematycznego treningu. Wprowadzenie nowych informacji, rozwój studentów musi być stopniowy i wyważony;
- zasada naukowego wykładu informacji. Nowe informacje muszą opierać się na najnowszych osiągnięciach nauki, być testowane empirycznie;
- zasada humanizacji procesu edukacyjnego. Skierowanie procesu kształcenia na rozwój i tworzenie wzajemnego szacunku między studentami i nauczycielami, w opraciu o uwzględnienie praw każdego człowieka; zachowanie i wzmocnienie ich zdrowia, poczucie własnej wartości i rozwój potencjału osobistego;
- zasada kształcenia humanistycznego – skupienie się na opanowaniu treści edukacyjnych, co stwarza możliwości do rozwiązania głównych problemów społecznych na rzecz człowieka; orientacja w gospodarce i prawie;
- zasada elekcyjności edukacyjnej. Udzielenie studentowi wolności w wyborze celów, metod, źródeł, czasu i miejsca nauki;
- zasada zainteresowania się nauką. Stosowanie metod stymulacji zainteresowań nauka i poznaniem (Скорик , 2012, s.94-98).

Szkolenie osób starszych odbywa się według ich życzeń i bez formalnej weryfikacji nabytej wiedzy i umiejętności. W procesie edukacyjnym są stosowane zarówno tradycyjne metody nauczania, jak też metody treningowe, edukacja modułowa na podstawie dostosowanych metod kształcenia do osób dorosłych. W organizacji procesu edukacyjnego są brane pod uwagę fizjologiczne osobliwości studentów, ich stan zdrowia i potrzeby. Optymalnie grupa akademicka składa się z 15 osób i nie przewyższa liczby 25 osób. Ilość i czas zajęć są planowane z uwzględnieniem możliwości fizycznych (czas zajęcia nie przekracza 45 minut).

Kurs edukacyjny (podstawowy) trwa przez rok akademicki (dyrektor określa datę początku i zakończenia studiów). Zalecany czas kursu, według Zleceń Metodycznych w Świadczeniu Usługi Społeczno-Pedagogicznej Uniwersytet Trzeciego Wieku w lokalnym ośrodku pomocy społecznej (świadczenie usług socjalnych) wynosi 72 godzin

akademickih, co zakłada czas trwania nauki przez 1 godzinę 40 minut (dwa zajęcia po 40 minut z przerwą 20 minut), każdego tygodnia w ustalone dni.

Zadania UTW na Ukrainie składają się na:

- organizowanie i prowadzenie darmowych zajęć i akcji edukacyjnych dla osób starszych;
- tworzenie warunków i wspieranie pełnego rozwoju osób starszych;
- reintegrację ludzi starszych do czynnego życia społecznego;
- pomoc osobom starszym w dostosowaniu się do współczesnych warunków życia poprzez opanowanie nowej wiedzy, w tym przygotowanie do procesu dalszego starzenia się i jego następstw; kształtowaniu nowoczesnych metod zachowania zdrowia; nabywanie umiejętności samopomocy; kształtowanie zasad zdrowego trybu życia; uczenie prawnych aspektów codziennego funkcjonowania w tym dotykających ludzi starszych i ich praktycznego stosowania;
- kształtowanie i rozwój umiejętności w wykorzystaniu ICT, które służą podniesieniu poziomu życia ludzi starszych poprzez zapewnienie im dostępu do technologii nowoczesnych i dostosowania się do zmian technologicznych;
- kształtowanie praktycznych zdolności i umiejętności;
- tworzenie przestrzeni do rozbudowanej komunikacji i wymiany doświadczeń[2].

Cele nauki dotyczą wsparcia aktywnego trybu życia ludzi starszych; wymiany doświadczeń, wzbogacenia intelektualnej i emocjonalnej sfer człowieka; tworzenia warunków do skutecznej socjalizacji ludzi starszych; pomoc w przezwyciężeniu kryzysu wiekowego; zwiększenie możliwości osobistych jednostki; poparcia zdrowego stylu życia; opanowania nowych sposobów i rodzajów działalności; mobilizowanie człowieka w nowych warunkach społeczno-

[2] Методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку" у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) : Додаток 1 до Наказу міністерства соціальної політики України Про впровадження соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку" від 25 серпня 2011 року, N 326.

gospodarczych; zaspokojenia różnorodnych potrzeb edukacyjnych jednostki; rozwój kultury ogólnej.

Treść edukacji jest kształtowana na podstawie opracowanego przez nauczycieli kalendarzowego tematycznego planu zajęć, który jest dostępny do dyskusji uczestników studiów i nie jest regulowany przez obowiązkowe programy.Z kolei stosowanymi metodami edukacyjnymi są:

- burze mózgów – parami, w małych lub dużych grupach są generowane i zapisywane wszystkie pomysły/komentarze na określony temat, wskazania można kategorywzować oraz łączyć;
- studium przypadków – indywidualnie lub w małych grupach nauczyciel prezentuje studentom temat lub sytuację z rzeczywistości do omówienia, analizy, studenci na koniec podejmują decyzję;
- debaty/dyskusje – publiczna wymiana opinii między obiema stronami dotycząca określonego tematu. Seniorzy indywidualnie lub w zespołach racjonalnie udowadniają tezę dyskusyjną. Uczestnicy debaty/dyskusji mają osiągnąć określone wyniki w postaci stworzenia własnej opinii, odnalezienia prawdy przez porównanie różnych poglądów;
- ćwiczenia indywidualne – studenci indywidualnie wykonują zadanie: wypracowują plan, rozważają różne dane i informacje, analizują odczucia i porównują je;
- ćwiczenia parami – podzieleni na pary studenci analizują kwestię lub temat oferowany przez nauczyciela, potem dzielą się swoimi myślami z innymi osobami. Nauczyciel może poprosić studentów o wyrażenie swojej opinii lub zaprezentowanie grupie własnych myśli;
- referat – studenci prezentują dokładnie przeanalizowaną przez siebie sytuację lub kwestię dotyczącą badanego tematu. Referat wygłasza się publicznie w celu omówienia i rozwiązania problemu;
- analiza historii – studenci wymieniają się doświadczeniami dotyczącymi omawianego tematu. Może to być historia zaczerpnięta z własnego życia lub z życia przyjaciół, znajomych, kolegów. Podobne opowieści pomagają zapewnić

osobiste ustosunkowanie się do materiału i określić swoje zainteresowania, wartości, opinie. Reszta uczniów ma możliwość odniesienia się do różnorodności doświadczeń innych ludzi;

- rozwiązanie problemu – postawiony zostaje problem oraz prezentowana jest metoda jego rozwiązania. Studenci mają możliwość indywidualnie lub w zespole zaprezentować sposoby algorytmicznego postępowania z zadaniem;
- praktyczne nabywanie umiejętności;
- konferencja – ludzie z różnym doświadczeniem w określony temacie zapraszani są na zajęcia w celu zaprezentowania swoich opinii, udzielenia odpowiedzi na pytania, omówienia zagadnień;
- zabawa – wykonywanie zadań dydaktycznych w fabule ludycznej;
- omówienie praktyczne – specjalista posiadający pewne rzadkie umiejętności, ukazuje studentom możliwości zastosowania praktycznego tejże wiedzy[3].

Formy organizacji nauki występujące w ukraińskich uniwersyteteach trzeciego wieku to: wykłady (wykłady renderowane, binarne, problemowe, konferencje prasowe itp.), warsztaty, wycieczki, debaty, konsultacje.

Ocena efektów uczenia się następuje w oparciu o analizę aktywności studentów, wykonanie poszczególnych zadań, udział w debatach, dyskusjach, przejaw inicjatywy w szkoleniach online, samokształceniu. Z kolei monitorowanie efektów kształcenia zakłada obserwację postępów wśród seniorów, prowadzenie ankieta i wywiadów, analizę i uogólnienie wyników. Na podstawie monitorowania następuje dostosowanie treści i metod nauczania, wnoszone są zmiany w środowisko edukacyjne, lokalizację i czas prowadzenia zajęć oraz dobór uczestników procesu edukacyjnego (nauczycieli i fachowców).

[3] Методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку" у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) : Додаток 1 до Наказу міністерства соціальної політики України Про впровадження соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку" від 25 серпня 2011 року, N 326.

Po ukończeniu studiów studenci uzyskują certyfikat uczelni, potwierdzony przez władze państwowe. Nauczyciel w U3W jest konsultantem, mistrzem, pośrednikiem i organizatorem.

Po analizie działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku należy podkreślić, że na Ukrainie działa ponad 15 ośrodków edukacyjnych w lokalnych centrach pomocy społecznej i na uczelniach.

Pierwsza uczelnia dla emerytów została uruchomiona w stolicy Ukrainy – *w Kijowie* w 2009 roku. Ona ma na celu połączyć ludzi starszych w jeden zespół, zapewnić im możiwość kontaktów, stworzyć mozliwości do zdobycia nowej wiedzy, podróży, cieszenia się pełnią życia.

Na tym Uniwersytecie Trzeciego Wieku jest dziesięć wydziałów: Wydział Zdrowego Trybu Życia, Wydział Psychologii, Wydział Prawa, Wydział Krainoznawstwa i Kulturologii, Wydział Sztuki Użytkowej, Wydział Śpiewu Chorowego, Wydział Literacko-Artystyczny, Wydział Języka Angielskiego i Międzynarodowego Języka Esperanto, Wydział Technologii Informacyjnych, Wydział Tańca Towarzyskiego.

Oprócz zajęć wydziałowych, Uniwersytet oferuje cztery kierunki dodatkowe: ogrodnictwo, kulinarię, «Drzewo życia» (warsztaty w układaniu drzewa genealogicznego), fotoszkołę (warsztaty z fotografii artystycznej).

Na Uniwersytecie przywiązuje się dużo uwagi do rekreacji: organizowane są letnie piesze wycieczki po Kijowie, do wiodących muzeów miasta, wycieczki do teatru, tańce retro dla seniorów, podróże po Ukrainie i za granicę, udział w nagrywaniu filmów i seriali[4].

W mieście *Czerniowce* Uniwersytet Trzeciego Wieku oferuje studia na Wydziale Krainoznawczym i Wydziale Podstaw Medycyny i Zdrowego Trybu Życia. Zajęcia odbywają się raz w tygodniu w porze południowej. Format zajęć jest podobny, jak u studentów stacjonarnych – są wykłady, seminaria, okrągłe stoły.

Uniwersytet Trzeciego Wieku na Lwowskim Uniwersytecie Państwowym Wychowania Fizycznego oferuje studia w zakresie następujących programów edukacyjnych: historia Ukrainy, wiedza o Lwowie, literatura i twórczość (teatr, muzyka klasyczna), psycholo-

[4] Пилипишин В. (2012), *Університет третього віку*, Кияни перед усім, 2 (31) / 2012.

gia, etykieta, podstawy wiedzy komputerowej, ochrona zdrowia, turystyka, prace ręczne, nauka języków obcych (angielskiego, niemieckiego, polskiego), działalność artystyczna (zespół Retro-Wernisaż, śpiew, tańce, teatr miniatur).

W *Łubnach* na Uniwersytecie Trzeciego Wieku zostały założone następujące wydziały: Literacki; Artystyczny; Technologii Komunikacyjnych i Informacyjnych; Podstaw Medycyny, Zdrowego Trybu Życia; Historii i Krainoznawstwa; Kultury i Edukacji; Sztuki Dekoracyjno-Użytkowej; Modelowania i Szycia Ubrań.

Na *Wołyniu* na Uniwersytecie Trzeciego Wieku działa pięć wydziałów: Społeczno-Prawny, Podstaw Medycyny, Artystyczny, Rehabilitacji Fizycznej, Technologii Komunikacyjnych i Informacyjnych. Wydział Technologii naucza studentów korzystać z komputerów i poszukiwać potrzebne informacje w sieci internetowej.

Na *Czernioweckim Uniwersytecie Narodowym imienia Jurija Fedźkowicza* na Uniwersytecie Trzeciego Wieku realizowane są studia z następujących przedmiotów: ochorona zdrowia, historia Bukowiny, kulturologia, gerontologia, andragogika, psychologia, filozofia, teologia, ekologia, języki obce, kurs wiedzy komputerowej.

Tak więc, na Uniwersytetach Trzeciego Wieku Ukrainy stworzono możliwości nie tylko do studiowania. Organizowane są również wycieczki, działają studia teatralne, są udostępnione baseny, studenci biorą udział w koncertach, przedstawieniach, flashmobach itp. Są to uczelnie dla ludzi w podeszłym wieku, które pogłębiają wiedzę, sprzyjają integrowaniu się do społeczeństwa i poprawie jakości życia, kształcą i sprzyjają zachowaniu aktywnej pozycji życiowej.

Bibliografia:

Lubryczyńska K. (2005), *Universytety trzeciego wieku w Warszawie*, Instutyt Technologii Eksploatacji, Radom.

Методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку" у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) : Додаток 1 до Наказу міністерства соціальної політики України Про впровадження соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку" від 25 серпня 2011 року, N 326 – C:\Users\sanya\Desktop\андрогогіка\Методичні рекомендації Міністерства соціальної політики України від 25_08_2011 № 326

Про впровадження соціально-педагогічної послуги Університет третього віку.mht
Пилипишин В. (2012), *Університет третього віку*, Кияни перед усім, 2 (31) / 2012.
Сігова А. Г. (2011), *Забезпечення освітою людей похилого віку у сучасному світі*, 3 (44) / 2011, s. 137-147.
Скорик Т. В. (2012), *«Університет третього віку» : концептуальні положення та досвід реалізації*, Т. 2, Вип. 104 / 2012.

MICHAL ŠERÁK

Vybrané institucionální bariéry a jejich role v procesu edukace starších dospělých

Abstrakt:
Celoživotní učení je stále častěji chápáno nikoli pouze jako právo jedince, ale zároveň i naprostá životní nutnost. Dosud realizované studie navíc potvrzují, že i starší dospělí vyžadují ve stále větším množství vzdělávací příležitosti a že jejich zapojení do edukačních aktivit jim přináší řadu výhod. Počet seniorů participujících na procesu učení je nicméně poměrně limitován. Jednou z příčin této skutečnosti je existence mnoha institucionálních bariér. Některé z nich jsou tématizovány v tomto textu.

Klíčová slova: Starší dospělí, senioři, vzdělávání, celoživotní učení, bariéry, mainstreaming věku.

Summary:
Lifelong acces to education is incresingly accepted as both right and a necessity in our society. Many studies confirm that older adults want educational opportunities and benenfit from participation. Nevertheless, the number of seniors participating in the learning process is rather limited. One of the many causes of this phenomenon is the existence of a number of institutional barriers. Some of these aspects are discussed in this article.

Key words: Older adults, elderly, education, lifelong learning, barriers, age mainstreaming.

***

Změny v seniorské populacji

Realizace kulturních a edukačních aktivit určených klientům v postproduktivním věku představuje reálnou výzvu pro všechny insti-

tuce pohybující se na straně nabídky. Dlouhodobě stoupající nároky na kvalitu a účelnost poskytovaných služeb je podnícena narůstajícím zájmem o další vzdělávání, stále se rozšiřující nabídku a především kontinuálně se měnící strukturou cílové skupiny. Důchodového věku aktuálně dosahují silné poválečné ročníky, které nikoliv nevýznamnou část svého pracovního života již prožily v akcelerujících podmínkách nastalých po roce 1989. Tato generace se od svých předchůdců odlišuje jinými pracovními i životními návyky, strukturou svých znalostí (např. počítačová a finanční gramotnost, cizí jazyky), osobní akceptací konceptu celoživotního učení, jakož i zvýšenými požadavky na kvalitu svého života. Zásadní je v tomto ohledu skutečnost, že kontinuálně se zvyšující naděje dožití není komplementárně spojena s nárůstem nemocnosti či těžkých funkčních postižení. Naopak, většina realizovaných studií poukazuje na setrvalý pokles závažné disabilty (Kalvach, 2009, s. 14). Velkou roli hraje i rostoucí vzdělanostní a kvalifikační úroveň mladších seniorů, neboť v této souvislosti můžeme poukázat na prokázanou přímou vazbu mezi úrovní nejvyššího dosaženého vzdělání a ochotou získané znalosti a dovednosti dále rozvíjet. Tito jedinci rovněž většinou vykazují výraznější informovanost a zainteresovanost, než lidé s nižším vzděláním. To vše se následně projektuje do zvýšených nároků na kvalitu, účelnost a obsahové i organizační zabezpečení edukačních aktivit určených pro jedince v postproduktivním věku.

Dlouhodobě se diskutuje očekávaný nástup tzv. silver economy. Jedná se o segment výrobků a služeb vycházející vstříc potřebám a požadavkům relativně nově oceňované cílové skupiny – starších dospělých. Ti totiž v porovnání se svými předchůdci vykazují mnohem větší míru aktivity, disponují širší paletou zájmů a jsou častěji i lépe finančně zabezpečeni. Podle údajů Mezinárodní asociace seniorů (SAI) vlastní ve vyspělých zemích spotřebitelé nad 50 let až 75 % národního bohatství a realizují cca 50 % všech nákupů zboží střednědobého a dlouhodobého charakteru (Blahutková, Řehulka, Dvořáková, 2005). Svou roli hraje i rozpad tradiční vícegenerační rodiny a změny na trhu práce. Senioři moderní doby, osvobozeni od celé řady tradičních stereotypů a naplňující svůj čas cestováním, vzděláváním a společenskými aktivitami, se stávají významným a atraktivním hospodářským fenoménem. Jednou z oblastí, kde se tento trend projevuje nejvýrazněji, je sféra edukačních aktivit.

Vzdělávání seniorů

Psychologický pohled na problém aktivního stárnutí předpokládá, že ve stáří jsou v podstatě zachovány všechny majoritní potřeby středního dospělého věku, především potřeby aktivity a užitečnosti. Aktivní stárnutí můžeme v této souvislosti definovat jako: „… proces optimalizace podmínek a příležitostí pro zachování zdraví, aktivního zapojení a životních jistot s cílem zvyšovat kvalitu života lidí během jejich stárnutí.“ (WHO, 2013). Podnětný je v tomto kontextu i koncept tzv. úspěšného stárnutí zaměřený na posilování kvality života a pozitivní adaptaci ve stáří. Cílem je dosažení určité úrovně fyzické, sociální a psychosociální pohody ve stáří (McKeon, 2008, s.8). Petřková a Čornaničová (2004, s. 36–37) v této souvislosti připomínají tzv. model ROSA: Racionální postoj ke svému stárnutí; Orientace na budoucnost; Sociální kontakty a přiměřená Aktivita.

Edukační práci se seniory by proto měla v souladu s deklarovanými Principy OSN pro seniorskou politiku (1991) respektovat následující základní potřeby:

- autonomie (především přístup ke vzdělání a ke službám);
- participace (možnost zapojení do procesů rozhodování, předávání vlastních poznatků, zakládání spolků a sdružení);
- seberealizace (plný rozvoj potenciálu, přístup k edukačním., kulturním, duchovním a rekreačním zdrojům);
- důstojnost (problémy vykořisťování a zneužívání, slušné zacházení);
- péče (přístup ke zdravotnickým, sociálním a právním službám, systém ústavní péče) (Čornaničová, 2000).

Samotné motivy účasti starších spoluobčanů na dalším vzdělávání jsou v tomto kontextu skutečně různorodé. Většinou jsou zmiňovány následující: udržení psychické a sociální aktivity, snížení pocitu osamocení, sociální integrace, udržování soběstačnosti, naplnění osobních zájmů či realizace toho, co účastník nestihl v dobách své ekonomické aktivity. Dominantním faktorem se ukazuje i snaha věnovat se oboru, o který jedinec projevoval zájem již v minulosti, ale vývoj jeho životní dráhy mu z nejrůznějších důvodů neumožnil se tomuto tématu intenzivněji věnovat.

V úvahách o edukačních aktivitách seniorů je ovšem třeba vzít v úvahu fakt, že v nabídce kulturních a vzdělávacích organizací mají aktivity zaměřené speciálně na seniory prozatím výrazně marginální zastoupení. Poměrně častá je naopak situace, kdy se senior zúčastní události určené dospělé populaci jako celku. Ze strany poskytovatelů zmiňovaných služeb je ovšem nutné porozumění některým specifickým potřebám starších dospělých, neboť při koncipování nabídky by měly být brány v potaz možnosti a omezení všech potenciálních cílových skupin, především pak těch znevýhodněných. Při tvorbě vzdělávacích programů pro seniory je také nutné vycházet z různorodosti dané (výrazně heterogenní) skupiny, neboť mezi staršími dospělými se vyskytují mnohé rozdíly jak v psychice a v poznávacích schopnostech, tak ve fyzické oblasti a v tělesné zdatnosti.

Bariéry účasti na edukačních aktivitách

Zásadním problémem, který výrazně determinuje participaci seniorů na edukačních a kulturních aktivitách, je existence řady bariér. Ty se kromě výše zmíněného faktoru účasti či neúčasti projektují i do aspektů kvality a efektivity realizovaných akcí, jakož i to celkové spokojenosti účastníků. V obecném pojetí je můžeme členit na bariéry:

- situační (vyplývají z aktuálního kontextu a životní situace jedince, týkají se např. dopravní obslužnosti a dostupnosti, finanční náročnosti apod.);
- institucionální (jsou spojeny primárně s poskytovatelskou organizací; může se tedy jednat např. o samotnou programovou nabídku, tj. její obsah a kvalitu, časový harmonogram, mobiliář, administrativní a informační podporu apod.);
- dispoziční (týkají se psychické a fyzické kondice jedince, jeho zdravotního stavu, motivaci, sebepojetí, kompetencí aj.) (Cross, 1982).

V následujícím textu se zaměříme na některé vybrané aspekty především institucionálních bariér, spojených např. s dopravní obslužností, přístupem do veřejných budov, získáváním informací a celkovou dosažitelností nabízených služeb. Jedním z nejdiskutovanějších a nejrozšířenějších problémů je otázka dostupnosti

a uživatelské vstřícnosti vůči klientům s pohybovým omezením. Mezi nejvýraznější faktory tzv. biologického stárnutí totiž patří změny v pohybovém systému. Ty se projevují např. postupně se snižující výškou těla (jde o důsledek vysychání a opotřebovávání meziobratlových plotének), ubýváním kostní hmoty, poklesem svalové síly, úbytkem pružnosti vazivové tkáně, tuhnutím chrupavek, osteoartrózou kloubů, poruchami statiky a dynamiky páteře a rovněž zpomalením rychlosti nervových vzruchů. To vše ve svém důsledku vede k tomu, že je pohyb starších lidí pomalejší a méně jistý. Řídnutí kostí navíc zvyšuje riziko fraktur. Dalším určujícím faktorem je vedle celkového zhoršování psychomotorických schopností i pokles zrakové a sluchové výkonnosti. Výzkumy poukazují na zhoršení sluchu u cca 30 % osob starších 60 let a u zraku dokonce u 90 % osob ve věku 65+ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 185). Snižuje se schopnost vytvářet potřebnou ohniskovou vzdálenost, dostatečně reagovat na intenzitu osvětlení, korektně rozlišovat barvy, zúžením zorného pole se zhoršuje schopnost periferního vidění, problémem je i pomalejší zpracování zrakových podnětů apod.

Mainstreaming věku

Kromě seniorů a osob s pohybovým omezením nebo zdravotním handicapem se samozřejmě existující institucionální bariéry se mohou týkat i např. matek s kočárky nebo malých dětí. Přesto jsou to však starší dospělí, kteří jsou těmito omezeními postiženi nejčastěji. Snaha o odstranění reálné sociální i edukační exkluze by měla být úkolem nejen pořádajících institucí, ale měl by se ocitnout v centru pozornosti i veřejných orgánů, krajů i obcí, neboť možnost zapojení do kulturních a edukačních aktivit, podmíněna mj. dostupností staveb a dosažitelností informačních zdrojů, je základní podmínkou aktivního zapojení jedince do života celé společnosti. Neuralgickým bodem, podmiňujícím naplnění tohoto cíle, je v prvé řadě komplexní plánování. Vzdělávací instituce by v rámci strategické přípravy svých aktivit měly vycházet z otázky, zda navrhované organizační i obsahové zabezpečení vyhovuje potenciální cílové skupině (tedy např. seniorům), příp. přímo osobám se speciálními potřebami (např. s pohybovým omezením). Rizikové jsou v tomto kontextu především

starší budovy, v nichž ovšem sídlí převážná část edukačních a kulturních institucí.

Na obecné celospolečenské úrovni je tento princip diskutován jako tzv. mainstreaming věku. Ten je možné definovat jako: „… integraci určitého tématu nebo problému do agenturních procesů formulování politik, jejich plánování, rozhodování o těchto politikách, do jejich realizace a vyhodnocování"“ (Vidovićová, Gregorová, 2007, s. 10). V podstatě jde o stav, kdy veřejné instituce realizují své aktivity na základě principu rovných příležitostí a berou přitom v potaz pozitivní i negativní dopady svého působení na určitou skupinu. Mainstreaming je z tohoto pohledu možno chápat jako významný (nejen) politický nástroj sociální inkluze. V našem slovníku již tento pojem zdomácněl v souvislosti s tématikou rovných příležitostí mužů a žen jako gender mainstreaming. Teprve v poslední letech se rozproudila debata i o věkovém mainstreamingu jakožto o jednom z nástrojů boje proti diskriminaci, sterotypizaci a stigmatizaci starších lidí. Cílem by mělo být: „… zajistit každému svobodu rozvíjet svoje osobní schopnosti a činit tak bez omezení daných ve věkových rolích, přičemž případné rozdílné chování, aspirace a potřeby osob v různém věku jsou považovány za rovné a jsou stejně hodnoceny a podporovány.“ (Vidovićová, Gregorová, 2007, str. 18).

Odstraňování architektonických a orientačních překážek, omezujících volný vstup a pohyb, je finančně i projektově často velmi náročné a ke zlepšení celkové situace dochází jen velmi zvolna. U nově realizovaných staveb brání (alespoň teoreticky, neboť praxe je často poněkud jiná) možnému vzniku bariér stavební zákon a prováděcí vyhlášky o obecných technických požadavcích zabezpečujících užívání staveb osobami s omezenou schopností pohybu a orientace. Zásadní roli zaujímá vyhláška č. 398/2009, o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb. Jako základní platforma potom slouží Evropská koncepce přístupnosti, která byla vypracována již v roce 1996 jako dokument, jehož cílem je zajištění vyhovujícího, bezpečného a pohodlného životního prostředí pro všechny občany. Základním pilířem je princip tzv. univerzálního designu, který v zásadě vylučuje dělení populace na osoby zdravé a osoby s handicapem.

Věkový mainstraming, jako jeden z podstatných aspektů managementu, by měl být vyžíván těmi kulturními a edukačními institu-

cemi, mezi jejichž klienty patří jedinci v seniorském věku – tj. prakticky všemi. Vyžaduje nejen aplikaci nových postupů a organizačních řešení, ale především efektivnější a specifičtější využívání stávajících zdrojů a technik. Zcela nezbytné je např. strukturování a zpřístupňování informací takovým způsobem, aby byly dostupné a srozumitelné všem potenciálním příjemcům a aby se tak předešlo případné diskriminaci (Šerák, 2009).

Bariéry prostředí

Základní požadavky na prostorové uspořádání a organizaci z hlediska seniorské populace vstřícných edukačních aktivit je možno shrnout následujícím způsobem:

- dostupnost místa konání (dosah veřejné dopravy, parkovací plochy);
- bezbariérovost všech prostor (výtahové plošiny, nájezdy);
- vhodná intenzita osvětlení;
- odpovídající mobiliář a jeho orientace v prostoru;
- přiměřená velikost, kontrast a grafika informačních a orientačních zdrojů;
- přítomnost protiskluzových a stabilizačních prvků.

Z jiného pohledu lze bariéry prostředí členit dle následujících kritérií:

- vertikální (schody, výškové rozdíly);
- horizonální (povrchy pochozích ploch, sklony ramp);
- prostorové (nevhodné umístění mobiliáře, malé manipulační parametry, instalace opěrných pomůcek);
- antropometrické (např. výška sedací plochy);
- ergonometrické (tvar ovládacích prvků, mobiliář);
- orientační (orientační systém, piktogramy, taktilní informace).

Při práci se staršími dospělými je obecně nutné počítat s větším manipulačním prostorem a zároveň respektovat potřebu přehlednosti daného prostředí (Zdařilová, 2007, s. 1). Rizikovým faktorem je i překonávání existujících výškových rozdílů, kde hrozí permanentní riziko úrazů. Mnohé tak oblíbené a rozšířené rampy a nakloněné plošiny navíc často působí kontraproduktivně a samy

o sobě nabývají podob vertikální bariéry. „Staří lidé často lépe snášejí namáhavou chůzi po schodech než nejistý pohyb po nakloněné rovině rampy“ (Glosová a kol., 2009, s. 26). U samotných schodišť platí, že ideální sklon, nejlépe odpovídající fyziologickým požadavkům, je 30°.

Rozšířeným problémem přetrvávajícího nedodržování právních předpisů a velkého rozsahu nesprávných řešení staveb z hlediska jejich přístupnosti a užívání osobami s omezenou schopností pohybu a orientace je zejména nepochopení principů přístupnosti a nízká znalost problematiky jednotlivých druhů postižení a jejich typologie z hlediska prostorových a manipulačních nároků. Mezi další příčiny můžeme řadit roztříštěnost informací týkajících se požadavků na bezbariérová řešení staveb, včetně samotné tvorby přístupnosti; chybějící koncepce bezbariérových tras, jejich provázanost a koordinace; nedostatečné finanční prostředky pro odstranění stávajících bariér; nedůslednost, nedodržení technických návodů a materiálových řešení při samotném provádění stavby a v neposlední řadě i šíření nekvalifikovaných výkladů k aplikaci základních právních norem formou vydávání publikací, které neprošly oponenturou specialisty na bezbariérové prostředí a mnohdy se neopírají o současný český právní rámec.

Závěr

Obecně se dá říci, že plného naplnění ideálu konceptu celoživotního učení, tj. možnosti zapojit se do edukačního procesu kdykoli v průběhu života a různorodými cestami odpovídajícími potřebám a požadavkům konkrétního jedince, je možné dosáhnout pouze za předpokladu plné reflexe specifik všech předpokládaných cílových skupin. Zároveň jde i o dosažení rovných příležitostí pro všechny občany a marginalizaci sociální exkluze prostřednictvím naplnění požadavku svobody pohybu a dosažitelnosti informací.

Bibliografia:

Blakutková M., Řehulka E., Dvořáková Š. (2005), *Pohyb a duševní zdraví*. Paido, Brno.

Cross P. (1982) *Older adults and Higher Education,* National Council on the Aging, Washington.
Čornaničová R. (2000), Miesto a úlohy edukácie v obohacovaní života starších lúdí. In: *Obohacovanie života starších ľudí edukačnými aktivitami II,* Národné osvetové centrum, Bratislava.
Glosová D. a kol. (2009), *Jak upravit byt, aby byl bezpečný*. In. *O bydlení seniorů*. Praha: Diakonie ČCE, 2009. [online] Dostupné z: http://www.diakonie.cz/res/data/002/000601.pdf?seek=1296733798
Kalvach Z. (2009), *Bydlení seniorů z pohledu lékaře*. In. *O bydlení seniorů*. Praha: Diakonie ČCE, 2009. [online] Dostupné z: http://www.diakonie.cz/res/data/002/000601.pdf?seek=1296733798
Langmeier J., Krejčířová D. (2006), *Vývojová psychologie,* Grada, Praha.
Mckeon M. (2008), *An Evaluation of the Perceived Versus Demographic Barriers Inhibiting Physical Activity Among Women as Measured by the Behavioral Risk Factor Surveillance Survey (BRFSS),* ProQuest, Minneapolis.
Petřková A. Čornaničová R. (2004), *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace senior,* Univerzita Palackého, Olomouc.
Šerák M. (2009), *Zájmové vzdělávání dospělých*, Portál, Praha.
Vidovićová L., Gregorová E. (2007), *Mainstreaming věku jako strategie managementu populací se stárnoucí demografickou strukturou*, VÚPSV, Praha.
WHO (2013), Ageing and Life Course: What is „Active Ageing“? World Health Organization, 2013. [online] Dostupné z: http://www.who.int/ageing/active_ageing/en/
Zdařilová R. (2007), *Odstraňování bariér v urbánním prostoru.* In: *Sborník z konference "Gerontotechnologie a technologie pro handicapované - směr budoucnosti"* MPSV, 2007. [online] Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3483/05_Zdarilova.pdf.

MIROSLAVA DVOŘÁKOVÁ

Možnosti a limity vyučování starších dospělých

Abstrakt:
Text se věnuje možnostem a limitům vyučování starších dospělých. Zaměřuje se přitom především na vzdělávání a učení, které umožní účastníkům rozvoj jejich samostatného a kritického myšlení, což přispěje k jejich efektivnějšímu fungování v současné společnosti, komunitě i rodině. Prostředkem k tomu jsou především správně zvolená témata vzdělávání, vhodný přístup vzdělavatele a adekvátní metody vzdělávání. Zmíněny jsou i limitující faktory, které mohou vzdělávání starších dospělých významně ovlivňovat. V závěru jsou uvedena obecná doporučení pro vzdělavatele pracující se staršími dospělými.

Klíčová slova: Vzdělávání starších dospělých, vzdělavatel, metody vzdělávání starších dospělých, specifika starších dospělých ve vzdělávání

Summary:
This text deals with possibilities and limits of the education of older adults. Primarily it focuses on education and learning which will allow the participants´ development of their independent and critical thinking that will make them perform more effectively in contemporary society, community and family. The means for that are first of all correctly chosen education topics, convenient lecturer´s attitude and adequate educational methods. Some limiting factors which can significantly influence the education of older adults are mentioned as well. Some general recommendations for lecturers of older adults are suggested in the end of the text.

Key words: Older adults education, lecturer, methods old older adults education, specifics of older adults in education

***

To, že západní společnost „stárne“ je jistě neoddiskutovatelný fakt (blíže k podrobněji k tomuto tématu viz např. Šerák, 2009 a 2013). V návaznosti na tuto skutečnost se začínají intenzivně rozvíjet aktivity, které by měly přispívat k tomu, aby i ve starším věku byla u dospělých zachována určitá kvalita jejich života. Jednou z takovýchto aktivit je bezesporu vzdělávání, resp. podpora celoživotního učení.

Již od poloviny 20. století se profiluje samostatná věda zvaná **gerontagogika** (používají se i názvy *geragogika*, *gerontogogika* nebo *gerontopedagogika*), která zahrnuje prakticky veškeré edukační aktivity spojené se seniory, konkrétně (podle Petřková, Čornaničová, 2004) (a) **edukaci seniorů**, tedy vzdělávací aktivity určené pro seniory, (b) **preseniorskou edukaci**, tedy přípravu na stáří v produktivním, předdůchodovém věku, především z hlediska zdravotního, sociálního a ekonomického a (c) **proseniorskou edukaci**, tedy především aktivity zacílené na mezigenerační porozumění a společenské uznání stáří.
V tomto textu se budeme nadále zabývat pouze problematikou edukace seniorů, resp. starších dospělých, tedy vzdělávacími aktivitami přímo určenými pro tuto cílovou skupinu. Ta může být v České republice poskytována různými institucemi, mezi které patří především univerzity třetího věku, které jsou realizovány zpravidla vysokými školami, akademie třetího věku, kluby aktivního stáří, kluby seniorů, kluby důchodců, knihovny, univerzity volného času atd. (Šerák, 2009). Tyto instituce se zaměřují specificky na starší dospělé, ovšem je potřeba zdůraznit, že starší dospělí mají možnost účastnit se, v závislosti na své fyzické i psychické kondici, i jakýchkoliv formálních i neformálních vzdělávacích aktivit, které jsou určeny obecně pro dospělé účastníky.

I přesto, že vzdělávací nabídka pro tuto specifickou cílovou skupinu se stále rozšiřuje (patrné je to například u stále se rozšiřující nabídky poskytovatelů i programů univerzit třetího věku), je podle výzkumů v České republice účast starších dospělých na vzdělávání poměrně nízká. Podle šetření Adult Education Survey (AES) z roku 2011 se alespoň jedné aktivity neformálního vzdělávání, tedy takového vzdělávání, které není ukončeno získáním určitého stupně vzdělání, účastnilo v posledních dvanácti měsících od šetření ve věkové kategorii 55–64 let pouze 20,1 % obyvatel České republiky, ve věkové kategorii 65–69 let dokonce pouze 5,4 %.

Šetření z roku 2005 (Vzdělávání dospělých-2005) se zaměřovalo nejen na účast, ale také na identifikaci motivů a bariér starších dospělých v přístupu ke vzdělávání. Z výsledků tohoto šetření plyne, že nejsilnějším důvodem, který volilo největší procento respondentů (plných 67 %), je to, že účast na vzdělávacích kurzech pro ně nemá smysl (Rabušic, 2008). Neuvědomují si, že vzdělávání ve starším věku přináší nejen možnost osvojit si nové (využitelné) znalosti a dovednosti, ale může významně přispívat k udržení fyzických i intelektuálních sil a zajištění kvalitnějšího a důstojnějšího života.

Dát vzdělávání smysl znamená nevyužívat pouze tradiční, tzv. transmisivní přístup ke vzdělávání, kdy jsou vzdělavatelem účastníkům předávány „hotové“ obsahy, které si mají osvojit, ale akcentovat spíše přístup konstruktivistický, založený na aktivním osvojování, tedy konstrukci a re-konstrukci vlastního vědění.

Příkladem konstruktivistického přístupu ke vzdělávání dospělých je teorie transformativního učení vytvořená Jackem D. Mezirowem v 80. letech 20. století. Mezirow (1991, 2000) rozlišuje dva základní způsoby učení – formativní a transformativní. Učení, které Mezirow nazývá **formativním**, se odehrává především v dětství, a to jak prostřednictvím socializace, informálního nebo tacitního učení se normám od těch, kdo nám umožňují zapadnout do dané společnosti, tedy především rodičů, tak prostřednictvím školního vzdělávání. V této době na nás působí autority (tzv. významní druzí), od nichž to, co se učíme, přijímáme nekriticky, jako samozřejmé, a společností, v níž žijeme, jsme motivováni takto osvojené perspektivy, které ovšem zůstávají v dospělosti nevědomé, ve svém dalším životě používat. Tyto perspektivy tak vlastně po celý náš život určují způsob, jak interpretujeme své zkušenosti. V současné společnosti změn už ale podle Mezirowa nestačí, jako tomu bylo v tzv. tradičních společnostech, pouze takto nekriticky přijímat vysvětlení autorit, musíme se naučit nejen uchovávat a předávat to, co se v průběhu vývoje lidského druhu osvědčilo, ale také vytvářet své vlastní interpretace, rozvíjet autonomní myšlení. Z dětského formativního učení se tedy nutně musí stát učení **transformativní**, učení typické pro dospělost. Učení, které nám umožňuje rozumět našim zkušenostem se světem, s jinými lidmi i se sebou. Takové učení by mělo mít pro starší dospělé **smysl** a mělo by tedy být hlavním cílem edukace seniorů.

Dospělí, včetně starších dospělých, mají dnes díky dostupnosti informačních a komunikačních technologií možnost získávat nové informace velmi jednoduše, problém je (může být) ale schopnost těmto informacím porozumět, třídit je, kriticky o nich uvažovat, tedy nebrat je automaticky jako samozřejmé, dané a pravdivé. **Témata** vzdělávání starších dospělých by se tedy měla zaměřovat především na ty oblasti jejich života, kde je tato schopnost kritického uvažování důležitá pro jejich fungování ve společnosti, komunitě, rodině. V této souvislosti jsou připomínány především některé složky tzv. funkční gramotnosti – např. *gramotnost finanční*, tedy soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb, orientoval se v problematice peněz a cen a byl schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet s ohledem na měnící se životní situace (Slabikář, 2011), *gramotnost právní*, tedy orientace v právním systému, přehled o právech a povinnostech a o jejich prosazování a plnění a také možnostech, kam se obrátit o pomoc, či *gramotnost mediální*, kterou tvoří schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií, tedy orientovat se v médiích a mediálním prostředí, přiřadit jednotlivým médiím a jejich sdělením správnou míru závažnosti, důvěryhodnosti a aktuálnosti a v závislosti na tom pak měnit své chování a stanoviska a opírat o ně svá rozhodnutí (Rámcový, 2005).

Vzdělavatel by měl tedy vystupovat nikoliv pouze v roli *informátora*, experta, který přináší drahocenné a málo dostupné informace a zaměřuje se především na předání daného obsahu, ale spíše *facilitátora*, „usnadňovatele“ učení, zaměřeného především na potřeby, zájmy, osobnost účastníků a na podporu jejich sebe-řízeného učení (v rámci této role můžeme hovořit např. o kouči, poradci, mentorovi, moderátorovi, mediátorovi), a *kritického animátora*, zaměřeného především na rozvíjení kritického myšlení účastníků, jehož důsledkem bývá, i když ne úplně ve všech případech, emancipace účastníka (popř. prostřednictvím účastníků emancipace skupiny, společenské třídy apod.) (Brookfield, 1996).

Úkolem vzdělavatele je tak nejen poskytnout informace, i když tato funkce vzdělavatele je jistě velmi důležitá a v některých případech i klíčová, ale především pomoci účastníkům vzdělávání uvědomit si a podrobit kritice to, co berou jako samozřejmé, pomoci

jim aktivně a samostatně uvažovat, nikoliv jen pasivně vstřebávat přicházející informace – to by mělo být tím pravým smyslem vzdělávání dospělých, a starších dospělých především, a právě toto by mělo dát vzdělávání starších dospělých smysl.

Metody takového vzdělávání by se proto měly zaměřovat nejen na předávání teoretických poznatků, objasnění pojmů a teorií, jako jsou přednáška, demonstrování či instruktáž (tzv. metody předávání informací), ale spíše na podporu učebních aktivit a celého procesu učení účastníka (metody zaměřené na facilitaci učení) a na posilování schopnosti učícího se kriticky myslet a vytvářet si nezávislé názory (metody podpory kritického myšlení). Mezi ty patří především metody založené na sdílení zkušeností jednotlivých účastníků, jako jsou metody situační (případové studie), inscenační (hraní rolí) a především diskusní metody a práce v malých skupinách. Tyto metody jsou často označovány jako aktivizační, aktivizující či participační. Učení se v rámci těchto aktivizačních metod je vysoce efektivní, neboť jejich využití podněcuje motivaci účastníků, zajišťuje to, co Petřková s Čornaničovou (2004) považují ve vzdělávání starších dospělých za prioritní, tedy jejich aktivní účast, respektuje jejich individualitu a specifický styl učení, zabezpečuje zpětnou vazbu směrem ke vzdělavateli.

Vyučování by nemělo být vedeno jako frontální výuka, v níž je komunikace převážně jednosměrná od vzdělavatele k účastníkům a v níž má dominantní postavení právě vzdělavatel, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity účastníků tak, aby si osvojili co možná nejvíce poznatků, a kde je vzájemná spolupráce účastníků podporována jen ve velmi omezeném rozsahu. Mnohem více prostoru by měl vzdělavatel věnovat podpoře učebních aktivit a celého procesu učení účastníků. Aktivita by měla být spíše na straně účastníků, pro něž je základem jejich učení především jejich vlastní reflektovaná zkušenost a sdílená zkušenost ostatních. Právě u starších dospělých jsou tyto zkušenosti velmi bohaté a různorodé a jsou tedy velmi cenným zdrojem pro učení.

Proces učení se u starších dospělých tedy musí být především *aktivní*. Účastníci by při něm s podporou vzdělavatele měli sami konstruovat svoje poznání, a to na základě svých i sdílených znalostí, dovedností a zkušeností, které získali již v minulosti. Úkolem vzdělavatele je pak vytvořit takové prostředí, které učícím se umožní nejen

získávat nové informace, ale také aktivně s nimi pracovat, využívat při učení již osvojených znalostí, dovedností, zkušeností a tyto měnit, transformovat, a také vytvořit takové prostředí, které bude podporovat schopnost jejich kritického myšlení.

Při vyučování starších dospělých ovšem vzdělavatel musí brát v úvahu i určité limitující faktory, které se mohou, ale nemusí u konkrétní skupiny účastníků projevit (u starších dospělých platí více než u kterýchkoliv jiných cílových skupin ve vzdělávání, že každá skupina je naprosto jiná a je tedy potřeba s ní i jinak pracovat). Mezi tyto limitující faktory patří dle Petřkové a Čornaničové (2004) především změny fyziologické a změny v oblasti kognitivních funkcí.

Změny v oblasti fyziologické se ve vzdělávání projevují především zhoršením odolnosti vůči nepříznivým a rušivým vlivům, úbytkem energie, snižováním senzorické kapacity (jedná se zejména zhoršení kvality zraku a sluchu), zhoršenou pohyblivostí, možnými zdravotními omezeními. Změny v oblasti kognitivních funkcí se pak projevují změnami v paměťových funkcích (zejména jsou to změny v oblasti krátkodobé paměti, pomalejší osvojování nových informací, obtížnější osvojování logicky nestrukturovaných informací) a schopnosti učit se (včetně např. nedostatečně zvládnuté strategie učení). (Petřková, Čornaničová, 2004; Šerák, 2009)

Starší dospělí ve vzdělávání navíc tvoří velmi heterogenní skupiny. Tato heterogenita je daná obecně jedinečností osobnostních vlastností, odlišným životním stylem, ale i odlišností předchozího vzdělání, zkušeností, a především různorodostí v oblasti fyzické i psychické kondice.

Máme-li tedy vyvodit z výše uvedeného určitá obecná doporučení pro vzdělavatele pracujícího se staršími dospělými účastníky, můžeme je formulovat takto: (a) vzdělavatel resp. organizátor vzdělávacích aktivit pro starší dospělé by měl v maximální možné míře poskytovat nabídku takových témat vzdělávání, která budou mít pro účastníky **smysl**, tedy témat, která jsou spojena s jejich životem a fungováním ve společnosti, komunitě a rodině; (b) místo transmisivního přístupu zaměřeného na předávání „hotových" informací by vzdělavatel měl akcentovat spíše přístup **konstruktivistický**, založený na aktivní práci účastníků, jejich aktivním osvojování si (konstruování) poznání; (c) vzdělavatel by měl tedy vystupovat nejen v roli informátora, předavatele informací, ale spíše v roli **facilitátora**,

usnadňovatele učení, který připravuje učební situaci a stimuluje aktivní učení účastníků, a v roli **kritického animátora**, zaměřujícího se na rozvoj schopnosti kritického myšlení účastníků; (d) metody vzdělávání by měly být voleny s ohledem na témata a cíle vzdělávání, vzdělavatel by měl využívat nejen metodu přednášky, ale více tzv. aktivizační metody výuky, v nichž mohou účastníci reflektovat a sdílet své (bohaté a různorodé) **zkušenosti**, aktivně konstruovat své poznání, tedy především metody založené na diskusi účastníků – vzdělavatel by pak měl především diskusi podněcovat, podporovat, usměrňovat, shrnout její výsledky; (e) prostředí, kde probíhá výuka, by mělo být uzpůsobeno tak, aby byly minimalizovány **rušivé vlivy** z okolí (hluk z ulice, z vedlejší kanceláře apod.); (f) výuku je vhodné časově přizpůsobit potřebám účastníků, rozdělit ji raději na **menší celky** než realizovat celodenní vzdělávací aktivitu; (g) vzdělavatel by se měl snažit kompenzovat možné zhoršení ve **smyslovém vnímání** účastníků tím, že bude mluvit nahlas, zřetelně a pomaleji, výukové materiály, prezentace, zápisy na tabuli či flip apod. přizpůsobí z hlediska velikosti písma, zajistí vždy dostatečné osvětlení v učebně atd.; (h) prostředí výuky by mělo být po všech stránkách pokud možno **bezbariérové**; (i) vzdělavatel by měl obsah uspořádat do krátkých, **logicky ucelených částí**, zařadit informace **do kontextu**, propojit je navzájem i se zkušenostmi a životem účastníků; (j) vzdělavatel by měl využívat jazyk, terminologii, příklady pro účastníky **srozumitelné** a jim blízké; (k) vzdělavatel by měl učivo, výsledky diskusí apod. častěji **opakovat**, kde je to možné, měl by obsah vizualizovat (vyjádřit obrázkem, grafem, tabulkou apod.), měl by promyslet, zda je možné pro daný obsah využít nebo vytvořit nějaké **mnemotechnické pomůcky** (akronyma, akrostika, příběhy), tedy pomůcky, které účastníkům umožní jeho lepší a trvalejší zapamatování.

Zároveň by měl vzdělavatel s každou skupinou starších dospělých a s každým účastníkem pracovat individuálně, nepředjímat, že starší dospělí mají určité typické charakteristiky a budou takoví, jak odpovídá našim současným stereotypům o této věkové skupině.

Klíčem k efektivnímu zapojení se starších dospělých do vzdělávacích aktivit i k jejich efektivnímu učení je smysluplnost těchto aktivit. Učení a vzdělávání, které má smysl a které je realizováno v souladu s výše uvedenými doporučeními, přispívá k mobilizaci intelektových

a kognitivních funkcí starších dospělých, upevňování jejich fyzického a duševního zdraví, posilování jejich sebedůvěry a tím i k jejich životní spokojenosti, resp. ke zvyšování kvality jejich života (Petřková, Čornaničová, 2004).

Bibliografia:

Brookfield S. (1996), *Teachers Roles and Teaching Styles*, [w:] A. C. Tuijnman (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Elsevier Science, Oxford.

Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco - Oxford.

Mezirow J. (2000), *Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transforamtion Theory*, [w:] J. Mezirow and ass (eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco - Oxford.

Petřková A., Čornaničová R. (2004), *Gerontagogika: Úvod do teorie a praxe edukace seniorů*, Univerzita Palackého, Olomouc.

Rabušic L. (2008), *Senioři a jejich vzdělávání*, [w:] M. Rabušicová a L. Rabušic (eds.*), Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, Masarykova univerzita, Brno.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2005), Výzkumný ústav pedagogický, TAURUS, Praha.

Slabikář finanční gramotnosti (2011), COFET, Praha.

Šerák M. (2009), *Zájmové vzdělávání dospělých*, Portál, Praha.

Šerák M. (2013), *Měnící se role vzdělávání seniorů v akcelerujícím světě*, [w:] Walotek-Scianska K., Šerák M., Szyszka M., Tomczyk Ł. (eds.), *Stárnutí a stáří v rychle se měnícím světě*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas“, Sosnowiec.

Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2011 (2013), Český statistický úřad, Praha.

ŁUKASZ TOMCZYK

The quality of teaching of people in late adulthood in the context of formal solutions in the profession of angragogist - polish and czech perspective

Streszczenie:
W artykule ukazano znaczenie edukacji przez całe życie w kontekście rozwiązań odnoszących się do zawodu osoby przekazującej wiedzę i kształtującej umiejętności, określanej mianem andragoga. Rozważania zaprezentowane w tekście zobrazowane zostały standardami wypracowanymi przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Asociace Institucí Vzdělávání Dospělých ČR. Całość analizy koncepcji przygotowania modelu edukatora osób dorosłych uzupełniono o przykładowe studium przypadku z Republiki czeskiej oraz Słowacji.

Słowa kluczowe: andragogika, kształcenie osób dorosłych, jakość kształcenia, edukator

Summary:
The article presented the significance of lifelong education in the context of solutions referring to the profession of a person, who passes the knowledge and shapes skills, referred to as an andragogist. The considerations presented in this text were depicted with standards prepared by Akademickie Towarzystwo Andragogiczne and Asociace Institucí Vzdělávání Dospělých ČR. Whole consideration of concepts of adult educator preparation model were supplemented with examples of case study from Slovakia and Czech Republic.

Key words: andragogy, senior education, education quality, educator.

***

Introduction

Life-time education is an ancient concept, which was formulated within ages by philosophy or theology, and in later phase - pedagogy (andragogy). Within recent years, This concept evolved and was spread by supranational institutions (such as UNESCO, European Union) (see Veteska, 2013, p.136), or local and international congresses concerning education of seniors (see Frąckowiak, Półturzcki, 2011) and actions in local environments, concerning non-formal and formal education. Lifelong learning is currently a perspective and developing branch of education, and area connected with free time (See Šerak, 2009).

For the sake of preparation, a reference should be made to a few significant strategic documents in which underlined was the significance of lifelong education, with an emphasis on abilities and needs of the oldest part of society. Among the documents, distinguished can be i.a. (Rada Ministrów, 2012, pp. 21-24):

- Strategia Rozwoju Kraju (Country Development Strategy, SRK) in 2007-2015 accepted by Rada Ministrów on 29th November 2006. SRK includes an increase of the access to social services, stimulation of lifelong learning, which result is activation and integration of seniors in local environments,
- Strategia Polityki Społecznej (National Social Strategy) for 2007-2013 accepted by Rada ministrów on 13th September 2005, in which emphasized was the significance of full social integration of people in post-productive age, and a need to activate seniors in continuing education.
- Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego (Civil Society Development Support Strategy) for 2009-2015, which aim is a long-term formation of development in the matter of civil society. In many ways, this strategy indicates a provision of access to social services for excluded groups and groups in danger of exclusion (including seniors).

In Czech Republic, lifelong education was mentioned i.a. in following documents. National Education program in Czech Republic, life-time learning strategy CR (Šerak, 2009, pp. 93-94). In

analysis of formal and practical significance of education strategies, very often omitted is the aspect of people responsible for realization of certain actions. Although mentioned are educators, coaches, there is a lack of formal assumption, what competences should have such person in order to realize the assumptions presented in i.a. abovementioned documents. Earlier stages of education (e.g. primary school, high school) have relatively clear frames, which define formal requirements that need to be fulfilled for other people to learn. The situation complicates in the matter of education of seniors.

Polish standards – Akademickie Towarzystwo Andragogiczne (Academic Andragogy Association)

Interesting aspect referring to education of adults, including seniors, is a problem of certification for educators. In Poland, starting on 1st July 2010, applied was a regulation by Minister Pracy i Polityki Społecznej concerning classification of professions and specialties for the sake of work market, in which initiatives of Academic Andragogy Association resulted in including the profession of andragogist in the list of professions and specialties (including education geragogy). This initiative was connected with expectations and a need of professionalization of senior education. Formalization and classification of competences of people responsible for education of seniors, aims at optimal support for adult human development with the help of reliable, complex and high-quality education system (See Fabiś, Tomczyk, 2013). Assumptions of ATA (Akademickie Towarzystwo Andragogiczne) clearly regulate the spectrum of operations, in the frame of which the andragogist:

- gains knowledge about: education system in Poland (formal and non-formal education, school and non-school education on every level of education) and in the world with the emphasis on EU countries; mission and aims of curriculum education included in documents of European Union; participants of adult education (age, sex, educational motivation, educational aspirations, expectations from education, obstacles on the way to undertake education); changing types of activity (including educational ones) of an adult in different phases of his/her development; developmental

tasks connected with adulthood; principles of learning of adults and different conditions of this process; education service market (companies, their offers: aims, programs and methodology, getting results); opportunities for financial support for education projects from UE grants,

- carries empirical research for the sake of scientific tasks and practice: curricular education in Poland and abroad, directed at teaching adults (curricular education institutions, programs, methodological solutions, getting results), non-formal adult education; goals, content, forms, methods, processes of education and self-learning of adults and such conditions as: biophysical, social-demographic, economic, cultural and political; prepares scientific and popular-science papers in the matter of teaching of adults,
- diagnoses and analyzes: education market, educational individual needs of receivers of education offers, different social and professional groups, institutions, places of employment and associations; correctness of preparations and carrying didactic lessons for adults; level of competences of the worker and working process for the sake of perfecting it,
- plans educational actions of adults in different companies/institutions/organizations including individual life situation of participants,
- prepares short and long-term coaching plans for different groups of workers/in different companies and organizations; individual and group worker competences development programs; programs for courses/trainings/seminars, scripts, materials and didactic tools; didactic lessons curriculum in accordance with principles of adult education; education projects realized in the frame of union, foundation, association programs,
- organizes and coordinates education operations in companies/institutions/organizations; the choice and promotion of the best goals, trainings, courses and seminars,
- process of education development and professional perfection/education of workers,

- carries didactic lessons: teaches, works with the group, creates conditions which stimulate to learn, identifies obstacles in adult learning; chooses teaching concepts in accordance with group and individuals, has a documentation connected with teaching; shapes skills of leading own development and education (in family, professional, free time and citizenship role situation etc.),
- educates specialists from other branches in the matter of adult teaching skills and promotion of knowledge; knowledge about a nature and support of adult person development,
- prepares for self-learning: gives methodological advice to self-taughts, creates institutional and organizational conditions for self-studying; supports self-studying of adults (projects with the use of mass media and local environment infrastructure),
- uses modern technologies and active methods of work with adult in the process of education,
- helps/provides feedback in realization of goals of Lisbon Strategy: in choice of a proper education offer for individuals and places of employment; in gaining competences to independent learning; in creating individual development paths for workers/adult learners; in solving individual and group education problems of participants of education process.in understanding the influence of education on life quality of individuals, groups, social environments; for people in danger of exclusion, in undertaking education actions preventing this phenomenon; in recruiting process – in the matter of evaluation of worker education potential; in methodological issues, support for teachers of adults in school and non-school facilities, lecturers on courses (educators, coaches), education brokers and culture animators; correction of disturbed education experience of adults; fulfills the role of a mentor,
- evaluates macro-didactic and micro-didactic actions (teaching), helps adult students to evaluate results of learning.

- motivates adults (workers of various firms/institutions, societies (local) to gain and extend knowledge (general and professional) and to take part in culture,
- monitors the development and changes of education market; the process of education/training activity in order to provide most effective form and method of teaching; education results, change of professional competences of workers,
- integrates actions of various institutions in order to realize the idea of civil society, society of knowledge and continuing education,
- inspires institutions/companies, non-government organizations, local council units to take education actions and apply education goals in their strategy,
- promotes the idea of lifelong education; the idea of civil society and society of knowledge; individual education activity of adults in various age groups in order to increase the educational participation of adults and improvement of life quality of adults; promotion of knowledge about adulthood,
- carries marketing of education services: PR and advertising among receivers of adult education, sponsors of education actions,
- leads the team of employees who organize education of adults,
- co-operates with universities, higher schools and science institutions (devoted to education) in the matter of using modern forms, methods, sources of adult education; with council institutions in local environment in order to determine education needs of the environment and indicate ways to realize them (ATA, 2013).

As ATA underlines in its assumptions, in order to be an andragogist in institutions such as "*schools, education firms, people's universities, universities of third age, continuing and practical education centers, working places, employment agencies, career beauraes, homeless centers, culture facilities, institutions organizing free time, mass communication sources, public order and social support institutions, non-government organizations, associations, foundations"* one must accomplish "*I level pedagogy studies (bachelor's degree) and II*

level (BA) in specialization of andragogy/adult education and similar (adult education with gerontology, lifelong education with andragogy, continuing education, etc.), postgraduate studies in andragogy/adult education" (ATA, 2013). However, these assumptions included in the mentioned MPiPS regulation, seem to be impossible to be executed, since in most cases, people teaching on UTWs do not have this formal education. Thus, from practical point of view, some people may fulfill a range of requirements set by theoreticians to be a successful andragogist e.g. possessing content, personal and communication features, but from the formal point of view they are not andragogists

The below-presented model of the profession of andragogist depicts a wide spectrum of taken actions by educator of adults. It should be underlined that a successful andragogist is a person of much wider perspectives to operate than educator. Apart from realization of typical coaching actions e.g. Universities of Third Age, coaching firms, such person should pursue such activities as: scientific, diagnostic, organization-logistics, animation, supervision for self and others, one creating a space to develop activities of idea of lifelong learning, advice, evaluation, integrating receivers (clients) and organizers of education-training services, promoting life-time education. In the presented model, the andragogist is not confined to basic activities referring to passing the knowledge, so it is characterized by much wider set of competences than in traditional perception of education.

Czech profile of operations of Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR

On the other hand, in Czech Republic there are a few organizations devoted to certification of educators. The most popular of them is AIVD (Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR). For instance, in order to receive AIVD certificate, one must finish 120-hour course, of which 72 hours are carried in remote way, and 48 hours – stationary, and 8 hours are devoted to consulting and preparing for final exam. In certificate course program, candidates for educators get familiar with such concepts as (Eger, 2012, p.65):

- managing the education process,
- psychological basics of education of adults,

- methodology of adult education,
- interpersonal communication,
- qualifications for teaching adults.

From the perspective of coaching qualifications, interesting is also an X code of indications of good educator prepared by AIVD, which states that (Por. AIVD, 2013):

1. Professional lecturer is always honest towards institutions that hire him and clients, following ethic codes and principles of the profession.
2. He/she is an expert, which means that he/she has a complex knowledge about his/her specialization
3. He/she works with joy and perceives work as a mission; is friendly, patient, helpful, empathic. He/she is an authority and has such features as: anticipation, creativity and skills of improvisation depending on the situation
4. He/she permanently updates his/her coaching and specialization skills and knowledge. He/she takes part in trainings, reads professional literature and publishes methodological notes.
5. He/she takes part in supervision as a way to professional perfection.
6. He/she analyzes and respects needs of the learner in the frame of own content image. Realizes goals which were set.
7. He/she is present with the client during the preparation, realization and evaluation process.
8. He/she is aware of the wide range of methods and techniques of teaching; uses them in accordance with the content, education goals and a target group.
9. He/she is interested in group co-operation
10. He/she promotes a good name of the institution that hires him/her, through his/her own professionalism of behavior and attitude.

An interesting example of gaining competences, which allows an effective work with people in late adulthood, is presented by C. Hatar, who underlines that andragogy graduate should be characterized by a range of skills connected with one another. First

of them refers do creating methods of taken actions and taking diagnostic steps (e.g. checking the level of knowledge). However, preparation of methodological assumptions cannot take place without knowing the needs of seniors and their motivation behind undertaken education.

The whole set of actions should include a development of seniors, not only in the dimension of basic competences, but first and foremost, it should allow spiritual development and should shape the understanding of social processes, which influence the individual. Moreover, methodologically-correct education process is used for maintenance of longer activity of seniors, so also for a decrease of biopsychosocial aging processes. Other significant skills mentioned by Hatar are- stated in polish model- organization, management, evaluation and administration actions. Significant are also skills connected with a way of communication with seniors and realization of actions in the matter of advising and carrying research (Hatar, 2012, pp.83-85).

Checking the accomplished education goals in the area of training future angragogists in association with higher schools is possible in theoretical dimension, through standard evaluation methods such as: tests, oral exams, problem methods, discussions. However, when triggering co-operation with institutions in which educator has a possibility to be hired in, methodologists responsible for preparing future staff use less standard methods. Among these methods, distinguished may be: increase of a number of observation and methodological practices in the form of a field work, preparing didactic sources in accordance with profiles of institutions of lifelong learning, filing the practices in audiovisual form, carrying a diary of autoreflection on practice (see. Roják, Miklošíková, 2010), discussing the mistakes in group, realization of exercises from interpersonal integration and voice emission, gaining reflexive opinions from institutions carrying out practices for future andragogists.

Summary

The terminology itself, referring to the person responsible for realization of education actions requires specifying. In subject literature, one may often come across such terms as educator, coach, teach-

er, facilitator which are often wrongly connected with the term andragogist. The term andragogists, as it was depicted in this analysis, is the widest term; it includes a set of actions typical not only for people conducting lessons, but also refers to e.g. organization-management activities. In the view of processing with education actions, it is more proper to use the word geragogist in reference to teaching seniors. In many cases, andragogist is also connected with a person carrying scientific research in the area of adult education rather than with clearly-didactic actions. However, according to standards set by Akademickie Towarszystwo Andragogiczne, this term may also be used synonymously with other terms e.g. adult educator or teacher of seniors.

In the aspect of elderly people B. Balogova (2010) underlines that geragogy, as a discipline of practical nature, requires creation of new knowledge on the basis of: international and political contexts, including changes in perception of values referring to oldest social groups (e.g. old age as a full-value phase of life), action ethics (research, geragogy ethics), examples of good practice and their comparison (e.g. what happened in Visegrad project *"Analysis and Comparison of Forms of Methods for the Education of Older Adults in the V4 Countries"* realized by higher schools from Czech, Slovakia, Poland, Hungary in Katedra andragogiky a personálního řízení UK Praha. An andragogy knowledge, or strictly speaking – knowledge about geragogy, built in such way requires, for a permanent increase of education quality, including standards of the profession, which are attempted to be created by organizations like ATA and AIVD. Unfortunately, up till now, in Poland and Czech, applied and analyzed standards have no real or full appliance in actions realized by pro-senior education institutions e.g. Universities of Third Age, Senior Academies, Senior Clubs.

The above-mentioned Czech and Polish standards are cohesive and indicate the most important actions taken by andragogists; however, they do not have a full appliance in education branch. Thus, for professional approach towards an issue of senior education, postulated is not only creation of documents underlining the significance of lifelong education, but also a detailed observation of specifics of staff that carries the lectures for people in late adulthood.

Bibliografia:

AIVD (2013), *Desatero kvalitního lektora*, http://www.aivd.cz/desatera [23.03.2014]

ATA – Akademickie Towarzystwo Andargogiczne (2013), *Andragog*, http://www.ata.edu.pl/index.php?view=article&catid=1%3Alatest-news&id=70%3Aandragog&tmpl=component&print=1&page=&option=com_content [23.06.2013]

Balogová B. *(2010), Profesijné kompetencie sociálneho andragóga na UTV a ATV* [w:] Határ C., Fenyvesiová L., Miklošíková M. (red.), *Profesijné kompetencie pracovníkov* v *edukácii detí, mládeže a dospelých*, Vysoká škola báňská - Technická univerzita, Ostrava.

Eger L. (2012), *Vzdělávání dospělých a ICT aktuální stav a predikce vývoje*, Nava, Plzeň.

Fabiś A., Tomczyk Ł. (2013), *System of education of older adults in Poland*, [w:] R. Kocianová, *Analysis and Comparison of Forms and Methods for the Education of Older Adults in the V4 Countries*, Univerzita Karlova, Praha.

Frąckowiak A., Półturzycki J. (2011), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.

Határ C. (2010), *Sociálny andragóg* v *systéme sociálno-edukačnej* staro-stlivosti o seniorov v rezidenciálnych podmienkach [w:] Határ C., Fenyvesiová L., Miklošíková M. (red.), *Profesijné kompetencie pracovníkov* v *edukácii detí, mládeže a dospelých*, Vysoká škola báňská - Technická univerzita, Ostrava.

Rada Ministrów (2012), *Rządowy program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012-2013*, załącznik do Uchwały nr 137 Rady Ministrów z dnia 24 sierpnia 2012 r., Warszawa. [23.03.2014]

Roják A., Miklošíková M. (2010), *Pedagogické kompetence učitelů odborných předmětů* [w:] Határ C., Fenyvesiová L., Miklošíková M. (red.), *Profesijné kompetencie pracovníkov* v *edukácii detí, mládeže a dospelých*, Vysoká škola báňská - Technická univerzita, Ostrava.

Šerák M. (2009), *Zájmové vzdělávání dospělých*, Portal, Praha.

Veteška J. *(2013), Proměny a kvalita života seniorů europském kontextu* [w:] Határ C. (red.), *Vplyv edukácie* na *kvalitu života seniorov*, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

IWONA BŁASZCZAK

O potrzebie kształtowania kompetencji autokreacyjnych seniorów w Uniwersytetach Trzeciego Wieku

Streszczenie:
Dotychczas tematyka procesu autokreacji człowieka dorosłego a w szczególności ludzi starszych była marginalizowana w rozważaniach naukowych. Zajmowali się nią wyłącznie nieliczni badacze, głównie teoretycy. Występowanie i stan tego zjawiska nie został jeszcze dokładnie zbadany. Powszechne stosowanie tego pojęcia wśród przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych pozwoli holistycznie spojrzeć na rolę i znaczenie samokształcenia oraz samorozwoju jednostki, obejmując wszystkie sfery jej życia. Dostrzeżenie ogromnego potencjału kompetencji autokreacyjnych człowieka starszego, może dostarczyć andragogice i gerontologii nowych obszarów wspierania jednostek w okresie ich starości.

Słowa kluczowe: kompetencje autokreacyjne ludzi starszych, kształcenie ustawiczne.

Summary:
So far, the issue of the self- creation process in the adulthood, particularly connected with older people, was marginalized during the scientific considerations. Such a topic was undertaken by few researches only, mainly theorists. But the occurrence and status of this phenomenon has not been thoroughly investigated yet. The widespread use of this conception among the representatives of social science and humanities can provide them with a holistic view on the role and importance of self – education and self – development of the individual, including all areas of his life. Noticing the enormous potential of the seniors' self – creation competences can provide andragogy and gerontology some new areas, able to support individuals during their old age.

Key words: seniors' self – creation competences, lifelong education and learning.

***

„ (…) Nie wystarczy mieć ideał osobowy i silną wolę, ale konieczne jest posiadanie koncepcji wartościowego życia i w tym kontekście należy rozważać kwestię wyboru ideałów osobowości, wzorów osobowych, bądź stylu uprawiania autokreacji"

D. Jankowski

Wprowadzenie

W Polsce badania nad starością obejmują między innymi taką tematykę jak: funkcjonowanie osób w późnej dorosłości w pryzmacie wydłużającego się życia naznaczonego coraz to nowymi wyzwaniami, aspekty estetyki i starości w okresie ponowoczesności, znaki czasu starości, samobójstwo w starości jako sposób na uniknięcie obniżenia jakości życia, wpływ indywidualnej hierarchii wartości na gerontologiczne zaburzenia osobowości u osób starszych, poczucie sensu mijającego życia przez aktualne spojrzenie na rzeczywistość, przyjaźń jako element determinujący zdrowie psychiczne w okresie starości, nowe obszary aktywizowania seniorów, rozwój zainteresowań osób starszych. Ponad to badacze podejmują zagadnienie idei kształcenia ustawicznego w odniesieniu do aktywności edukacyjnej seniorów oraz problematykę kształcenia seniorów w obszarze nowych mediów. Ale również skupiają się na analizie relacji pomiędzy kulturą popularną a starością i dociekają jakie jest miejsce człowieka starego w koncepcjach rozwoju środowisk lokalnych.

Natomiast dotychczasowa tematyka procesu autokreacji człowieka dorosłego a w szczególności ludzi starszych była marginalizowana w rozważaniach naukowych. Zajmowali się nią wyłącznie nieliczni badacze, głównie teoretycy. Występowanie i stan tego zjawiska nie został jeszcze dokładnie zbadany. Powszechne stosowanie tego pojęcia wśród przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych pozwoli holistycznie spojrzeć na rolę i znaczenie samokształcenia oraz samorozwoju jednostki, obejmując wszystkie sfery jej życia. Dostrzeżenie ogromnego potencjału kompetencji autokreacyjnych człowieka starszego, może dostarczyć andragogice i gerontologii nowych obszarów wspierania jednostek w okresie ich starości.

W ciągu całego życia, człowiek dorosły nabywa różnego rodzaju kompetencje. Wśród nich wyróżnić można kompetencje osobiste, poznawcze, menadżerskie, społeczne, biznesowe i inne. Najczęściej są one utożsamiane z posiadaniem przez jednostkę określonego zasobu wiedzy i umiejętności, które pozwalają jej na prawidłowe funkcjonowanie w rolach społecznych i zawodowych. Nabywanie kompetencji zawodowych odbywa się głównie w trakcie kształcenie szkolnego czy też w obszarze kształcenia pozaszkolnego organizowanego przez uczelnie wyższe, stowarzyszenie społeczne, zakłady pracy, wszechnice oraz w procesie samokształcenia. Zarówno obszar edukacji formalnej i nieformalnej ludzi dorosłych zdeterminowany jest przez ekonomię kształcenia, co w efekcie może doprowadzić do marginalizacji kształtowania kompetencji osobowościowych – autokreacyjnych ludzi dorosłych. To zaniedbanie przyczynia się w konsekwencji do ujawniania swoich negatywnych skutków, które zachodzą w osobowości i jakości życia człowieka w okresie jego starości. Dlatego też edukacja dorosłych mając na uwadze postępujące się starzenie ludzkiej populacji, powinna dużą uwagę poświęcić działaniom zmierzającym do podniesienia jakości życia, funkcjonowania i stymulowania aktywności seniorów.

To wyzwanie podejmują z dużym powodzeniem Uniwersytety Trzeciego Wieku. Cele edukacyjne tych placówek są bardzo różnorodne należą do ich: rozwijanie twórczego myślenia jednostek, w tym umiejętność uczenia się, pobudzanie nowych zdolności spekulatywnych i manualnych, pomoc w opóźnianiu procesu fizycznego i umysłowego starzenia się, zachowanie sprawności ciała i umysłu, proponowanie nowego stylu życia w trzecim wieku, możliwość przebywania z innymi, aktywność grupowa, rozwijanie nowych zainteresowań czy tworzenie wizji starości opartej na uczestnictwie w życiu społecznym (Demetrio, 2006, s. 231).

Jak widać, cele Uniwersytetów Trzeciego Wieku zbieżne są z wszelkiego rodzaju intencjonalnymi propozycjami edukacyjnymi kierowanymi do ludzi starszych, promującymi przede wszystkim ich udział w praktykach o wymiarze kulturowym, będącym swoistą przestrzenią emancypacji kulturalnej, społecznej, intelektualnej ale w szczególności pozwalają im na rozwój kompetencji autokreacyjnych. Mimo dużego zasięgu proponowanych ofert edukacyjnych, uniwersytety trzeciego wieku spotykają się również z krytyką. Zarzu-

ca się im między innymi, że nie włączają potrzeb ludzi starszych w szerszy kontekst społeczny, niosą ze sobą ryzyko odseparowania ludzi starszych od reszty populacji, kierują się w stronę osób posiadających już pewne przygotowanie, w sposób nieuprawniony naśladują akademicką rzeczywistość (Tramma, 1989, s.138).

Należy jednak podkreślić, że Uniwersytety Trzeciego Wieku stanowią przede wszystkim przykład dobrych praktyk edukacyjnych, wspomagających optymalne funkcjonowanie seniorów w wybranych, najważniejszych dla nich dziedzinach, kompensujących im nie tylko straty za pomocą zachowań zastępczych ale również wspierających proces ich autokreacji. Autorka w drugiej części artykułu, przedstawi wybrane wyniki badań przeprowadzonych na grupie 100 słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Celem badania było sprawdzenie, czy rozwój kompetencji autokreacyjnych seniorów wpływa pozytywnie na ich postawy i tym samym zwiększa ich satysfakcję z życia.

Autokreacja człowieka dorosłego - jako filozofia życia

W życiu codziennym człowiek niejednokrotnie napotyka na trudne sytuacje życiowe. Wówczas, podejmując decyzje dotyczące własnego życia, jednostka kieruje się zazwyczaj intuicją i może dokonać reedukacji dotychczasowych postaw oraz wzorów zachowań. Przedmiotem reedukacji człowieka dorosłego może być nie tylko zachowanie, ale podstawowe składniki struktury i cech jego osobowości jak: wiedza, motywy postępowania, poglądy i przekonania (Błaszczak, 2012, s. 150).

Jednostka dokonuje kalkulacji możliwych zysków i strat, aby podjąć jak najlepszą decyzję dotyczącą dalszych losów. Dla człowieka znajdującego się w tego typu sytuacji, wsparciem może okazać się posiadanie kompetencji autokreacyjnych, dotyczących jednego z przejawów aktywności człowieka, jakim jest kształtowanie samego siebie.

Autokreacja jest zjawiskiem nieodłącznie związanym z ludzkim rozwojem. Wielu badaczy z zakresu filozofii, andragogiki, gerontologii, pedagogiki i psychologii podjęło próby objaśnienia tego procesu. Jednak jak dotąd jest ono niejednoznacznie definiowane. Niespójność ta dotyczy stopnia ogólności oraz właściwości tego procesu. Kształtowanie samego siebie (współformowanie siebie) jest

utożsamiane z autokreacją, która zawiera w sobie działania formujące sferę psychologiczną, fizyczną i społeczno – kulturową człowieka (Kozłowska, 2010, s. 175).

Węższymi pojęciami będącymi komponentami autokreacji, są na przykład samokształcenie i samowychowanie. Zachowania te mają na celu wprowadzenie zmian w jednostce w zakresie poszczególnych obszarów jej funkcjonowania. Wśród badaczy nie ma zgodności co do celowości i intencjonalności działań, kształtujących samego siebie. Znawca problematyki Z. Pietrasiński określił autokreację jako współformowanie się jednostki poprzez swe względnie autonomiczne wybory i działania. W niniejszej definicji kryterium zaistnienia samokształtowania się jest dobrowolność przedsięwziętej aktywności. Działania tego typu mogą być intencjonalne, to znaczy świadome i celowe, prowadzące do osiągnięcia wskazanych zmian we własnej osobie. Ponad to autor zaliczył również do autokreacji te działania, które podejmowane przez człowieka prowadzą w sposób niezamierzony do powstania różnego rodzaju autoprzekształceń. To znaczy, że współtworzenie siebie może mieć zarówno charakter zamierzony, jak i niezamierzony, gdyż każda aktywność oraz niepodejmowanie żadnych działań pozostawia ślad w osobowości człowieka. Uznając to założenie, dostrzega się wszechobecność autokreacji. Te wybory i akty, które są z góry nastawione na kształtowanie samego siebie i swoich losów, są mniej liczną grupą działań autokreacyjnych. Większość podejmowanych w toku codziennego życia wyborów odbywa się bez świadomości o ich efektach osobotwórczych. Tak rozumiana autokreacja jest zjawiskiem codziennym i nieuniknionym (op. cit., s. 176).

Tak szerokie pojmowanie autokreacji niejednokrotnie negują psycholodzy i pedagodzy. Odmienne względem Z. Pietrasińskiego stanowisko zaprezentowała J. Pawlak. Zgodnie z jej definicją autokreacja jest to „każdy sposób kreowania siebie w zakresie jednego, kilku lub wszystkich elementów składających się na kształt jednostki". Autorka wyodrębniła oznaki kształtowania samego siebie, które wpływają na zmiany w osobowości jednostki, rozwój ciała, intelektu, a także relacji z innymi ludźmi oraz wdrażanie zmian w najbliższym otoczeniu. Aby jednak uznać wszystkie tego typu działania za przejawy autokreacji, muszą one spełnić podstawowy warunek jakim jest celowe dokonanie przekształceń w jednostce. Nie

muszą one odnosić bezpośredniego skutku, jednak jest on zaplanowany(op. cit., s. 176).

Również R. Schulz zaliczył do autokreacji tylko te działania, które są zamierzone i nastawione na twórcze przekształcanie samego siebie. Jego zdaniem kształtowanie samego siebie jest procesem twórczym, w którym „to podmiotem działań twórczych jak i ich autentycznym tworzywem oraz produktem" jest jednostka (op. cit., s. 177).

W taki sposób rozumiane współformowanie siebie może przejawiać się w dwóch wymiarach. Pierwszy profesjonalny, dotyczy funkcjonowania jednostki w roli zawodowej. Do działań podejmowanych w tym zakresie zaliczono: samokształcenie, doskonalenie i dokształcanie, poszukiwanie nowych obszarów aktywności zawodowej oraz działania nowatorskie. Drugi osobisty, wypełniany jest poprzez poszukiwanie samowiedzy, samookreślenie się, wybór celów i wartości życiowych, budowanie ideału własnej osoby, urzeczywistnianie programu rozwojowego. Wszelkie podejmowane przez jednostkę działania w celu dokonania zmian w samym sobie albo pokierowania swymi losami w sprecyzowanym kierunku, wynikają z „imperatywu wewnętrznego", czyli wewnętrznej potrzeby podmiotu. Należy pamiętać, że człowiek jako istota żyjąca w społeczeństwie podlega jego oddziaływaniom. Działanie kontroli społecznej oraz oddziaływanie otoczenia determinują obszar zmian, które jednostka zamierza wprowadzić w samym sobie i swoim życiu.

Kompetencje autokreacyjne są to zatem umiejętności, wiedza oraz kroki wspomagające działalność autokreacyjną. Ich nabywanie odbywa się między innymi poprzez zdobywanie kolejnych doświadczeń. Ze względu na posiadanie kompetencji autokreacyjnych jednostka zdolna jest do autorefleksji, samooceny i krytycznego spojrzenia na własną osobę.

Kompetencje autokreacyjne można uznać jako pewnego rodzaju strukturę poznawczą, jednostki, na którą składają się zdolności, wiedza i doświadczenia, bazujące na zbiorze przekonań mówiących o celu i sposobie działania, kierujące do „osiągania we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami. Za ich przyczyną jednostka potrafi określić przebieg procesu autokreacji, zacząwszy od fazy „poznawczo – oceniającej", w której dochodzi do opisu i oceny samego siebie. Tak

sformułowany oraz usystematyzowany sposób kształtowania samego siebie uporządkowuje wszelakie zmiany, wprowadzane przez jednostkę i pozwala na uszczegółowienie celu działań i formy ich realizacji (op. cit., s. 177).

Tego rodzaju kompetencje mogą być szczególnie przydatne osobom dorosłym w trakcie rozwoju zawodowego i osobistego. Człowiek stając naprzeciw zadaniom rozwojowym na poszczególnych etapach życia, pozyskuje siły z dotychczasowych doświadczeń. Autokreacja, zawierająca dążenie do samookreślania się, samowiedzy i zachowania osobowej tożsamości i integralności, przejawia się dość intensywnie na etapie starości. Świadomość wpływu jednostki na jej losy oraz uzmysłowienie sobie potrzeby kierowania własnym życiem wpływa na wynik realizacji tego zadania rozwojowego. Człowiek w okresie starości ukierunkowany jest na rozstrzygnięcie problemu generatywności. Umiejętność zdefiniowania swojego obecnego statusu, wyznaczenia celu w życiu i umiejętność pokierowania nim daje pewne wyniki w postaci generatywności. Dzięki wiedzy autokreacyjnej oraz samowiedzy jednostka może określić obszar życia, w którym ta produktywność się odbywa. W stosunku do potrzeb może mieć to miejsce w wymiarze zawodowym lub osobistym. Ostatnim etapem w życiu dorosłego człowieka jest okres późnej dorosłości. Jednostka w zetknięciu ze zmianami fizycznymi, trudnymi sytuacjami, takimi jak zmiana środowiska, utrata bliskich, utrata znaczenia społecznego, dokonuje podsumowania swojego życia. Pozytywne rozliczenie się z przeszłością pozwala nie tylko na odczuwanie spełnienia, ale także zadowolenia z życia. Niewątpliwie wyposażenie jednostki w kompetencje autokreacyjne pomoże jej pozytywne rozstrzygnąć dylematy młodości oraz wszelakie zadania rozwojowe (kryzysy), które napotyka.

Ludzie starsi także posiadają różnego rodzaju potrzeby rozwojowe i podobnie jak ludzie młodzi są gotowi podjąć wysiłek autokreacyjny. To założenie jest szczególnie istotne w okresie przejścia na emeryturę i wejścia w następną rolę społeczną oraz funkcjonowania w nowej sytuacji. Wymaga to przeorganizowania dotychczasowego trybu życia, określenia nowych priorytetów, a przede wszystkim umiejętności spostrzeżenia własnych potrzeb. Równolegle z przejściem na emeryturę jednostka musi sobie poradzić ze znaczną ilością wolnego czasu. Brak umiejętności jego

zagospodarowania oraz brak przynależności do swojej grupy wiekowej mogą się przyczynić do poczucia bezużyteczności, a w końcu do negatywnego rozstrzygnięcia kryzysów tego okresu. W starzejącym się demograficzne społeczeństwie, coraz częściej dostrzega się potrzeby rozwojowe ludzi w podeszłym wieku. Rozszerzająca się oferta kulturalno-oświatowa, realizowana między innymi przez Uniwersytety Trzeciego Wieku, skierowana do tej grupy stawia sobie za cel zaspokajanie jej autokreacyjnych potrzeb.

Dzięki temu wspiera się przekierowanie aktywności ludzi w podeszłym wieku, ku nowym obszarom, takim jak działalność organizatorska, edukacyjna czy społeczna. Sprzyja to uniknięciu wyłączenia się takich osób z kontaktów społecznych, wykraczających poza życie rodzinne.

Autokreacja osób starszych

Filozofia życia człowieka nie tylko określa jego wartość, sens i znaczenie, ale jest także jednym z najważniejszych regulatorów zachowania człowieka w rodzinie, społeczeństwie i w kulturze, wyzwalającym jego siły twórcze lub zatrzymującym jego aktywność.

Filozofia życia, jak podkreśla L. Turos, jest także jednym z najważniejszych czynników pobudzających potrzebę uprawiania autokreacji, umożliwiającej realizowanie wartości wchodzących w skład tej właśnie indywidualnej filozofii życia. Niejako można stwierdzić, że filozofia życia „wymusza" na człowieku rozwój potrzeby uprawiania autokreacji, umożliwiającej przystosowanie swojej osobowości do wyzwań współczesności i przyszłości (Turos, 2007, s. 32-33).

Istnieje wiele czynników mających wpływ na proces autokreacji osób starszych, nierzadko mają tu wpływ zarówno naukowe jak i kulturalne zainteresowania osób starszych, gdyż dla wielu z nich kontakt ze sztuką i wybranymi dziedzinami nauki jest zachętą do uprawiania autokreacji, jest motywem samokształcenia oraz sposobem spędzania czasu wolnego.

Czynnikiem pobudzającym autokreacyjne aspiracje jest również kontakt z zawartym w sztuce literackiej, teatralnej i filmowej. Taką możliwość, ludziom w podeszłym wieku, stwarzają niewątpliwie Uniwersytety Trzeciego Wieku.

Autokreacja – jako praca nad sobą i tworzenie samego siebie – wymaga spełnienia szeregu warunków do których należą: głębokie przekonanie jednostki ludzkiej, że autokreacja jest potrzebna, możliwa i trudna, wymaga koncentracji na sobie i na swoich relacjach ze światem, wymaga zaangażowania w poświęcenia, obejmuje całą osobowość lub tylko jej wybrane składniki, oparta jest na samopoznaniu i programowaniu własnego rozwoju.

Samopoznanie ma tylko wtedy istotny wpływ na autokreację, jeśli jest podstawą jej programowania i porównywania z autokreacją innych osób. Tak rozumiany związek samopoznania z autokreacją polega na inspirowaniu swoistej aktywności skierowanej na własną osobowość i mającej na celu uzdolnienie człowieka do pracy nad sobą i do efektywnego i racjonalnego funkcjonowania w różnych rolach społecznych. Znaczącą rolę w procesie autokreacji pełni autoedukacja, która umożliwia osobom starszym poszukiwanie wiedzy o swojej roli i pozycji w społeczeństwie (op. cit., s. 222).

Proces autokreacji łączy się również z pobudzaniem osobistego rozwoju obejmującego całą osobowość człowieka i jego relacje ze światem lub wybrane cechy charakteru i osobowości jak zdolności, zainteresowania. Ujmowanie autokreacji jako procesu wyposażania osobowości w cechy niezbędne do rozwoju osobistego jest wyrazem życiowego realizmu i instrumentalnego traktowania autokreacji jako narzędzia osiągania określonych celów życiowych i przekształcania siebie.

Podsumowując, istotą autokreacji osób starszych jest wzbogacanie, rozwijanie i doskonalenie osobowości, stylu i koncepcji życia w okresie starości.

Praktyczne implikacje – analiza wyników badań przeprowadzonych wśród słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku im. Juliana Ursyna Niemcewicza w Warszawie

Głównym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy bardzo ścisłej, pewnej, maksymalnie ogólnej i prostej, zawierającej, jak najszerszą ilość informacji. Badania andragogiczne w dużym stopniu są określane poprzez cele, jakim służą. Ich zadaniem jest zbadanie warunków, które są niezbędne do realizacji postulowanych stanów rzeczy.

Celem badania przeprowadzonego przez autorkę artykułu, było sprawdzenie, czy rozwój kompetencji autokreacyjnych seniorów wpływa pozytywnie na ich postawy i tym samym zwiększa ich satysfakcję z życia.

Hipoteza, którą badanie miało zweryfikować zakłada, że podnoszenie kompetencji autokreacyjnych ludzi starszych ma pozytywny wpływ na ich postawy, przez co wzrasta ich zaangażowanie i satysfakcja z codziennej egzystencji.

W zaprezentowanych poniżej badaniach metodą, która została zastosowana przez autorkę był sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem techniki ankiety. Zastosowano pytania zamknięte i otwarte.

Dla potrzeb badania ankietowego wyłoniona została 100 osobowa grupa seniorów. Wszyscy ankietowani są lub byli uczestnikami Uniwersytetu Trzeciego Wieku im. Juliana Ursyna Niemcewicza w Warszawie. Badanie przeprowadzone zostało poprzez anonimową ankietę - osobistą dystrybucję wydrukowanej formy kwestionariusza ankiety przez osobę prowadzącą badanie. Z większością ankietowanych prowadząca badanie przeprowadziła rozmowę, w której ankietowany został poinformowany o charakterze i celu ankiety oraz zapoznany w zwięzły sposób z sensem pytań i znaczeniem poszczególnych odpowiedzi.

Kwestionariusz ankiety będący narzędziem badawczym, które zastosowała autorka składał się z 23 pytań.

Każde z pytań pozwalało na udzielenie jednej z 5 odpowiedzi (przypisanie ocen):

- 5 - zdecydowanie tak,
- 4 - raczej tak,
- 3 - nie mam zdania,
- 2 - raczej nie,
- 1 - zdecydowanie nie.

Pytanie nr 19 miało charakter pytania zamkniętego wielokrotnego wyboru, ankietowanym dano możliwość zaznaczenia 2 z 8 opcji do wyboru.

1. *Na co według Pani/Pana zdaniem podnoszenie kompetencji autokreacyjnych ma najsilniejszy wpływ?*
   a. *Wzrost motywacji do działania;*
   b. *Zwiększenie efektywności funkcjonowania;*
   c. *Wzrost zaangażowania w samokształcenie;*

d. Rozwój osobisty;
e. Rozwój społeczny;
f. Wzrost prestiżu w środowisku;
g. Zaspokojenie potrzeb samorealizacji;
h. Wzrost satysfakcji z życia.

Ocena odpowiedzi na pytanie 19 wymagała interpretacji opisowej. Badanie ankietowe odbyło się w okresie od 10 lutego do 28 czerwca 2013 roku. Wyniki wszystkich wypełnionych ankiet zostały przeniesione do arkusza MS Excel gdzie poddane zostały analizie i późniejszej interpretacji.

Charakterystyka badanej grupy

Bardzo ważnym etapem w badaniach andragogicznych jest dobór grupy osób badanych. Jest to wyselekcjonowanie dla celów badawczych pewnej ich liczby spośród określonych zbiorowości ludzi, którymi badacz jest w szczególności zainteresowany. Zbiorowość tę nazywa się w metodologii populacją lub zbiorowością generalną. Dokonywanie doboru osób badanych jest bardzo ważne i konieczne, ponieważ wszelkie badania pozbawione starannego doboru osób badanych są zazwyczaj pozbawione większej wartości metodologicznej.

W badaniu, wzięło udział 100 seniorów, którzy uczestniczyli w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku im. Juliana Ursyna Niemcewicza w Warszawie. Cechy ankietowanych zostały określone w 4 pytaniach metryczkowych dotyczących: płci, wieku, wykształcenia oraz miejsca zamieszkania.

W poniższej tabeli przedstawiono podsumowanie danych metryczkowych w grupie ankietowanych osób.

Tabela nr 1. Dane metryczkowe ankietowanych

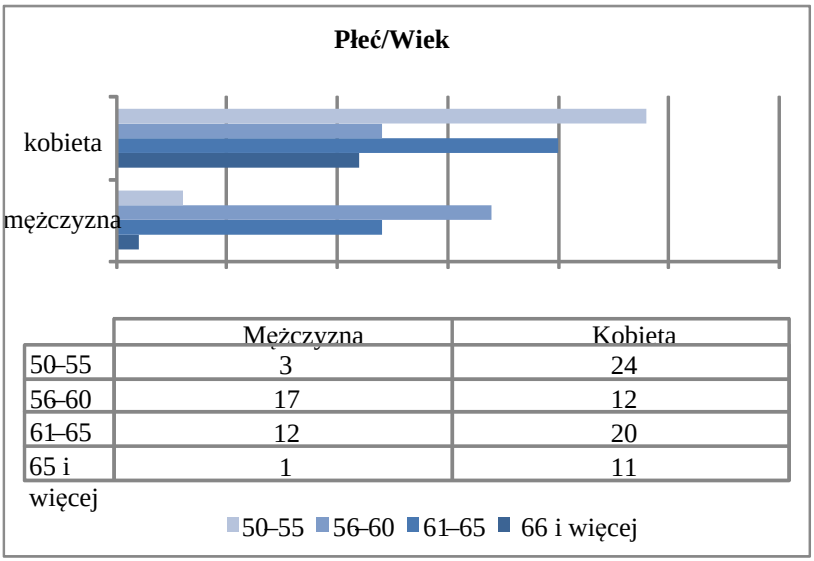
Kategoria	Podkategoria	Liczba ankietowanych
Płeć	Kobiety	67
	Mężczyźni	33
Wiek	50-55	27
	56-60	29
	61-65	32
	66 i więcej	12

Wykształcenie	Średnie	2
	Pomaturalne	22
	Wyższe	76

Źródło: opracowanie własne.

W ankietowanej grupie przeważają kobiety, osoby z wykształceniem wyższym. Poniżej omówione zostały wzajemne zależności między cechami metryczkowymi poszczególnych kategorii ankietowanych. Wszystkie omówione zależności zostały przedstawione poniżej w formie graficznej.

Wykres nr 1. Zależność wieku i płci ankietowanych

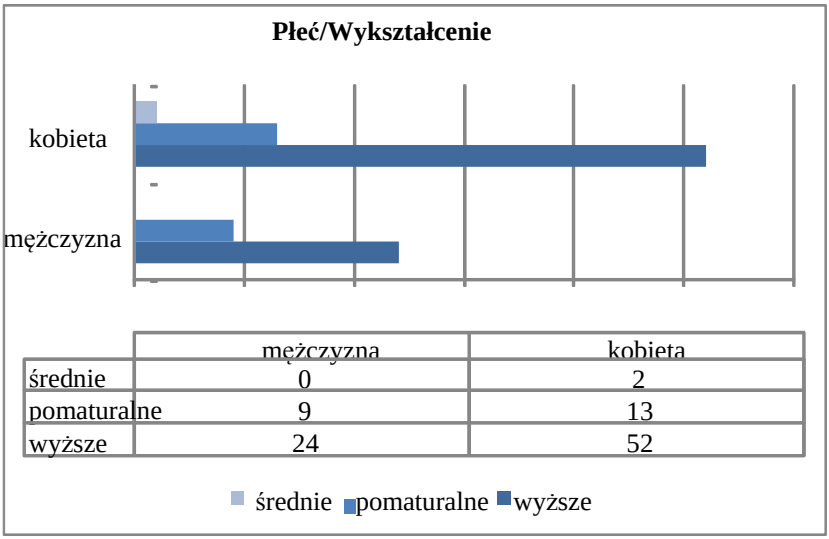


	Mężczyzna	Kobieta
50–55	3	24
56–60	17	12
61–65	12	20
65 i więcej	1	11

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiony na Wykresie 1 rozkład wieku jest różny dla ankietowanych obojga płci. W grupie kobiet przeważają osoby z 1 i 3 przedziału wieku. W grupie mężczyzn niemal wszyscy należą do dwóch środkowych przedziałów wieku. Mimo ponad dwukrotnej większej liczby ankietowanych kobiet niż mężczyzn w 2 przedziale wiekowym mężczyzn jest więcej niż kobiet.

Wykres nr 2. Zależność wykształcenia i płci ankietowanych



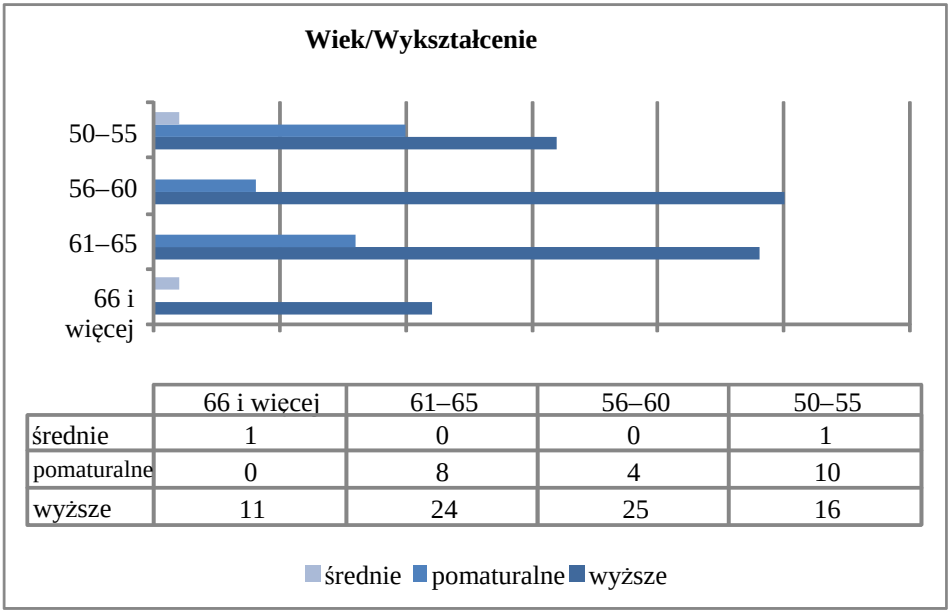
	mężczyzna	kobieta
średnie	0	2
pomaturalne	9	13
wyższe	24	52

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiona na Wykresie 2 struktura wykształcenia dla ankietowanych obojga płci jest podobna. Największy jest odsetek osób o wykształceniu wyższym, najmniej o wykształceniu średnim. Odsetek osób z wykształceniem wyższym jest wyższy u ankietowanych kobiet. W grupie ankietowanych mężczyzn nie ma osób o wykształceniu średnim.

Zaprezentowana na Wykresie 3 struktura wykształcenia względem wieku ankietowanych osób wskazuje na najwyższy odsetek osób o wyższym wykształceniu we wszystkich grupach wiekowych. Jest to tendencja naturalna, mając na względzie ogólny rozkład wykształcenia wśród ankietowanych. W najstarszej grupie wiekowej nie ma osób z wykształceniem pomaturalnym, w pozostałych grupach odsetek ten utrzymuje się na poziomie średnim. Osoby o wykształceniu średnim (z Wykresu 3 wynika, że są to kobiety) znajdują się w najniższej i najwyższej grupie wiekowej.

Wykres nr 3. Zależność wykształcenia i wieku ankietowanych



	66 i więcej	61–65	56–60	50–55
średnie	1	0	0	1
pomaturalne	0	8	4	10
wyższe	11	24	25	16

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badań

Wszystkie ankiety zostały wypełnione prawidłowo z tym, że dwoje ankietowanych seniorów zaznaczyło tylko jedną odpowiedź w pytaniu nr 19.

Skala ocen dla każdego pytania od 1 do 18 została przyporządkowana w taki sposób, aby odpowiedzi punktowane wyższą oceną stanowiły potwierdzenie hipotezy badawczej.

Indywidualne oceny na poziomie 1 i 2 interpretowane były jako zaprzeczenie hipotezy badawczej. Ocena 3 jest oceną neutralną z punktu widzenia hipotezy badawczej. Indywidualne oceny 4 i 5 stanowiły potwierdzenie hipotezy badawczej.

Pozwoliło to dla każdej ankiety/grupy ankiet lub dla każdego pytania/grupy pytań skalkulować średnią ocenę, która z wynikiem mniejszym lub równym 2 była interpretowana jako negatywna (sta-

nowiąca zaprzeczenie hipotezy badawczej), z wynikiem równym większym od 2 i mniejszym od 3 była interpretowana jako względnie negatywna, z wynikiem 3 była interpretowana jako neutralna (brak podstaw do potwierdzenia i odrzucenia hipotezy badawczej), z wynikiem większym od 3 i mniejszym od 4 była interpretowana jako względnie pozytywna, zaś z wynikiem równym lub większym od 4 była traktowana jako bezwzględnie pozytywna (potwierdzenie hipotezy badawczej).

Poniżej przedstawione zostały syntetyczne wyniki i odpowiedzi na pytania badawcze:

- Oceny:
  - Średnia – Śr – arytmetyczna średnia,
  - Mediana – Me – wartość oceny, powyżej i poniżej której znajduje się jednakowa liczba ocen,
  - Minimum – Min,
  - Maksimum – Max,
- Liczba ocen:
  - Indywidualne oceny w skali od 1 do 5,
  - Razem łączna ilość ocen dla danego pytania (100) i w danej kategorii oceny.

Tabela nr 2. Syntetyczne wyniki i odpowiedzi na pytania badawcze

Lp.	Pytanie	Oceny				Liczba ocen					
		Śr	Me	Min	Max	1	2	3	4	5	Razem
1.	Czy Pani/Pana zdaniem rozwój motywuje do działania?	4,57	5	1	5	2	0	0	35	63	100
2.	Czy uważa Pani/Pan, że podnoszenie kompetencji autokreacyjnych osób starszych poprzez różne formy samokształcenia jest potrzebne?	4,69	5	2	5	0	3	1	20	76	100
3.	Czy czuje Pani/Pan potrzebę podnoszenia kompetencji autokreacyjnych i uczestnictwa w różnych formach edukacji?	4,55	5	1	5	2	1	2	30	65	100
4.	Czy według Pani/Pana podnoszenie kwalifikacji autokreacyjnych powinno stanowić stały element	4,71	5	1	5	2	0	3	15	80	100

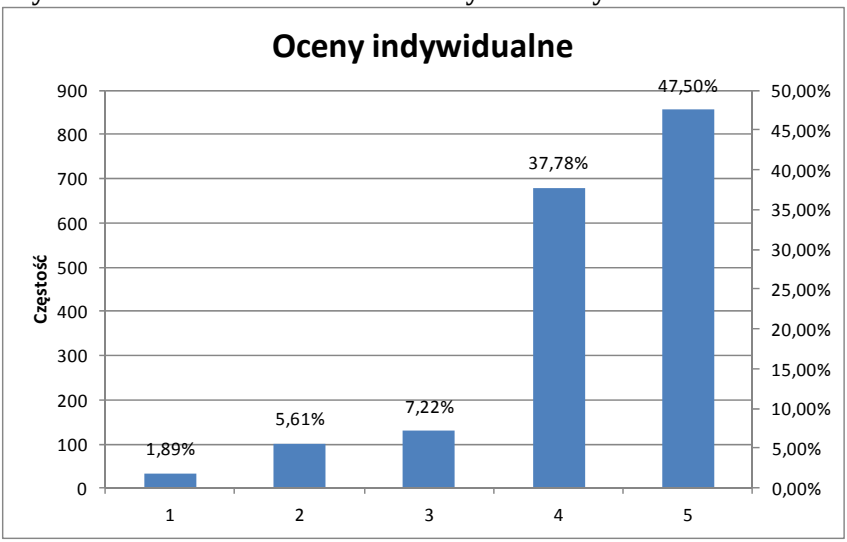
Lp.	Pytanie	Oceny				Liczba ocen					
		Śr	Me	Min	Max	1	2	3	4	5	Razem
	uzupełniania i zdobywania wiedzy i umiejętności człowieka?										
5.	Czy Pani/Pana zdaniem podnoszenie kompetencji autokreacyjnych wpływa na rozwój osób starszych?	4,64	5	1	5	2	0	1	26	71	100
6.	Czy wykorzystuje Pani/Pan w swoim środowisku życia, pracy uzyskaną podczas edukacji w UTW wiedzę i umiejętności?	4,42	5	1	5	1	2	5	38	54	100
7.	Czy Pani/Pana zdaniem możliwość podnoszenia kompetencji autokreacyjnych i udziału w zajęciach UTW może mieć motywujące działanie dla osób starszych?	4,44	5	2	5	0	2	7	36	55	100
8.	Czy w Pani/Pana UTW uczestnicy mają możliwości podnoszenia kompetencji autokreacyjnych poprzez kursy, szkolenia, w celu zwiększenia swoich kompetencji?	4,26	5	1	5	2	7	5	35	51	100
9.	Jeśli podnosiła Pani/Pan swoje kompetencje autokreacyjne, to czy w Pani/Pana opinii UTW przyczynił się do zwiększenia Pani/Pana motywacji do dalszego rozwoju?	3,66	4	1	5	6	17	6	47	24	100
10.	Czy podniesienie kompetencji autokreacyjnych spowodowało wzrost Pani/pana motywacji do lepszego wykonywania codziennych obowiązków ?	4,15	4	2	5	0	5	9	52	34	100
11.	Czy podniesienie kompetencji autokreacyjnych przyczyniło się do wzrostu Pani/Pana samooceny?	3,90	4	2	5	0	9	18	47	26	100
12.	Czy podniesienie kompetencji autokreacyjnych zwiększa Pani/Pana zaangażowanie w realizację zadań?	4,09	5	1	5	3	10	13	23	51	100

Lp.	Pytanie	Oceny				Liczba ocen					
		Śr	Me	Min	Max	1	2	3	4	5	Razem
13.	Czy podniesienie kompetencji autokreacyjnych zwiększyło Pani/Pana kreatywność w wykonywaniu zadań?	3,94	4	1	5	1	12	9	48	30	100
14.	Czy Pani/Pana zdaniem podnoszenie kompetencji autokreacyjnych poprzez udział w różnych formach szkoleniowych organizowanych przez Pani/Pana UTW ma wpływ na rozwój osobowości?	3,68	4	1	5	4	20	9	38	29	100
15.	Czy chętnie podnosi Pani/Pan swoje kompetencji autokreacyjnych w organizowanych przez UTW formach edukacyjnych?	4,31	4	1	5	1	2	7	45	45	100
16.	Czy prowadzone formy edukacyjne spełniają pani/Pana oczekiwania?	4,20	4	1	5	1	5	13	35	46	100
17.	Czy w codziennych obowiązkach wykorzystuje Pani/Pan wiedzę zdobytą podczas podnoszenia kompetencji autokreacyjnych?	3,76	4	1	5	6	1	14	69	10	100
18.	Czy Pani/Pana zdaniem podnoszenie kompetencji autokreacyjnych wpływa pozytywnie na słuchaczy UTW i ich satysfakcję z życia?	4,24	4	1	5	1	5	8	41	45	100
	Razem	**4,23**	**4**	**1**	**5**	**34**	**101**	**130**	**680**	**855**	**1 800**

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedziach na pytanie badawcze ankietowani wykorzystali wszystkie stopnie ocen. Widoczna jest wyraźna przewaga ocen pozytywnych, oceny neutralne i negatywne stanowią zaledwie 14,72% (patrz wykres poniżej).

Wykres nr 4. Rozkład ocen indywidualnych



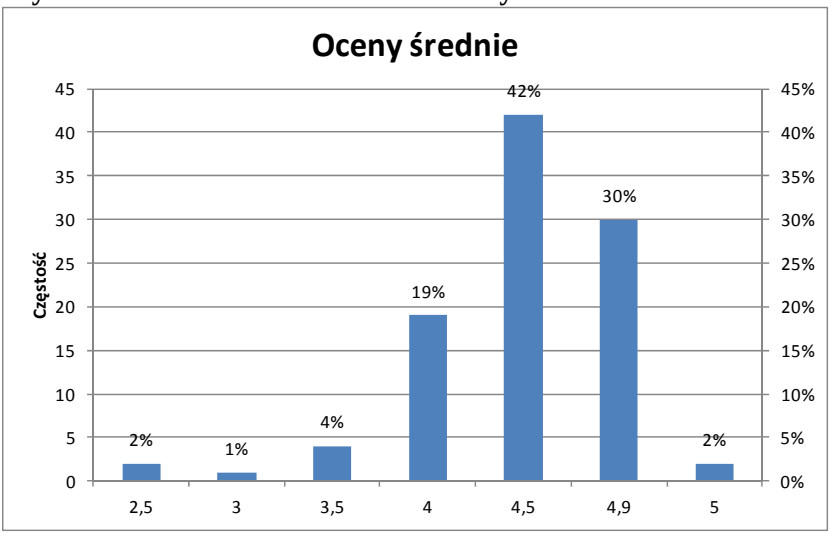
Opracowanie: źródło własne.

Mediana ocen indywidualnych wynosi, 4 zatem ponad 50% wszystkich ocen w ankietach jest wyższa od 4.

Średnie oceny dla większości pytań są pozytywne (wynik większy lub równy 4), brak jest negatywnych i tylko dla 5 pytań oceny są względnie pozytywne (przedział od 3 do 4). Ankietowani z umiarkowanym optymizmem potwierdzają (pytania 9, 11, 13, 14, 17), że podnoszenie kompetencji autokreacyjnych poprzez udział w zajęciach przyczynia się do zwiększenia motywacji do dalszego rozwoju, do wzrostu samooceny, zwiększa kreatywność w wykonywaniu zadań, a zdobyta wiedza możliwa jest do wykorzystania w codziennych obowiązkach. Jednocześnie ankietowani wyraźnie potwierdzają, że zajęcia w Uniwersytecie Trzeciego Wieku są potrzebne, przydatne i chętnie w nich uczestniczą.

Średnia ocena (wynik) dla wszystkich pytań i wypełnionych ankiet wynosi 4,23. Średni wynik ankiety jest większy od 4, co zgodnie z przyjętą metodą stanowi potwierdzenie hipotezy badawczej, czyli podnoszenie kompetencji autokreacyjnych ma pozytywny wpływ na postawy seniorów, przez co wzrasta ich zaangażowanie i satysfakcja z życia.

Wykres nr 5. Rozkład średnich wyników ankiet



Opracowanie: źródło własne.

Na powyższym wykresie przedstawiono rozkład wyników 100 ankiet. Średnie odpowiedzi oceniane jako negatywne, uzyskane zostały w 2 ankietach. Ocena względnie negatywna uzyskana została w 1 ankiecie. Oceny względnie pozytywne wystąpiły w 23 ankietach. W pozostałych 74 ankietach oceny są pozytywne, przy czym w 2 ankietach wszystkie pytania otrzymały maksymalną ocenę. Z wykresu wynika oczywista asymetria lewostronna rozkładu wyników.

Interesujące wyniki badań otrzymano w pytaniu 19. Rozkład odpowiedzi na to pytanie jest zróżnicowany. Mając możliwość zaznaczenia do 2 opcji w pytaniu 19, w dwóch ankietach zaznaczono tylko jedną opcję. Charakteryzuje to poniższa tabela.

W tabeli nr 3 zaznaczone zostały oceny (dla odpowiedzi udzielanych najczęściej i najrzadziej) w kategoriach, w których występuje wyraźna różnica (powyżej 0,03) średniej oceny w podkategoriach. Dla udzielanych najczęściej zaznaczono oceny maksymalne, dla udzielanych najrzadziej oceny minimalne. W najczęściej zaznaczanych odpowiedziach na pytanie 19 najsilniejszy związek między podnoszeniem kompetencji autokreacyjnych i wzrostem poziomu

satysfakcji wskazali ankietowani z następujących podkategorii metryczkowych:

- Zwiększenie efektywności – mężczyźni, osoby z 3 przedziału wiekowego, osoby o wykształceniu pomaturalnym,
- Wzrost motywacji do działań - osoby z 3 przedziału wiekowego, osoby o wykształceniu wyższym.

Tabela nr 3. Średnie oceny w zależności od odpowiedzi na pytanie 19 wg kategorii metryczkowych

	Płeć		Wiek				Wykształcenie			
	Kobiety	Mężczyźni	50 – 55	56 – 60	61 – 65	66 i więcej	Średnie	Pomaturalne	Wyższe	Liczba ankiet
A. Wzrost motywacji	4,43	4,42	4,48	4,33	4,58	4,13		4,44	4,42	36
B. Zwiększenie efektywności działań	4,07	4,40	4,04	4,19	4,31	4,00	3,61	4,47	4,16	44
C. Wzrost zaangażowania	4,12	4,23	4,26	4,23	4,04	3,94	3,94	4,41	4,13	18
D. Rozwój osobowości	4,06	4,46	4,07	4,30	4,34	4,22	3,61	4,45	4,13	29
E. Kompetencje społeczne	3,87	4,11	4,26	4,15	3,11			4,43	3,64	13
F. Wzrost prestiżu	4,35	4,32	4,59	4,25	4,22	3,94	3,94	4,47	4,32	28
G. Zaspokojenie potrzeb samorealizacji	4,19	3,78	4,14	4,30	4,17	4,00		3,86	4,18	21
H. Wzrost poziomu wiedzy	4,38	4,17	4,28	4,22	4,22	4,61		4,28	4,29	9

Opracowanie: Źródło własne.

W najrzadziej zaznaczanych odpowiedziach na pytanie 19 najsłabszy związek między podnoszeniem kompetencji autokreacyjnych i wzrostem poziomu satysfakcji wskazali ankietowani z następujących podkategorii metryczkowych:

- Wzrost poziomu wiedzy - mężczyźni, osoby z 2 i 3 przedziału wiekowego,

- Rozwój kompetencji społecznych - kobiety, osoby z 3 przedziału wiekowego, osoby o wykształceniu pomaturalnym.

Reasumując udzielone przez ankietowanych odpowiedzi na pytania dotyczące rozwoju kompetencji autokreacyjnych jako takich, ich przydatności oraz celowości ocenione zostały wyżej niż pytania dotyczące faktycznego ich wpływu, jak udział w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku ma na ankietowanych. Ankietowani są przekonani, że generalnie podnoszenie kompetencji autokreacyjnych poprzez uczestnictwo w zajęciach uniwersytetu trzeciego wieku - wpływa na rozwój ich pozytywnych postaw i satysfakcji. Ankietowani potwierdzają, aczkolwiek nie stanowczo, że podnoszenie kompetencji autokreacyjnych pomaga im w rozwoju osobowości. Podnoszenie kompetencji autokreacyjnych w Uniwersytecie Trzeciego Wieku jest istotnym, lecz jak widać nie najważniejszym, warunkiem rozwoju osobowości jego słuchaczy. Udział w zajęciach jako forma podnoszenia kompetencji autokreacyjnych są oceniane bardzo pozytywnie. Uprawnione jest twierdzenie (na podstawie pytań 10, 12 i 18), że udział w ofertach edukacyjnych proponowanych przez Uniwersytet Trzeciego Wieku jest postrzegany jako forma sprzyjająca podnoszeniu kompetencji autokreacyjnych osób starszych.

Zakończenie

Rozwój kompetencji autokreacyjnych osób starszych poprzez umożliwienie im podnoszenia tych kompetencji w Uniwersytetach Trzeciego Wieku to ważny elementy nowoczesnego zarządzania zasobami ludzkimi mający na celu nie tylko uzupełnienie wiedzy seniorów oraz doskonalenie umiejętności i kompetencji niezbędnych do prawidłowego wykonywania zadań, ale to przedewszystkim zapobieganie marginalizacji społecznej tej grupy społeczeństwa i wykorzystanie ich ogromnego potencjału intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. To również konieczny element kształcenia ustawicznego, tak ważnego w życiu każdego człowieka.

Uniwersytety Trzeciego Wieku sprzyjają poszerzaniu horyzontów poznawczych osób starszych. Rozwój każdego społeczeństwa jest bezpośrednio uzależniony od jakości zasobów ludzkich. Im większa wiedza i kompetencje, tym większy „niepokój twórczy", im sku-

teczniejszy sposób wykorzystania potencjalnych możliwości każdego człowieka, tym lepszy rozwój jednostki i społeczeństwa. Dlatego też proces podnoszenia kompetencji autokreacyjnych osób starszych jest postrzegany jako istotny czynnik ich efektywnego funkcjonowania. Zmieniające się szybko warunki życia społeczno-gospodarczego, zmuszają osoby starsze do ciągłej mobilności społecznej, edukacyjnej.

Tradycyjne formy edukacji, służące utrzymaniu określonego poziomu umiejętności już nie wystarczają. Ogromną rolę odgrywają obecnie te, które przygotowują ludzi starszych do zmian organizacyjnych oraz do zmian w sposobie postrzegania swojej osoby w zmieniającym się świecie. To trudne zadanie wymaga od specjalistów – gerontologów, andragogów, pedagogów, psychologów zajmujących się wspieraniem i rozwojem kompetencji autokreacyjnych osób starszych, szczególnie tych umiejętności oraz wiedzy, którą niestety, wielu z nich jeszcze nie dysponuje.

Badania przeprowadzone wśród słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku dowodzą, że podnoszenie kompetencji autokreacyjnych przez seniorów jest ważnym elementem ich życia. Cieszy fakt, iż większość z nich zauważa, iż udział w zajęciach Uniwersytetu daje słuchaczom podniesienie jakości wykonywanych przez nich zadań, utrzymanie pozytywnego, optymistycznego podejścia do życia i innych ludzi oraz promuje wartościowe style życia w starości. W opinii badanych seniorów dzięki możliwości uczestnictwa w zajęciach prowadzonych w Uniwersytetach Trzeciego Wieku, spostrzegają siebie jako osoby bardziej sprawne intelektualnie i emocjonalnie. Identyfikują się z Uniwersytetem poprzez zrozumienie jego strategii i celów działania. Zaspokajają swoje ambicje, potrzeby samorealizacji i ścieżki samorozwoju. Wzbogaca to zasób ich kompetencji, dając możliwość podejmowania coraz trudniejszych wyzwań. Możliwość wzięcia udziału w zajęciach Uniwersytetu jest czasem postrzegana jako forma nagrody i wyróżnienia, co w takim przypadku pełni funkcję motywacyjną.

Skumulowane umiejętności to przygotowanie seniorów do codziennych wyzwań technologicznych, rozwój ich zdolności uczenia się i skłonności do zmian. W obliczu współczesnych zmian technologicznych, organizacyjnych, gospodarczych funkcjonowanie człowieka wymaga ciągłego kształcenia i rozwoju. Warto zatem pomyśleć o inwestycji w różne formy doskonalenia kompetencji autokreacyj-

nych seniorów tj. szkolenia, kursy, warsztaty czy tak obecnie znany i ceniony coaching indywidualny.

Systematyczne uczenie się powoduje rozwinięcie naszego mózgu - tworzenie wciąż nowych połączeń nerwowych, a przez to rozwój umiejętności myślenia, analizowania, kojarzenia faktów, porównywania i wyciągania wniosków. Dzięki temu udoskonalamy swoje umiejętności osobiste jak kreatywność, szybkie podejmowanie decyzji, a co za tym idzie jesteśmy bardziej efektywni w pracy i w życiu codziennym.

Najważniejszym czynnikiem każdego społeczeństwa są ludzie. Ich wartość jest cenniejsza niż kapitał rzeczowy czy finansowy. Dlatego trzeba ich rozwijać, podnosić kompetencje, pomagać w „poszerzaniu horyzontów". W obecnych czasach musimy zdawać sobie sprawę z tego, że przyszłość społeczeństwa trzeba budować na kreatywności ludzi, gdyż w przyszłości podstawą tworzenia sukcesu będzie wysiłek intelektualny i dojrzała samodzielność twórczo myślących, ciągle doskonalących się i żądnych wiedzy ludzi. Właśnie dlatego tak ważne jest doskonalenie całożyciowe człowieka.

Dziś nie można nauczyć się raz na zawsze, czy raz na całe życie. Najlepszą inwestycją współczesnego człowieka jest więc edukacja ustawiczna. Nie ogranicza się ona wyłącznie do szkoły obligatoryjnej. Dorośli w coraz szerszym zakresie uczą się i mogą uczyć się poza ramami obligatoryjnego kształcenia intencjonalnego. Bez wątpienia istotnym jest fakt, iż o poziomie życia ludzi decyduje ogólny poziom intelektualny społeczeństwa. Dlatego kształcenie ustawiczne powinno być niezbędnym warunkiem i elementem życia każdego człowieka.

Bibliografia:

Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź.

Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, T. III, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Błaszczak I. (2012), *Związek edukacji zdrowotnej z andragogiczną koncepcją reedukacji dorosłych w ujęciu Lucjana Turosa*, (w:) J. Szymborski, W. Zatoński, (red.), *Zdrowie Publiczne*, Monografie, Prewencja Pierwotna

Nowotworów ograniczenia w ekspozycji na dym tytoniowy, Tom I, Wszechnica Polska, Warszawa.
Pratkanis A. R. Breckler S. J. Greenwald A.G. (red.), (1998), *Attitude structure and function*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
Rodin J. (2001), *The application of social psychology*, [w:] G. Lindzey, E. Aronson (red.), *Handbook of social psychology*, T. II, New York.
Kozłowska M. (2010), *O potrzebie kształtowania kompetencji autokreacyjnych dorosłych*. Rocznik Andragogiczny, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom.
Kwiatkowski S. M (2008), *Edukacja ustawiczna, wymiar teoretyczny i praktyczny*, IBE, Warszawa-Radom.
Snyder M. Swann W. B. (1978), *Hypothesis – testing processes in social*, Journal of Personality and Social Psychology, (36)/1978.
Szatur-Jaworska B. Błędowski P. Dzięgielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, ASPRA –JR, Warszawa.
Tramma S. (1989*), Il vecchio e il ladro. Invecchiamento e processi educative*. Guerini & Associati, Milano.
Turos L. (2007), *Andragogika autokreacji*. Piotr Turos, Warszawa.
Tversky A. Kahneman D. (1974), *Judgment under uncertainty. Heuristicts and biases*, Science, New Series, Vol. 185, No. 4157/1974.
Zielińska-Więczkowska H. Kędziora-Kornatowska K. Kornatowski T. (2008), *Starość jako wyzwanie*. Gerontologia Polska, Pol. 16 (3)/2008.

LENKA KAMANOVÁ

Mezigenerační programy jako nový impulz pro seniorské učení a vzdělávání

Abstrakt:
Kapitola se věnuje tématice mezigeneračních programů, jakožto příležitosti pro rozvoj, vzdělávání a učení seniorů. Nejprve je popsán koncept mezigeneračních studií, jeho historické zakotvení a současné výzvy, které jsou k tomuto konceptu vztaženy. Následně jsou definovány pojmy mezigenerační učení a mezigenerační program, jakožto základní pojmové oblasti konceptu mezigeneračních studií. Ve stručnosti jsou rovněž popsány impulzy vedoucí k rozvoji konceptu. Další část se pak konkrétněji věnuji samotným mezigeneračním programům – výzkumům o nich, přínosům mezigeneračních programů a v závěru rovněž situaci v ČR ohledně mezigeneračních programů.

Klíčová slova: mezigenerační učení, mezigenerační programy, přínosy mezigeneračních programu.

Summary:
The chapter devoted to the topic of intergenerational programs as an opportunity for development, education and learning seniors. First, we describe the concept of intergenerational studies, its historical roots and current challenges that are related to this concept. Following are the terms of intergenerational learning and intergenerational program, as a fundamental area of conceptual concept of intergenerational studies. Briefly described also pulses lead to the development of the concept. Another part is more specifically devoted himself intergenerational programs - researches about them, the benefits of intergenerational programs and in the end also the situation in the Czech Republic regarding intergenerational programs.

Key words: intergenerational learning, intergenerational programmes, benefits of intergenerational programmes.

***

Ze zahraničí do České republiky v oblasti vzdělávacích a učících aktivit seniorů přichází nový trend, a to v kontextu rozvíjejícího se konceptu mezigeneračního učení, mezigenerační programy. Oblasti mezigeneračních programů pak bude věnována převážná část této kapitoly, která je přehledovým materiálem v oblasti mezigeneračních studií a mezigeneračních programů. Cílem texty je tedy čtenářům představit tento koncept, a to zejména v souvislosti s mezigeneračními programy a seniorskou generací.

Tato kapitola navazuje na předešlou odbornou činnost autorky, která se tématu mezigeneračních studií věnovala již ve své diplomové práci, následně pak v rámci výzkumného projektu GAČR (**Mezigenerační učení: děti, rodiče a prarodiče v neformálním vzdělávání a v informálním učení**, 2009-2011) ve složení projektového týmu: Rabušicová, Kamanová a Pevná.

V současné době autorka spolupracuje na dalším výzkumném projektu GAČR (ve spolupráci s Rabušicovou, Pevnou, Novotným a Chaloupkovou) s názvem **Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích** (2013-2016).

Co jsou to mezigenerační studia?

Zastřešujícím pojmem v mezigeneračním kontextu pro dílčí oblasti je pojem mezigenerační studia, který Sanchéz chápe jako *„soubor znalostí (teoretických, výzkumných, aplikačních) a aktivit (zejména z oblasti veřejné politiky a mezigeneračních programů), jež jsou zaměřeny na vytváření benefitů z mezigeneračních interakcí, jako jsou setkávání a výměny mezi lidmi z různých generací. Hlavními komponentami tohoto oboru jsou tedy teorie, výzkum, politika a praxe*“ (Sanchéz[5], 2006, s. 107). Můžeme tedy mluvit o třech složkách mezigeneračních studií – výzkumu, teorii a aplikační úrovni.

[5] Mariano Sanchez je bezesporu jednou z významných osobností na poli mezigeneračních studií, je profeserem sociologie na univerzitě v Granadě a je členem International Consortium for Intergeneratinal Programmes (dále jen ICIP). Zároveň působí v redakci mezinárodního časopisu Journal of Intergenerational Relationships. V roce 2007 vydal knihu vztahující se k problematice mezigeneračních programů – Intergenerational Programmes. Toward a Society for All Ages.

V rámci mezigeneračních studií se pozornost soustřeďuje zejména na mezigenerační učení, které je uváděno do souvislosti s celoživotním a všeživotním učením a na mezigenerační programy, jež směřují k aplikační rovině mezigeneračních studií.

Teorie, která je vztažená k mezigeneračním studiím, je velmi poddimenzována, i když je od odborníků, věnující se této oblasti, kladen apel právě k rozvoji teorie (Newman, 2006; Jarrot, 2011).

V rovině výzkumné je pozornost směřována k výzkumu mezigeneračního učení, mezigenerační solidarity[6], mezigeneračních vztahů apod. Nejčastěji se výzkum orientuje do prostředí rodiny[7], komunity[8], pracoviště, uvažovat se ale rovněž dá i o prostředí školy a sociální skupiny. Většina současných zahraničních výzkumů se věnuje mezigeneračním programům. Převládají výzkumy a texty vztahující se k analýze a evaluaci programů (např. Stanton, 2003; Epstein & Boisvert, 2006; Newman & Larkin, 2006). Zkoumají se rovněž mezigenerační programy, motivace účastníků k nim, důvody účasti apod. Sawano (2000) poukazuje na nutnost soustředit se v mezigenerační problematice právě na dvě oblasti: výzkum a evaluaci, neboť je třeba zkoumat efekty mezigeneračních programů a vyvíjet nástroj evaluace výsledků mezigeneračních programů.

Ke kořenům mezigeneračních studií

Historické ohlédnutí v rámci tématiky mezigeneračních studií nás přivádí k oblastem výzkumu mezigeneračních učení a programů a v aplikační rovině mezigeneračních programů. O zkoumání v oblasti mezigeneračních studií můžeme mluvit od konce 60 let. 20. století (srov. VanderVen, 1999, 2004), a to v souvislosti se zájmem o rodinné prostředí. Zásadní teoretickou oporou pak tedy bylo studium příbuzenských vztahů (Newman & Hatton-Yeo, 2008). Spolu s Broderickem (in Hanks & Ponzetti, 2004) lze konstatovat, že pozornost byla orientována zejména na vztahovou linii rodič a dítě, na frekvenci

[6] K této tématice se výrazně věnoval Bengtson (Bengtson, V. L. & Lowenstein, A. (Eds.). V českém prostředí například Možný (2004).

[7] Výzkumu mezigeneračního učení v rodině více např. Kamanová (2009), kde je pozornost soustředěna na mezigenerační učení mezi matkou a dcerou, dále také Rabušicová, Kamanová & Pevná (2011).

[8] K tomuto tématu více Rabušicová, Kamanová & Pevná, 2014.

jejich kontaktů a na potenciální mezigenerační konflikt mezi nimi. V oblasti prarodičovství se pak soustředila na přenos hodnot, význam prarodičovské role a také na vliv na rozvoj dítěte. Došlo tedy k rozšíření pozornosti na více generací a na jejich vzájemné interakce.

Velmi záhy se ovšem mezigenerační studia rozšířila i za rámec rodinného paradigmatu a mezigenerační studia dostávaly výrazný aplikační charakter, a to zejména v podobě rozvoje různých mezigeneračních programů (Hanks & Ponzetti, 2004; VanderVen, 1999, 2004; Newman, 2006; Pinto, 2011a; Pinto, 2011b). Lze říci, že tento trend přetrvává do současnosti. První mezigenerační programy byly zaměřeny na generaci prarodičů a generaci vnoučat a soustřeďovaly se zejména na poznání a přijetí procesů týkajících se stárnutí a aspektů s ním spojených (Jarrott, 2011). Reagovaly tak na již zmiňované slábnoucí kontakty prarodičů s vnoučaty v jejich vlastních rodinách (Hatton-Yeo, 2010).

V 90. letech se pak hojně začaly rozvíjet mezigenerační programy také v Evropě, zejména s ohledem na aktuální společenské problémy[9] a rozvoj místních komunit. Jarrottová (2011) uvádí, že v témže období začala také výrazná profesionalizace těchto programů, to znamená, že byl kladen důraz na jistou standardizaci jejich provádění. S praxí, tedy s rozvíjející se realizací mezigeneračních programů, souviselo i zaměření výzkumné činnosti, jež se začala postupně orientovat právě na ně.

K současným výzvám mezigeneračních studií

Newmanová (2006) vymezuje úkoly v oblasti mezigenerační studií pro následující období takto: rozšíření přímého spojení mezi empirickým výzkumem a rozvíjejícími se programy, vznik většího počtu evaluačních výzkumných projektů, jež pomáhají rozšířit povědomí o tomto tématu, podpora výzkumníků na národní i mezinárodní úrovni, již by byli schopni realizovat výzkumnou činnost v této oblasti, podpora spolupráce na univerzálním teoretickém para-

[9] V Nizozemí tak např. vznikly mezigenerační programy dotýkající se řešení otázky imigrantů (Hatton-Yeo, 2010), ve Velké Británii pak tyto programy sloužily k řešení otázek spojených se sociální inkluzí a aktivním stárnutím, ve Španělsku byly zaměřeny na problémy spojené s krizí tradičního modelu rodinné solidarity.

digmatu a v neposlední řadě také zakotvení mezigeneračních teorií. Také Jarrottová (2011) potvrzuje, že je třeba soustředit se na metodologii, výzkum a budování teorie, tedy oblasti, které byly dosud ve srovnání s rozvojem mezigeneračních programů spíše v pozadí.

V rovině teoretické se nyní objevuje novátorský koncept Pintové (2011c), která navrhuje vznik tzv. „generationology“, tedy vědního oboru, jenž se zaměřuje na oblast vzájemných interaktivních procesů mezi jednotlivými generacemi. Tento obor by měl blízko k pedagogice, sociologii rodiny a generací, k psychologii a vývojové psychologii, ekonomii a epistemologii. Byl by zaměřen na oblast znalostí, jež budou tvořit síť pro hlubší studium a zkoumání potenciálu, který má mezigenerační přenos hodnot, informací a zkušeností (Pinto, 2011a).

Je patrné (Cherri, 2008; Kamanová, 2009), že výzkumnou i aplikační pozornost si získávají častěji témata mezigeneračních přenosů ob generaci, tedy mezi prarodiči a jejich vnuky. To je s největší pravděpodobností vyvoláno současným obecným zájmem o témata spojená se stárnutím populace, se snahou o integraci (sociální inkluzi) starší generace a s hledáním cest, jak této generaci pomoci s jejím aktivním životem, respektive aktivním stárnutím. Bylo by tedy dobré se zaměřit i na generace jdoucí po sobě.

Nejvíce je rozvíjena oblast aplikační, a to v podobě mezigeneračních programů, které mohou být realizovány nejrůznějšími organizacemi jak ve sféře státní, soukromé či neziskové.

Mezigenerační studia vznikla v USA, tam je tato oblast hojně rozšířena, v Evropě se mezigenerační studia rozvíjí ve Velké Británii, Německu, Nizozemsku, Švédsku a Španělsku (Sanchéz, 2006). Dle evropského průzkumu (Hatton-Yeo, 2008) je oblast mezigeneračního učení nejvíce rozvinuta ve Velké Británii a v Německu. V těchto zemích se dokonce podpora rozvoje mezigeneračních programů a výzkumů mezigeneračního učení stala také politickou prioritou (Fischer, 2008). V roce 2001 pak v Evropě vznikla také podpůrná síť European Network For Intergenerational Learning. jež má za cíl rozvíjet oblast mezigeneračního učení prostřednictvím podpory výměny informací, zkušeností a inspirace mezi odborníky i samotnými realizátory mezigeneračních programů. Dalším současným počinem je projekt Mates, jenž má napomoci plánování a implementaci mezigeneračních programů. Obdobně, ovšem ve sféře organizační, se

vymezuje projekt Intergenerational Learning in Organisation (Igloo), jenž se snaží podporovat účast různých věkových skupin na odborné přípravě a na jejím větším zapojení do pracovního trhu.

Co je to mezigenerační učení?

Definice mezigeneračního učení není zcela jasná. Jak uvádějí Gadschen & Hall (1996, s. 9) *„výzkumnicí užívají termín mezigenerační učení jako všezahrnující koncept pro několik druhů lidského učení skrze různé generace“*. Mezigenerační učení (intergenerational learning) je předmětem zájmu tzv. mezigeneračních studií (intergenerational studies), jejichž rozvoj je v současnosti patrný zejména v zahraničí. Hatton Yeo (2008, s. 3) definuje mezigenerační učení jako *„proces, jehož prostřednictvím získávají jedinci všeho věku dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby v jejich vlastních, žitých světech“*.

V terminologii operující s pojmy celoživotního a všeživotního učení spadá mezigenerační učení jednoznačně do obou kategorií. Uskutečňuje se nejen po celý život, ve všech jeho fázích (celoživotní), ale také ve všech oblastech života, v celé jeho šíři (všeživotní).

Díky konceptu všeživotního učení už není učení vnímáno jako proces týkající se jen školních roků a lavic, ale týká se všech věkových skupin a prostředí. V tomto spatřuji hlavní devizu konceptu, že se upozornilo na oblasti učení ve své šíři a komplexnosti. Učíme se v průběhu svého života různým věcem, nepřetržitě či periodicky, v jakémkoliv prostředí, a v různých situacích a obdobích. Všeživotní učení upozorňuje právě na škálu možností a prostředí, nejde jen o proces dlouhodobý, celoživotní ale také o „širokospektrální“.

V rámci trichotomie formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání a informálního učení. Mezigenerační učení se v tomto případě spojuje především s neformálním a informálním učením. Neformálním mezigeneračním učením je myšlena společná účast dětí a rodičů (prarodičů) v různých kurzech a programech neformálního vzdělávání, jako jsou např. počítačové kurzy pro seniory vedené žáky základních škol, společné dílny pro rodiče (prarodiče) a děti v oblasti estetických činností, poznávací víkendy pro rodiče (prarodiče) a děti apod. Informálním mezigeneračním učením je myšleno společné čin-

nosti dětí a rodičů (prarodičů), které si rodina organizuje sama bez účasti dalších subjektů a jež jsou zaměřeny na učení v širokém slova smyslu, jako je společné čtení, sledování vzdělávacích programů v televizi, společné návštěvy kulturních či poznávacích akcí.

Základním distinktivním znakem oproti jiným typům učení je jeho zaměřenost na účastníky učení z různých generací. Mohou to být jak dvě generace jdoucí za sebou, tak generace ob jednu.

Shrneme-li výše uvedené, je zjevné, že všechny koncepty se vztahují k učení, můžeme však říci, že koncept celoživotního učení nás přivádí k úvaze o trvání učení, koncept všeživotního učení pak k úvaze o prostředí, kde učení probíhá a koncept mezigeneračního učení pak k tomu, od koho se vlastně učíme.

Co je to mezigenerační program?

Mezigenerační programy vznikají jednak *„za účelem redukování stereotypů mladých a starých, a aby mohlo vzrůst vzájemné porozumění a důvěra mezi mladými a starými generacemi“* (Cherri, 2008, s. 10). Zároveň *„nabízí mechanismy, díky kterým osoby rozdílných generací cílevědomě spolupracují, aby podpořily a rozvíjely sebe navzájem“* (Newman, 1989). The National Council on Anging (Newman, 1993) vymezuje mezigenerační programy jako aktivity, kdy dochází ke zvyšování spolupráce a výměny mezi nějakými dvěma generacemi. Důležitá je vzájemnost interakcí, ne jen jednosměrný přenos (srv. Loewen, 1995-1996). Dochází k vytváření situací mezigenerační výměny učení. Mezigenerační programy podporují mezigenerační transmisi a jsou prostředkem k zeefektivnění zisku právě z mezigenerační transmise. Mezigenerační programy jsou postaveny na předpokladu, že lidské učení je celoživotní proces (Loewen, 1995-1996; Fischer, 2008). Zkoumání mezigeneračního učení je prostředkem k rozvoji a ke zlepšení mezigeneračních programů.

U mnoha výzkumníků bývá také vnímání problematiky mezigeneračního učení zúženo jen právě na mezigenerační programy, jež jsou však jen součástí, i když důležitou a podstatnou (Loewen, 1995-1996). Dle Hankse a Ponzettiho (2004) mezigenerační programy nejčastěji probíhají ve školách, institucích denní péče pro děti i dospělé, komunitních centrech, v občanských a mládežnických organizacích. Pokud se zaměříme na cílové skupiny, objevují se zde

v podstatě dvě linie – generace rodičů spolu s generací dětí a generace prarodičů spolu s generací vnoučat. Nejčastěji pak bývají mezigenerační programy zaměřeny na druhou zmíněnou linii, tedy generaci vnoučat a generaci prarodičů, střední generace je v nich zatím spíše výjimkou (Jessel, 2009).

V rovině mezigeneračních programů mluvíme o samotné realizaci mezigeneračních programů, evaluaci, zkoumání programů, také o kurzech učících o mezigeneračních programech. V případě mezigeneračních programů je mezigenerační učení explicitní, neboť jsou to aktivity přímo k tomuto učení zacílené.

U zrodu mezigeneračních programů stála bezesporu myšlenka o jejich potenciálu při řešení společenských výzev a různých aktuálních komunitních problémů (Stathman, 2009). Jejich průkopníci a zastánci věří, že tyto programy mohou přinášet prospěch jak zúčastněným jednotlivcům, tak celé komunitě, neboť napomáhají rozvíjet dobrovolnickou činnost, zvyšují sociální soudržnost, přispívají k integraci a spolupráci zejména starších věkových skupin a posilují rovněž rodinné vztahy (srv. Hatton-Yeo & Ohsako, 2000).

Vzhledem ke košatosti a různorodosti mezigeneračních programů, která už dnes ve světě existuje, se objevují různé snahy o jejich typologizaci. Mezigenerační programy je možné vymezovat podle jejich obsahu, specifického cíle a cílové skupiny (Hatton-Yeo, 2008). Dále je možné vzít v úvahu místo realizace a rovněž to, kdo je jejich poskytovatel (Winston, 2001). Poněkud jiným způsobem rozděluje mezigenerační aktivity Pintová (2009), a to do pěti oblastí: zlepšování metod a obsahů mezigeneračního učení, mezigenerační účast ve společenské angažovanosti, mezigenerační praxe v zaměstnání, mezigenerační byty a veřejná prostranství a konečně budování mezigeneračního dialogu. Naopak Brown a Ohasko (in Newman & Hatton-Yeo, 2008) rozdělují mezigenerační programy podle obsahového klíče do tří typů: programy, v nichž se společně učí jedna generace od druhé záležitosti kolem stárnutí, hodnot a aspirací; programy, kde se dvě generace učí o světě, lidech, historii, sociálních událostech apod.; a konečně programy, kde generace sdílejí své dovednosti a zkušenosti, rozvíjejí akademické znalosti apod.

Na základě dostupné zahraniční literatury lze konstatovat, že mezigenerační programy se rozvíjejí především v USA a v Evropě, konkrétně pak ve Velké Británii, Německu, Španělsku, Itálii, Slovin-

sku a Nizozemsku. Právě v posledně jmenovaném Nizozemsku byla založena mezinárodní organizace pro mezigenerační programy[10] – The International Consortium for Intergenerational Programmes.

Jaké byly impulzy pro rozvoj mezigenerační tematiky

S odkazem na předchozí práci (Rabušicová, Kamanová & Pevná, 2011) věnující se tématice mezigeneračního učení lze hovořit o třech významných impulzech, které způsobily zájem o téma mezigeneračního učení – demografické stárnutí populace, proměny tradiční rodiny a proměna širšího společenského kontextu charakteristické přechodem ke společnosti vědění.

Demografické změny charakterizované stárnutím populace

Současné stárnutí populace, zaměřeno na západoevropskou společnost, je považováno za jednu z nejvýznačnějších demografických změn v lidské historii. Demografický posun od společnosti s vysokou úmrtností a vysokou fertilitou (plodností) k současné společnosti s nízkou úmrtností a nízkou fertilitou vede k většímu počtu žijících generací, to znamená k mezigeneračnímu rozšíření, a současně k nižšímu počtu příslušníků jednotlivých generací, tedy ke generačnímu zúžení.

Nárůst počtu starších osob v populaci lze vnímat v mezigeneračním kontextu ve dvou rovinách. V první rovině se jedná o ekonomickou, emocionální a sociální zátěž pro společnost – třeba do procesu péče využít mladší generace. Tento fakt vedl v 70. letech, kde vznikla mezigenerační studia, k úvaze, že dobrá mezigenerační podpora rodiny či okolí, pomůže vyřešit ekonomickou závislost starších osob, jejich sociální a emocionální potřeby. Ve druhé rovině uvažuje-

[10] Situaci ohledně mezigeneračního učení v Evropě se věnuje publikace *The Eeagle toolkit for intergenerational activities* (Hatton-Yeo, 2008), která shrnuje výsledky výzkumu šesti evropských zemí (Anglie, Finsko, Rumunsko, Itálie, Německo, Řecko) a jejich situaci na poli mezigeneračního učení – jednotlivé programy, politickou podporu, různé aktivity v oblasti mezigeneračního učení. Nejlépe je hodnocena Anglie a Německo, kde je podpora mezigeneračního učení politickou prioritou. Nutno ovšem podotknout, že výzkum je do značné míry limitován nízkým počtem zapojených zemí.

me o pozitivním přínosu v rámci rodiny i společnosti pro mladší generace – příležitost pro přenos neocenitelných zkušeností, poznatků, tradic. V širších společenských souvislostech tento fakt komentují Harper, Smith a Hagestad (2010), když říkají, že prarodiče hrají důležitou roli mediátorů mezi makro a mikrosvětem mezigeneračních vztahů, tedy soužití mezi generacemi obecně a mezi generacemi v rodině.

Proměny rodiny

Koncem 20. století nastaly nejen v české společnosti velké změny, a to kulturního, demografického, společenského charakteru. Ve vztahu k rodině jsou, zvláště podstatné demografické změny, v jejichž důsledku došlo k proměně skladby rodinných sítí a také ke změně životního rytmu členů rodiny (Hagestad & Herlofson, 2006; Newman, 1993).

Snižující se fertilita způsobuje zkrácení doby trvání takových životních rolí, jako je rodičovství závislého dítěte či vůbec existence sourozenectví, dlouhověkost zase znamená prodloužení doby strávené jako partner bez dětí, jako rodič nezávislého dítěte, jako prarodič či vnouče nebo sourozenec, pokud existuje. Lidé budou prožívat svoje životy spíše ve spojení mezigeneračním než vnitrogeneračním, a to po dlouhou dobu. Děti budou mít více příležitostí být v kontaktu se svými prarodiči i v dospělém věku, a stejně tak stárnoucí rodiče a prarodiče budou mít více prostoru a příležitostí poskytovat podporu ostatním členům rodiny a spolu zajišťovat stabilitu a kontinuitu rodiny (Antonnucci, 2007).

Dnešní rodina, jak uvádí Možný (2006), je individualizovaná a variabilní. Velká individualizace a variabilita rodinného soužití potenciálně zakládá na oslabování mezigeneračního přenosu, o čem se zmiňuje taktéž Singly (1999), ale Hagestad a Herlofson (2006) tvrdí, že toto tvrzení má omezenou platnost. Podle nich jde spíše o to, že vzhledem ke generačnímu rozvrstvení klesla dominantní úloha rodičů a také jejich úloha v transmisi, ovšem zvýšila se vzájemná mezigenerační transmise. Transmise nesměřuje jen od rodičů k dětem, ale také od dětí směrem k rodičům a prarodičům. Autorita samotných rodičů se tedy oslabuje a individualizuje (Možný, 2006). Vzhledem k výše naznačeným demografickým změnám a zejména pak díky

zvyšujícímu se průměrnému věku dožití mají dnes lidé větší příležitost k vytváření mezigeneračních vztahů, a tím pádem také vyšší šance získávat informace a zkušenosti v rámci mezigeneračního učení (Benokraitis, 2002).

Dalšími významnými proměnami rodiny jsou změny pramenící z variabilních rodinných modelů. Vzhledem k narůstajícím počtům rozvodů i alternativních životních stylů přibývá rodin, v nichž jsou děti vychovávány jen jedním z rodičů. V takových případech může významnější roli sehrávat prarodičovská generace, která je k dispozici a k jejímž zdrojům ve všech ohledech se může např. matka samoživitelka obrátit (Bengtson, 2001 in Bengtson & Lowenstein, 2003, s. 10).

Proměny směrem ke společnosti vědění

„Společnost vědění" je v současné době obvyklým shrnujícím vyjádřením změn dotýkajících se všech oblastí našeho života. Jejím charakteristickým rysem je, že vzdělání, vědění a informace se staly klíčovými prvky jak v rozvoji jednotlivce, tak v rozvoji společnosti samé.

Dalším atributem současných společností je jejich dynamičnost, to znamená, že i vzdělání a učení musejí být dynamické, kontinuální a dlouhodobé (Rabušicová & Rabušic, 2008). Navíc, v životních trajektoriích lidí dochází k permanentní interakci mezi světy vzdělávání, učení, práce a osobního života. Logicky se s konceptem společnosti vědění objevil koncept celoživotního učení, které se stává imanentní vlastností současného života ve 21. století. Právě onen důraz na dynamičnost, kontinuálnost, dlouhodobost a propojenost jednotlivých oblastí našeho života otevírá prostor pro mezigenerační učení, neboť není možné očekávat, že vše potřebné se jednou provždy naučíme ve škole od svých učitelů.

Vedle zmíněných dynamizujících prvků současné společnosti je však třeba zdůraznit také potřebu kontinuity, kterou může poskytnout právě mezigenerační učení v rodině. Jedná se zejména o předávání hodnot, tradic, rodinné historie a historických zkušeností obecně. V mezigeneračním učení se tedy mohou spojovat jak atributy změny, tak atributy kontinuity. Podle mnohých (Barrow & Keeney,

2001) je třeba koncept celoživotního učení nově interpretovat s ohledem na osobní naplnění jednotlivce, jež má být nově jeho cílem.

K výzkumům o mezigeneračních programech

Zda-li se podíváme na výzkumy mezigeneračních programů, můžeme konstatovat, že se v této oblasti objevují kvantitativní i kvalitativní výzkumné studie. Dle Kuehna (1999) na konci 90. let 20. století začal narůstat počet výzkumných šetření a evaluaci mezigeneračních programů.

Kaplan (2001) tvrdí, že většina studií má spíše kvalitativní charakter a zahrnuje etnografické metody až po metody narativní analýzy, rovněž také akční výzkum. Kvalitativní studie se dle něj soustřeďují zejména na deskripci programů, individuálních mezigeneračních výměn a také na kontext, ve kterém se programy i mezigenerační výměny odehrávají. Kaplan (2001) zmiňuje také případové studie, je však třeba brát v úvahu otázku zobecnitelnosti. Příkladem zajímavé případové studie o mezigeneračních programech je výzkumu MacCalluma (2008) a jeho spolupracovníků, který byl realizován v Austrálii. Byly užívány focus group, hloubkové rozhovory a pozorování v terénu. Smith and Yeager (1999) vnímají jako užitečné výzkumné designy pro výzkum mezigeneračních programů především případové studie a zúčastněné pozorování. Případová studie je dle nich užitečná pro zkoumání procesů, skrze které se jedinci v komunitách učí, jednak pro řešení otázek spojených s prostředím mezigeneračních interakcí. Inspirativním výzkumem je výzkum realizovaný Angersbachem and Forsterem (1999), kteří pomocí videonahrávek zkoumali interakce mezi dětmi a dospělými v dětském léčebném centru. Konkrétně pak byli zkoumáni po šest týdnů tři dobrovolníci z řad generace prarodičů a 16 dětí. Kuehne a Collins (1997) pak realizovali inspirativní výzkum, a to za využití pozorovacího modelu za účelem zkoumání mezigeneračních interakcí a vztahů.

V roce 2011 provedla Jarrottová (2011) zajímavou studií výzkumu mezigeneračních programů. Jedná se o obsahovou analýzu anglicky psaných odborných článků na problematiku výzkumů mezigeneračních programů, a to za posledních 30 let. Jarrottová uvádí, že zatímco v 80. letech se jednalo o 12 studií zkoumaného typu, zatímco v první dekádě 21. století vzniklo již 72 odborných článků

zaměřených na výše uvedenou tematiku. Dohromady tedy autorka analyzovala 127 odborných článků, z nichž 43% výzkumů bylo orientováno kvalitativně, ve 32% byl pak použit smíšený design. Více než 53% studií ze všech zkoumalo postoje k ostatním generacím a jejich proměnu, ve 32% se pak jednalo o výzkum přínosů. Ze všech zkoumaných výzkumů se ve třech případech objevila zmínka o tom, že programy nemají žádné přínosy a studie z roku 1973 (Auerbach & Levenson in Jarrott, 2011) se dokonce soustřeďovala na negativní přínosy.

Často řešené otázky výzkumu mezigeneračních programů se vztahují k přínosům mezigeneračních programů. Pokud se podíváme na výzkumy přínosů mezigeneračních programů, lze identifikovat tři dílčí oblasti, a to výzkum přínosů pro jednotlivce, výzkum přínosů pro vztahy a výzkum přínosů pro širší komunitu.

K přínosům mezigeneračních programů

S ohledem na výsledky analýzy mezigeneračních programů provedené organizací EAGLE (Hatton-Yeo, 2008) lze v souhrnu konstatovat, že mezigenerační programy vedou k řadě zisků jak pro jedince, tak pro komunitu a celou společnost.

Přínosy mezigeneračních programů pro jednotlivce

V roce 2008 (Springate, Atkinson & Martin, 2008) provedli analýzu mezigeneračních programů, zejména pak jejich výsledků, a to v kontextu mezigeneračního učení mezi generací prarodičů a vnoučat. Z jejich šetření vyplývá, že u obou generací dochází k nárůstu radosti a sebedůvěry. U generace starší je jednou z výhod mezigeneračních programů podpora zdraví, dále redukování izolace a proměna hodnotového žebříčku. U mladší generace je pak za pozitivní výsledek vnímán nárůst sebevědomí a dovedností. MacCallum et al (2006) pak na základě provedeného přehledu zdrojů rovněž uvádí jako jedny z hlavních výsledků v rovině jednotlivce v rámci starší generace přínos mezigeneračních programů v nárůstu sebedůvěry a akademických znalostí. U mladších pak nárůst sebevědomí a sebedůvěry, což je ve shodě s šetřením Coplana (2004). Kaplan (2001) zkoumal přínosy mezigeneračních programů, které se realizují ve škole.

Na základě výsledků svého šetření uvádí, že přínos programu je pro mladší účastníky v rovině individua v těchto oblastech: posílení akademických dovedností, emoční vývoj, sociální dovednosti. Jako přínosy pro starší generaci v rovině jednotlivce označuje: zlepšení zdraví a aktivity, znovunabytí důvěry, zlepšení životních okolností. U generace mladších je často zmiňován rozvoj houževnatosti (VanderVen, 1999; Taylor et al., 1999). U Kaplana et al. (2002) rovněž najdeme zmínku o udržování a přenosu kulturních tradic, což se v českém kontextu potvrdilo ve výzkumu Rabušicové, Kamanová & Pevné. (2011).

Přínosy mezigeneračních programů pro vztahy

Z šetření realizovaného v roce 2008 (Springate, Atkinson & Martin, 2008) se ukazuje jako podstatný zejména rozvoj přátelských vztahů a porozumění ostatních generací. MacCallum et al (2006) pak dodává u starší generace zmenšení izolace, rovněž navázání nových kontaktů a přátelství a lepší vnímání ostatních generací. Rovněž Kaplan (2001) zmiňuje změnu postojů k ostatním generacím. Goff (2004) uvádí dokonce přínosy v rovině empatie mladší generace.

Přínosy mezigeneračních programů pro širší komunitu

Kaplan (2001) uvádí, že přínosy mezigeneračních programů pro komunity nejsou zřetelné. Velkou výhodou je podle něj u starších osob v důsledku ekonomický vliv na lokální komunitu. Dochází k nárůstu sociálního kapitálu komunity a dobrovolnictví. Z výše uvedeného výzkumu (Springate, Atkinson & Martin, 2008) vyplývají také přínosy mezigeneračních programů pro samotnou komunitu, a to v konkrétně k posílení komunitní koheze, k rozvoji dalších komunit, které mají podobný přístup, a nárůstu dobrovolnictví a rovněž zájmu vzdělávacích institucí v rámci aktivit komunity.

Kuehne (1998) rovněž uvažuje nad přínosem mezigeneračních aktivit pro samotnou komunitu. Dle něj je celá komunita podporována zejména díky tomu, že v rámci mezigeneračních programů bývá kladen důraz na spolupracující přístup a prospěšné aktivity, což v důsledku pozitivně ovlivňuje životné komunity jako takové. Jako důležitou vnímám i oblast vztahů a posilování kultury skrze mezigenerační programy.

MacCallum (2006) pak přidává u generace starších reintegraci, sdílení znalostí a dobrovolnictví, u generace mladší pak zlepšení sociální zodpovědnosti, lepší školní výsledky, větší míra přizpůsobivosti, méně časté užívání drog.

Klíčovým předpokladem těchto úvah je ovšem posílení samotných účastníků, neboť skrze tento aspekt pak dochází k posílení komunity. Přínosy pro jednotlivce totiž v konečném důsledku znamenají posílení komunity. Posílení toto chápání přínosů mezigeneračních programů, pak může vést k větší podpoře ze stran případných donátorů a podporovatelů.

Jak je vidět, přínosům mezigeneračních programů se dnes ve světě věnuje značná pozornost. Zdá se to pochopitelné, neboť jsou to aktivity jistě personálně, finančně a materiálně náročné.

K mezigeneračním programům v České republice

V České republice se tato problematika začíná teprve rozvíjet. V České republice existují mezigenerační programy, většina institucí však o nich jako o mezigeneračních programech ani nemluví a nejsou příliš systematicky a koncepčně realizovány. Mezigenerační programy se týkají hlavně generace prarodičů a dětí (vnoučat).

V roce 2009 probíhal výzkum zabývající se mezigeneračními programy (Rabušicová, Kamanová & Pevná). Z jeho výsledků vyplynulo, že je realizováno velmi málo mezigeneračních programů. V roce 2013 tyto výzkumnice realizovaly další šetření, které potvrdilo vzrůstající počet mezigeneračních programů, i když se stále nejedná o rozvinutou oblast vzdělávání seniorů. Dle Rabušicové, Kamanová a Pevné (2014) lze současnou situaci v nabídce mezigeneračních programů lze popsat v kategoriích typu poskytovatele, jejich tematického zaměření, cílových skupin a jejich role a typu aktivity z hlediska dlouhodobosti trvání. Co se týká poskytovatelů, ti jsou převážně z řad různých kulturních institucí, sociálních institucí, vzdělávacích institucí. Co se týká tematického zaměření mezigeneračních programů, převažují tři typy přístupů. První – kulturní – je zacílený na různé společné výtvarné a hudební aktivity, praktické umělecké dílny a poznávání umění zábavnou formou. Jedná se převážně o nabídku různých kulturních institucí. Druhým zaměřením je orientace sociální a podpůrná, která směřuje k seniorům a jejich začleňování a k rodinám

a jejich podpoře při výchově dětí. Třetím okruhem je potom zaměření vzdělávací. Z hlediska cílových skupin se objevují tři základní skupiny mezigeneračních programů, kde v každé lze určit specifickou roli jednotlivé zapojené generace. Jedná se o programy, v nichž starší generace je nápomocná generaci mladší, dále o programy, v nichž mladší generace pomáhá té starší, a třetím typem jsou programy, kdy obě generace fungují ve prospěch ostatních

Velmi zajímavým počinem v oblasti mezigeneračních programů je Experimentální univerzita pro prarodiče a vnoučata, která existuje v Praze pod vedením Dany Steinové, a to od akademického roku 2004/2005, a to ve spolupráci Lesnickou fakultou ČZU a Přírodovědeckou fakultou KU. Aktivity se zúčastní prarodiče se svými vnoučaty (věk 6-12 let). Každý semestr bývá zaměřen na jedno specifické téma. V tomto akademickém roce se jedná o téma: „Člověk, zvířata a zvířátka“. Na toto téma je zpracována i jedna velmi zajímavá bc. práce z FF Masarykovy univerzity (studentka Barbora Rajsiglová roz. Jakubcová (2009, Experimentální univerzita pro prarodiče a vnoučata jako příklad mezigeneračního vzdělávání). Další zajímavé mezigenerační aktivity organizuje Centrum pro rodinu a sociální péči v Brně. Brněnská nezisková organizace je jednou z nejvýraznější organizací podílející se na organizaci mezigeneračních programů v České republice, a to jak na úrovni vztahu mezi rodiči a dětmi, tak na úrovni vztahů mezi členy širší rodiny, převážně prarodičů. V rámci tohoto zaměření organizují následující aktivity: Mezigenerační dialog, Trojlístek, Pobytové mezigenerační programy. Velmi aktivní organizací působící v mezigenerační oblasti je KLAS Kobylnice, jež organizuje např. čtení pohádek pro děti v družině, kdy seniorky z řad babiček čtou ve školní družině dětem pohádky, nebo Kuličkiádu, kdy je brán zřetel na mezigenerační dialog mezi generacemi.

Závěr

Je zjevné, že koncept mezigeneračních studií v sobě skrývá velký potenciál pro seniorskou generaci, a to zejména v podobě mezigeneračních programů. V České republice však prozatím není tento potenciál zcela využíván. Je však otázkou, zda je to neznalostí, nepotřebností či jen nepojmenovanou oblastí, která je již nepřímo organizacemi brána v úvahu. Pokud se zaměříme na impulzy vedoucí ke

vzniku mezigeneračních aktivit, dojdeme k poznání, že i u nás má tento koncept smysl a budoucnost.

Vezmeme-li v úvahu výše uvedené přínosy pro seniorskou generaci je nepochybné, že bychom v rámci neformálního vzdělávání a informálního učení měli tento koncept brát v úvahu častěji, cíleněji a efektivněji v rámci organizování nejrůznějších vzdělávacích, volnočasových aktivit apod. pro seniory.

Bibliografia:

Angersbachem H. & Forster, S. (1999), *Intergenerational Interactions: A Descriptive Analysis of Elder- Child Interactions in a Campus-Based Child Care Center*, "*Child &Youth Services"*, 20(1-2).

Antonucci T. C., Jackson J. S. & Biggs S. (2007), *Intergenerational Relations: Theory, Research, and Policy*, "Journal of Social Issues". 63, (4).

Barrow R. & Keeney,P. (2001), Lifelong Learning and Personal Fulfilment. [w:] Aspin D., Chapman J., Hatton M., Sawaho J. (Eds.) *International Handbook of Lifelong Learning.* Part one, Kluwer Academic Publisher Dordrecht – Boston – London.

Bengtson V. L. & Lowenstein A. (Eds.) (2006), *Global aging and Challenges to Families*, Aldine de Gruyter, New York.

Benokraitis N. V. (2002), *Marriages and families: changes, choices, and constraints*, Prentice – Hall, New Jersey.

Coare P. (1995), *Hobman clubs: A model for intergenerational learning*, University of Sussex, Brighton. Dostupné z:
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/31/39.pdf

Epstein A.S. & Boisvert CH. M. (2006), *Let´s do something together: The components of effective intergenerational programs*, "Generations United: Together", 11(2), 4-26. Dostupné z: http://www.highscope.org/file/NewsandInformation/ReSourceReprints/Preschoolers%20and%20Seniors.pdf

Fischer T. (Ed.). (2008), *Intergenerational learning in Europe – policies, programes, practical guidance*, University of Elangen-Nuremberg, Erlangen. Dostupné z:http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/final-report.pdf/view

Goff K. (2004), *Senior to senior: Living Lessons*, "Educational Gerontology", 30 (2).

Hagestad G. & Herlofson K. (2006), *Micro and macro perspectives on intergeneratinal relations and transfers in Europe*. Dostupné z: http://www.un.org/en/development/desa/population/events/pdf/expert/9/full_report.pdf#page=353

Hanks R. S. & Ponzetti J. J. (2004), Family Studies and Intergenerational Studies, "Journal of Intergenerational Relationships", 2(3-4), 5-22. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1300/J194v02n03_02

Harper S., Smith P. K. & Hagestad G. O. (2010), *Editorial and Introduction*, "Journal of Intergenerational Repationships", 8 (3).

Hatton-Yeo A. (2008), *The Eeagle toolkit for intergnerational acitivities*. University of Elangen-Nuremberg, Erlangen Dostupné z:
http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/out-now-eagle-toolkit-for-intergenerational-activities

Hatton-Yeo A. (2010), *An introduction to intergenerational practise. Working with Older People*, 14(2), 5-11. Dostupné z: http://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/an-introduction-to-intergenerational-practice-20UXXecx0K

Cherri H. CH. Y. (2008), *Intergenerational learning in Hong Kong: A narrative inquiry*, University of Nottingham, Nottingham. Dostupné z: http://etheses.nottingham.ac.uk/486/1/Cherri_Ho_EdD_Thesis_2008.pdf

Jarrott S. E. (2011), *Evaluation Research of Intergenerational Programs*, "Journal of Intergenerational Relationships", 9(1), 37-49.

Jessel J. (2009), *Family structures and intergenerational transfers of learning: changes and challenges*, University of London Goldsmiths College, London. Dostupné z:
http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/family-structures-and-intergenerational-transfers-of-learning-changes-and-challenges/

Kamanová L. (2009), *Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou* (Diplomová práce), Masarykova univerzita, Brno.

Kaplan M. (2001), *School-based intergergenerational programs*, Unesco Institute for Education, Hamburg.

Kaplan M. (Ed.). (2002), *Linking Lifetimes: A global view of intergenerational exchange*, University Press of America, Lanham.

Kuehne V. (1999), *Building intergenerational communities through research and Evaluation*," Generations", 22(4).

Kuehne V. & Collins, C. (1997), *Observational Research in Intergenerational Programming*, "Journal of Gerontological Social Work". 28(3).

MacCallum J., Palmer D., Wright P. R., Cumming-Potvin W., Northcote, J.K., Brooker M.A. & Tero C. (2006), *Community building through intergenerational exchange programs: Report to the National Youth Af-*

fairs Research Scheme (NYARS). Australian Government Department of Families, Community Services & Indigenous Affairs . Dostupné z: http://researchrepository.murdoch.edu.au/2914/1/CommunityBuilding.pdf

MacCallum J., Palmer D., Wright P., Cummuning-Potwin W., Brooker M. & Tero C. (2008), *Austratial Perspectives. Community Building Through Intergenerational Exchange Programs*, "Journal of Intergenerational Relationships", 8(2), 113-127.

Možný I. (2004), *Mezigenerační solidarita. Výzkumná zpráva z mezinárodního srovnávacího výzkumu. Hodnota dětí a mezigenerační solidarita*. VÚPSV - výzkumné centrum Brno, Praha.

Možný I. (2006), *Rodina a společnost*, Sociologické nakladatelství, Praha.

Newman S. (1993), *Creating effective intergenerational programs*, Pittsburgh university, Pittsburgh. Dostupné z: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/b5/97.pdf

Newman S. (1989), *Intergeneratioanl programs: Imperatives, strategies, impacts,trends*, The Hartworth Press, New York.

Newman S. (2006), *Research and Intergenerational Studies*, "Journal of Intergenerational Relationships", 4(2), 111-114. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1300/J194v04n02_10

Newman S. & Hatton-Yeo A. (2008), *Integenerational learning and the Contributions of older people*. Dostupné z: http://www.ageing.ox.ac.uk/system/files/ageing_horizons_8_newmanetal_ll.pdf

Newman S. & Larkin E. (2006), *The importance of evaluation in intergenerational programs, "Generations United: Together"*, 11(2), Dostupné z: http://www.gu.org/documents/A0/Together-Vol11Iss2.pdf

Pinto T. A. (2009), *Guide of Ideas for Planning and Implementing Intergeneratioal Project*, Association VIDA.

Pinto T. A. (2011a), *Generationology: A new disciplinie to accurate intergenerational learning*, "Intergenerational learning". 1(1-2).

Pinto T. A. (2011b), *Why Intergenerational Learning is not an Academic Discipline Yet?*, "Journal of Intergenerational Relationships". 9 (1), Dostupné z: http://www.emilnetwork.eu/res/documents/resource/Why%20Intergeneratio-nal%20Learning%20is%20not%20an%20Academic%20Discipline%20Yet.pdf

Pinto T. A. (2011c), *Intergenerational learning*. Dostupné z: http://www.emilnetwork.eu/resources/publications?page=2

Rabušicová M., Klusáčková M. & Kamanová L. (2009), *Mezigenerační učení v rámci programů a kurzů neformálního vzdělávání pro děti, rodiče a prarodiče*, *„Studia Paedagogica"*, 14(2).
Rabušicová M., Kamanová M. & Pevná K. (2010), *Čas hraje roli: tři generace se učí v kurzech*, „Studia Paedagogica", 15(2).
Rabušicová M., Kamanová M. & Pevná K. (2011), *O mezigeneračním učení*. Masarykova univerzita, Brno.
Rabušicová M. & Rabušic L. (Eds.). (2008), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, Masarykova univerzita, Brno.
Ramon A. Ch. & Turrini M. (2008), *Grandparents and Grandsons: poetics of an intergenerational learning experience*, "eLearning Papers", Barcelona:. Dostupné z: http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15532.pdf.
Sanchéz M. (2006), *Challenges to Intergenerational Studies*, "Journal of intergenerational studies", 4(2), 107-110.
Sawano Y. (2000), *Chapter on Japan*, [w:] Hatton-Yeo, & Ohsako, T. (Eds.). *Intergenerational programmes. Public policy and research implications: An international perspective*, UNESCO Institute for Education, Hamburg.
Singly de F. (1999), *Sociologie současné rodiny*, Portál, Praha.
Smith B. & Yeager W. (2000), *Intergenerational Communities: Where Learning and Interaction Go Hand-in-Hand*, [w:] V. S. Kuehne (ed.), *Intergenerational Programs: Understanding What We Have Created*, Haworth Press, New York.
Springate I., Atkinson M. & Martin K. (2008), *Intergenerational practise: A review of the literature*, NFER, Slough.
Statham E. (2009), *Promoting Intergenerational programmes: where is the evidence to inform policy and practice?* "Evidence & Policy", 5(4).
Stanton G. (2003), *Intergenerational Storyline Bringing the Generations Together in North Tyneside*, "Journal of Intergenerational Relationships", 1(1), 71-80. Dostupné z:http://www.haworthpressinc.com/store/product.asp?sku=J194
Taylor A.S., Losciuto L. M., Hilbert S. M. & Sonkowsky M. (1999), *The mentoring factor: Evaluation of the Across Ages´Intergenerational approach to drug abuse prevention*, "Child &Youth Services", 20 (1-2).
VanderVen K. (2004), *Intergenerational Theory in Society*, "Journal of Intergenerational Relationships", 2(3), 75 –94. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1300/J194v02n03_07
VanderVen K. (1999), *Intergenerational theory: The missing element in today´s intergenerational programs*, [w:] V.Kuehne (ed.), *Intergenera-*

tional programs: Understanding what we have created, The Haworth Press, Binghamnton.
Winston L. et al. (2001), *Grandpartners: Intergenerational Learning and Civic Renewal, K-6*, Heineman, Portmouth.

**ELENA JAROŠEVSKÁ, RADEK ROULE,
SVATAVA BARTOŠKOVÁ, ANNA FRÝDLOVÁ,
TEREZA MEDKOVÁ, ALENA SIEGELOVÁ,
JANA ŠTINDLOVÁ**

Vzdělávání seniorů s kognitivní poruchou v zařízeních sociální péče (vybrané aspekty)

Abstrakt:
V tomto článku se autoři zabývají problémem vzdělávání seniorů v pokročilejším věku, postižených často specifickými kognitivními poruchami, jejichž vzdělávací potřeby se kvalitativně liší od vzdělávacích potřeb jiných skupin seniorů. Specifikou této skupiny seniorů je to, že dosavadní znalosti a dovednosti ze všech oblastí lidského života se vlivem různých poruch, onemocnění či úrazů postupně mohou ztrácet. Proto je důležité hledat odpovědi na otázky, jak takto postiženým seniorům pomoci co nejdéle udržovat schopnost využívat dosavadních znalostí, dovedností a informací – jak v oblasti každodenního praktického života, tak i v oblasti duševní, duchovní a sociální. Nad těmito otázkami se zamýšlí kolektiv autorů reprezentujících několik oblastí péče o seniory: sociální, ergoterapeutické, duchovní a aktivizační. Autoři si zároveň uvědomují, že daná problematika je mnohem hlubší, než je obvykle prezentováno v popularizační literatuře a v médiích, a proto se snaží vidět problém vzdělávání seniorů spíše jako edukaci – doprovázení. Taková edukace je spojena zejména s prohlubováním lidského vztahu a holistickým, tj. celkovým přístupem k druhému člověku, zvlášť pokud se nachází v pobytovém zařízení, kde hrozí riziko institucionalizace.

Klíčová slova: edukace, vzdělávání, senioři, vztah, sociální péče, kognitivní poruchy, re-edukace, terapie

Summary:
In this article, the authors address the problem of education of seniors at older age. They focus particularly on seniors with specific cognitive disorders whose educational needs are qualitatively different from the educative needs of other groups of seniors. The specificity of this group of seniors is that existing knowledge, skills from all areas of human life due to various disorders, diseases or injuries may gradually fade. Therefore, it is important to look for answers to questions about how to help seniors with cognitive disorders as long as possible to maintain the ability to use existing knowledge , skills, information - both in practical everyday life as well as in the area of intellectual, spiritual and social field . Above these questions, the team of authors - experts in several areas of care for the elderly, focuses on following subjects: social care, occupational therapy, spiritual needs and activization. The authors also recognize that this issue is much deeper than is usually presented in the popular literature and media , and therefore try to look at the issue of seniors' education more as an education - accompaniment. Such education is particularly associated with the deepening of the human relationship and a holistic approach to another human being and especially in the aspect of social care for the elderly in a residential facility associated with risk of institutionalization.

Key words: education, seniors, relation, social care, cognitive disorders, re-education, therapy

***

V rámci projektu Piána na ulici byl tento nástroj umístěn také na pražské Hlavní nádraží. Jednoho podzimního dne se nádražní hala roztančila v rytmu vídeňského valčíku. Cestující nenechal lhostejnými stoletý pianista. Byl to hezký a pro mnohé nečekaný zážitek, který bořil stereotypy. Tato zkušenost byla velmi přínosná i pro kolektiv autorů tohoto článku, kteří stáli za zrozením a realizací nápadu, aby se do projektu Piána na ulici zapojili také klienti Domova sociální péče Hagibor (dále DSPH).

DSPH je zařízení sociálních služeb, jehož zřizovatelem je Židovská obec v Praze. Hlavními příjemci zde poskytovaných ambu-

lantních a pobytových služeb jsou senioři, kteří přežili holocaust. Průměrný věk klientů je 90 let. Kromě pokročilého věku je spojuje příslušnost k židovské komunitě a společná minulost, která se neustále vrací ve vzpomínkách. Dalším společným „dědictvím" těchto lidí je posttraumatická stresová porucha, jako následek válečného utrpení. Vedení DSPH klade velký důraz na židovské tradice, náboženství a kulturu, což se promítá do všech oblastí života klientů a ovlivňuje organizaci a provoz zařízení.

Podobně jako na nádraží v Praze, tak i v běžném životě klientů DSPH se tým pracovníků snaží bořit stereotypy spojené se zažitými, v dnešní společnosti omezenými, představami o stáří a o schopnostech lidí, kteří se dožili velmi pokročilého věku. Otázka celoživotního vzdělávání je zde vnímána jako aktuální a důležitá i u osob velmi vysokého věku, nevyjímaje lidi s omezením kognitivních funkcí. Proto zde nemůže být akceptováno pouze tradiční chápání vzdělávání jako racionálního a vysoce organizovaného procesu, v němž jedna strana pouze předává nové informace a druhá je přijímá. Je nutno se podívat na proces vzdělávání seniorů v pokročilém věku s řadou zdravotních omezení z jiného pohledu; uvědomit si, že se liší od vzdělávání ve školních lavicích i od odborného celoživotního vzdělávání nebo zájmového vzdělávání dospělých, a nakonec i od vzdělávání seniorů s neomezenou soběstačností.

Celoživotní vzdělávání je jedna z velkých židovských hodnot, která je zapracována do konceptu DSPH. Židovský traktát Pirkej Avot[11] označuje vzdělání za jeden ze tří životních pilířů. Propojené systémy vzdělávání personálu, klientů a jejich rodinných příslušníků jsou základem kvality poskytovaných služeb. Přestože se každý z těchto systémů liší svou specifikou, sjednocujícím cílem je rozvoj schopnosti vcítit se do situace klienta. Pro okolí – jak personál, tak příbuzné - je důležité pochopit, že i přes postupné a přirozené změny spojené se stářím, které vedou ke ztrátě soběstačnosti a vzniku závislosti na pomoci druhých, klient zůstává dospělým člověkem se všemi z toho vyplývajícími potřebami, právy a povinnostmi. I pro klienta je důležité pochopit, že úbytek sil a schopností a nutnost přijmout pod-

[11] Pirkej Avot neboli Výroky otců je etický traktát, který cituje nejvýznamnější rabíny (otce) Mišny (souboru zákonných tradic tzv. Ústního zákona)

poru a pomoc od ostatních pro něho neznamená ztrátu důstojnosti a není automaticky zbaven práv a povinností. V židovské tradici se moudrost stáří nestává pojmem, který ztrácí svůj význam, protože je moderní společností chápán jako zastaralý (Liessmann 2010, s. 139). Stáří je zde chápáno jako šábes - zasloužený odpočinek, během něhož se užívají plody celoživotní činnosti.

Otázky dlouhověkosti, struktury seniorské populace, vzdělávacích a volnočasových aktivit pro skupiny aktivních seniorů z pohledu jednotlivých oborů jsou v odborné literatuře dobře rozpracovány (Čevela R., Kalvach Z., Čeledová L. 2012, Dvořáčková D. 2012, Haškovcová, H. 2010, *Vzdělávání seniorů a jeho specifika* 2012). Ovšem zpracování otázky filozofického rámce vzdělávání seniorů (zvlášť v případě seniorů se specifickými potřebami), aby bylo možno přispět k rozvoji metodologie přístupu ke vzdělávání seniorů z pohledu holistického, má své rezervy. Proto první část článku je věnována hledání opěrných bodů v dějinách filozofie a v návaznosti na to úvahám o podstatě a významu vzdělávání pro tuto seniorskou skupinu. V druhé části jsou prezentovány vybrané aspekty konkrétní práce s klienty postiženými poruchou kognitivních funkcí, jako příklad aplikace holistického přístupu v praxi v DSPH a ukázka, jak může fungovat propojený systém vzdělávání, který pozitivně ovlivňuje kvalitu života klientů.

Čemu se učit ve stáří…

Celoživotní vzdělávání, které je v současné společnosti chápáno jako nástroj prodlužování aktivního věku - stejně tak jako chirurgické zákroky, móda, snaha udržet se v kondici a „nyní často předstíraná otevřenost vůči vymoženostem současnosti“ (Liessmann 2010, s. 141) - dává šanci starým nezestárnout a tím odpovídat požadavkům moderního sociálního života (tamtéž). Odmítnutí stáří vede ovšem k odmítnutí všech předností, které stáří nabízí. Nejen „uvědomění si hodnot stáří“ (tamtéž), ale přijetí stáří jako přirozené etapy života dává šanci na důstojný závěr životní cesty. Dějiny filozofie nabízejí dva postoje ke stáří – jeden negativní, odmítající, jako k nemoci a k „...poslední fázi života, jež je zastíněná trýznivou a už nevytěsněnou přítomností smrti“ (tamtéž, s. 132), a druhý pozi-

tivní, pěstující tradici, „… která chválí a vítá přednosti stáří“ (tamtéž). K těm pozitivním patří i sedmá škola Komenského.

Komenský poupravuje Senekův výrok o lidském věku na: "Mladík má chystat, muž využívat, stařec užívat" (Komenský 1948, s. 240). Vychází z toho, že životní shon ve stáří odpadává a smysly jsou již často nasyceny. Jelikož se člověk nepřipravuje na věci minulé, ale jen na přítomné a brzy nastávající, nutně vyvstává otázka: na co se v pokročilém stáří může člověk připravovat, v čem se vzdělávat. Odpověď Komenského zní pro dnešek překvapivě: "naučit se zemřít - dobře zemřít"(tamtéž, s. 241). Výchozím bodem pro tuto odpověď je platonská definice filozofie jako „rozjímání o smrti” (tamtéž). Stáří je tedy v pojetí Komenského školou, kde má dojít k dovršení životních skutků. Tento proces má být podporován lidmi mladšího věku tak, aby se starý člověk ve škole stáří učil a také vyučoval podle toho, jak může, dovede a chce. Jinými slovy v Komenského škole stáří se jedná o proces, který probíhá oběma směry: učím se a učím zároveň, přijímám a zároveň předávám, obohacuji se sám a zároveň obohacuji druhé. Dalším specifikem je to, že spolupráce tří klíčových složek - vůle, potřeb a schopností - ve vysokém věku je pozměněná vzhledem k fyzickým nebo duševním omezením. Člověk by chtěl, ale již nemůže, nebo ještě by mohl, ale už nechce, nebo nemůže a v důsledku toho i nechce.

Z těchto důvodů pro pochopení významu vzdělávaní v pokročilém věku, kdy zdravotní stav začíná významně ovlivňovat kvalitu života, dostává se do popředí pozornosti a zdánlivě mění strukturu potřeb a zájmů, je třeba vidět vzdělávání jako celoživotní proces, v němž se soustavně učíme být člověkem, lidskou bytostí, jejíž životní cesta má svůj začátek a konec.

Základ pro takový pohled na celoživotní vzdělávání poskytuje gestaltické[12], tj. osobnostní chápání, kdy celek je vždy více než součet jednotlivých částí. Blízkost smrti konfrontuje stáří s otázkou pravdivého žití, jehož pravdivost vychází ze dna lidské duše. Ve stáří nabývá tato skutečnost svého dokonalého významu, neboť stáří získává právě schopnost vidět celek. Vzdělávání vede člověka ke stále dokonalejšímu způsobu života a tím ke zvyšování kvality

[12] Gestalt (něm. postava) je označením směru v psychologii a později terapii, která se zaměřuje na holistický přístup k člověku.

života, jako k podmínce šťastného bytí. Mnohdy teprve až v pozdním seniorském věku si člověk nachází čas a prostor pro získávání vědomostí, ke kterým se ve svém dřívějším věku neměl možnost dostat. Jde zejména o studijní léta zaměřená spíše na klasifikované znalosti, memorování apod., později specificky zaměřené informace z oblasti životní praxe, poté výchova dětí s návratem ke školním znalostem. Mnozí po většinu svého produktivního období života neustále spěchají, jsou zaneprázdněni. Moderní člověk trpí vlivem tzv. Descartovy redukce, která ovlivňuje humanistické vědy včetně pedagogiky. V souladu s principy karteziánské vědeckosti (Hogenová 2013, s. 189) (Viz také například Damasio 2000 a Searle 1994) duše se proměňuje ve fyziologicky popisovaný mozek s nervovou soustavou.

Otázky, které se vyskytují u lidí v pozdním seniorském věku a jsou jedním z projevů vzdělávacích potřeb, mohou být značně komplikované a vyžadují hluboký lidský vhled, protože jsou namířeny dovnitř sebe sama, právě na dno vlastní duše. Proto tradiční - karteziánské – vzdělávání (tj. získávání, zpracování a instrumentální použití nových informací) není schopno poskytnout na ně uspokojivé odpovědi. Je na místě spíše mluvit o průvodcovství[13] k tomu, aby starý člověk dovedl lépe pochopit tyto otázky a najít případně nový pohled na sebe a své blízké.

Přestože se zdá, že starý člověk již tolik informací nepotřebuje - už totiž ví své, svými zkušenostmi vyzrál (Hogenová 2013, s. 179) - , o to více potřebuje pochopit podstatu těchto zkušeností. Zde je pole působnosti pro ty, kteří se o seniory starají. Jde o to, poskytnout starému člověku dostatek prostoru, aby se mohl smiřovat s tím, že odchází a opouští vše kolem, věci i ostatní lidi. Starý člověk tak dozrává k pochopení temporality[14] a dovede si tolik vážit prožívané přítomnosti beze slov. K tomu může doprovázející osoba takového člověka povzbuzovat (educere) a být mu nablízku. Edukovat rovněž znamená umožňovat druhému, aby byl „sám sebou“, a ne pouze obrazem toho, jakým by chtěl být, nebo takovým, jakým chtějí či by chtěli

[13] Funkci edukace odkrývá zejména význam latinského slova „*educare*“ z dřívějšího „*educere*“ – vésti vpřed, povzbudit.

[14] Temporální čas je určitý posvátný čas, kdy v přítomnosti nacházíme podstatnou minulost i budoucnost. Jedná se prožívání bytostné a hluboké přítomnosti (viz Hogenová 2013, s. 204 – 205).

ho vidět ostatní. U lidí s poruchou kognitivních schopností jde o velmi náročný proces.

Oporu pro vnímání vzdělávání jako průvodcovství je možné najít v personalistickém modelu Martina Bubera, který se snaží překonat karteziánské myšlení. Karl Heim dokonce považuje Buberovo otevření vztahové dimenze za převrat důležitější než „objevení nového světadílu nebo Sluneční soustavy“ (Poláková 1995, s. 28). Sebepoznávání prostřednictvím vztahu s druhým poskytuje prostor pro pravdivá sdělení, která mohou někdy být i bolestivá, ale o to více uzdravující (Viz Bolzano 1951). Odborná pozorování například konstatují, že kvalita života lidí s kognitivním postižením i těch, kteří o ně pečují, záleží na povaze jejich vzájemného vztahu (Zgola 2003, s. 123). Tato komunikace neznamená však pouhou schopnost výměny slov, jde totiž o schopnost naladit se s druhým tzv. na „stejnou strunu“.

Specifika procesu vzdělávání v pokročilém věku

Definice vzdělávání v širším pojmu zahrnuje v sobě jak proces získávání vědomostí, tak i socializaci, rozvíjení poznávacích kompetencí, osvojení postojů, hodnot a norem (Čabalová 2011, s. 29). S takovým pojetím souzní i Liessmannova poznámka: „Klasický pojem vzdělání, duševní, duchovní a kulturní sebe-formování lidí, zamýšlené jakožto účel sám o sobě, odpovídá tudíž oprávněným vzdělávacím zájmům stárnoucích lidí mnohem lépe, než pojem učení zaměřeného na efektivnost, zaměstnatelnost a funkčnost, který ovládá naše vzdělávací instituce“ (Liessmann 2010, s. 140-141).

Podstatou vzdělávání seniorů tedy je to, že na rozdíl od vzdělávání věkově mladších skupin, neklade si za cíl přípravu na povolání, rozšíření či prohlubování odborných znalostí či rozvoj profesních kompetencí za účelem pracovního výkonu. Jsou to aktivity spojené se strukturovaným, smysluplným naplněním a využitím volného času v případě seniorů neomezených svým zdravotním stavem. Důležité jsou sociálně preventivní a zdravotně preventivní funkce vzdělávacích aktivit. První z nich je chrání před sociální izolací, ztrátou sociálních vztahů i ztrátou sebedůvěry a pocitu vlastní soběstačnosti a užitečnosti. Druhá pomáhá oddálit ztrátu kognitivních funkcí a zpomalit úbytek psychomotorických dispozic.

Senioři, jejichž životní cesta končí v instituci, jsou vystaveni větší zkoušce, než ti, jejichž situace nevyžaduje pobyt v podmínkách celodenní péče odborného personálu. Pokud jsou zachovány jejich kognitivní funkce, dobře si uvědomují svou novou roli „klienta“ a uvědomují si svou závislost na druhých. Pokud jsou jejich kognitivní funkce postiženy nemocí, potřebují tito lidé další odbornou podporu, aby se nestali „cizinci ve své vlastní zemi“ (tamtéž, s. 136).

Vzdělávací potřeby seniorů s poruchou kognitivních funkcí se kvalitativně liší od vzdělávacích potřeb jiných skupin seniorů. Jejich specifikem je to, že každá příchozí informace může být vnímána jako nová, a dosavadní informace, znalosti, dovednosti ze všech oblastí lidského života se postupně jakoby ztrácejí, jsou zapomínány. Proto je důležité hledat odpovědi na otázky: jak pomoci seniorům s kognitivní poruchou co nejdéle udržovat schopnost využívat dosavadních znalostí, dovedností, informací – jak v oblasti každodenního praktického života, tak i v oblasti duševní, duchovní a sociální. Vzdělávání klientů pobytových sociálních služeb postižených poruchami kognitivních funkcí se dá vnímat zároveň jako poznávání a pochopení toho, co se děje, jako racionální kognitivní proces i jako poznávání prostřednictvím smyslů, emocí, vzpomínek i za přispění těch druhých. Poznávání zde není získáváním nových informací, je to „stará (známá)“ informace v nových podmínkách. Z hlediska naplnění specifických vzdělávacích potřeb klientů v oblasti sociální, ergoterapeutické, duchovní, aktivizační, ve světle předchozích myšlenek, pod pojmem vzdělávání v tomto případě můžeme chápat:

- průvodcovství procesem adaptace v nových podmínkách a na nové podmínky, kdy dochází k poznávání nových norem, navazování nových vztahů, naučení se novým způsobům chování, vyrovnávání se s novým stavem věcí;
- podpora seniorů při bilanci jejich života doprovázené vzpomínkami;
- terapeutické aktivity u klientů s poruchami kognitivních funkcí jako speciální druh vzdělávacích aktivit spojených s poznáváním a pochopením, edukací a re-edukací;
- podpora seniorů v sebepoznávání.

V případě, kdy se senior stává klientem pobytových služeb, vzdělávací aktivity směřují také k edukaci a k osvojení nové role,

nové situace a nových praktických informací, které pomohou adaptovat se na novou roli klienta a naučit se v ní obstát.

Pokud do pobytové služby vstupuje senior s poruchou kognitivních funkcí, přístup ke vzdělávání se kvalitativně mění s ohledem na odlišné chápání cíle a funkcí vzdělávání. Kognitivní složka hraje velmi omezenou roli a metodou podpůrných terapií se nastavují kompenzační mechanismy umožňující poznávání jinými kanály.

Z toho vyplývá specifický přístup k práci se seniory s poruchou kognitivních schopností:

1. Sociální a terapeutická diagnostika zdravotních a „vzdělávacích" potřeb pro individuální podporu;
2. Reedukace jako odpovídající způsob procesu vzdělávání u klientů s poruchou kognitivních schopností;
3. Poznávání mimo kognitivní oblast – emoce, bazální stimulace;
4. Poznávání prostřednictvím vzpomínek;
5. Duchovní poznávání;
6. Smysluplné a dostupné činnosti pro volnočasové aktivity.

V DSPH je v souladu s filozofií služby uplatňován holistický pohled na klienta, vycházející z komplexního přístupu spolupracujících oborů:

- podpora sociálním pracovníkem v uvědomění si klientem svých práv a reedukace v tomto směru;
- poznávání pro udržení důstojnosti spočívající v podpoře soběstačnosti formou ergoterapie;
- podpora zbývajících a obnovení zapomenutých dovedností klienta při každodenních úkonech – úkol pracovníků v sociálních službách (sociální péče);
- návrat z dezorientace do reality a podpora stávajících sociálních vazeb – reedukace pro orientaci v reálném životě – formou socioterapie, reminiscenční terapie a různých druhů arteterapie;
- poskytování informací o daném okamžiku správným způsobem pro orientaci klienta se zhoršenou krátkodobou pamětí – všichni zaměstnanci v přímé péči.

Stručná charakteristika cílové skupiny a případ pana B.

Klienty pobytových zařízení sociální péče jsou senioři, kteří vzhledem k svému věku a snížené soběstačnosti nemohou pokračovat v kvalitním životě u sebe doma a potřebují celodenní pomoc při uspokojování svých základních životních potřeb. Charakteristikou této skupiny seniorů je zhoršený zdravotní stav, odpovídající věku, případně omezená mobilita, ztráta sil a z tohoto důvodu částečná či plná ztráta schopnosti péče o sebe sama. Téměř polovina seniorů starších 85 let trpí Alzheimerovou nemocí (Jirák, Koukolík 1998, s. 22). Výraznou komplikací pro seniora samého i pro jeho blízké může být to, že v počátečních fázích vývoje se příznaky choroby neliší od projevů „normálního zdravého stárnutí", jako přirozeného stavu věcí. Často dochází k anozognozii, čili odmítání uznat svou nemoc a zahájit léčbu. Preklinické stádium nemoci může trvat i několik let (tamtéž, s. 89). Projevuje se například ve známé podobě jako zapomínání každodenních událostí v důsledku poruch recentní epizodické paměti (tamtéž). Člověk ztrácí schopnost orientovat se, plánovat a postupně realizovat jednoduché činnosti. Jak uvádí Jirák a Koukolík, zhruba 40% postižených Alzheimerovou nemocí trpí poruchami nekognitivních funkcí (deprese, halucinace, agresivita) a poruchami chování, které jsou dány neklidem a blouděním (tamtéž). V poslední fázi onemocnění se ztrácí schopnost komunikovat s okolím, udržet oční kontakt s pečujícím. Pacient nemluví. Dle dosavadních zkušeností délka trvání Alzheimerovy nemoci je 3 až 8 let, muži umírají dříve než ženy (tamtéž, s. 91). Nicméně jsou popsány případy, kdy při vynikající ošetřovatelské péči nemocní přežívají i déle než 15 let (tamtéž, s. 92).

Člověk, jehož kognitivní funkce jsou oslabeny, narušeny nebo dochází postupně k jejich ztrátě, postrádá i schopnost plně rozhodovat o svém životě, adekvátně reagovat na změny, rozhodovat o naplňování svých potřeb a uplatňování svých práv. Ztrácí i schopnost učit se novým dovednostem, osvojovat si nové znalosti. Nakonec je takový člověk odkázán zcela na pomoc dalších osob, ať již vědomě nebo nevědomě.

Porucha kognitivních funkcí obnáší, pro běžný život a pochopení okolí klienta, řadu těžkostí. Kromě zhoršení paměti, úsudku a pozornosti dochází i ke zhoršení schopnosti oddělit externí jevy od

vnitřních, vnímat svou roli ve světě, předpokládat důsledky svého chování a jednání; zhoršuje se i vnímání vztahů, smysl pro realitu, člověk je neschopen oddělit sebe od světa objektů, integrovat nové podněty. Sebepojetí, sebehodnocení, identita, vědomí sebe sama, a tím i svých práv, se posouvá spíše do oblasti emocí. Klientovi je možné pomáhat s udržením jeho sebepojetí a identity projevovaným respektem, podporou jeho samostatnosti, co největší nezávislosti a důstojnosti, podporováním jeho dovedností současných a minulých, i získáváním nových. V určité fázi poruchy kognitivních funkcí již vzdělávání v klasickém smyslu slova není reálné ani správné. Spíše než v oblasti faktů klienti se pohybují v oblasti pocitů. Vzdělávání faktické by tedy mohlo vést u klientů spíš k pocitům dezorientace a snížení vlastní důstojnosti (Zgola 2003, s. 140 – 166). K tomu je zapotřebí podporovat i vzdělávání pečujících osob a spolupráce s rodinou a přáteli klienta.

Níže uváděná kazuistika klienta DSPH pana B. ukazuje, že při použití holistického přístupu v komplexní péči, kde klíčovou roli hraje právě aspekt propojeného vzdělávání (klientů, jejich blízkých a personálu), je možné zajistit kvalitní život i klientům s touto diagnózou.

Pan B. žije v DSPH rok. Přestěhoval se z Anglie, kde prožil 20 let svého života, posledních 8 z nich v rodině své dcery. Dnes je mu 101 let. Podle standardizovaného testu MMSE je u pana B. diagnostikována lehká porucha kognitivních funkcí.

Před přijetím klienta do služby došlo k intenzivnímu jednání s rodinou, které trvalo skoro 2 roky. Pro pana B. znamenalo přestěhování do DSPH nejen odchod z domácího prostředí a od členů rodiny, na které byl silně vázaný, ale i změnu země. Pan B., jeho dcera i syn považovali pobyt v DSPH za správné řešení situace, ale především dcera měla značné obavy o to, jak její otec zvládne přechod, zda se ještě dokáže naučit novým věcem, novým podmínkám, navázat nové vztahy. Uvědomovala si, že i sebelepší zařízení nenahradí otci péči jednoho stálého člověka, který rozumí každému jeho pohybu. Společnou snahou rodiny a personálu DSPH bylo co nejvíce přizpůsobit nové prostředí pobytu doma, zachovat v co nejvyšší míře zvyklosti pana B. a naučené, opakované dovednosti, ale zároveň mu pomoci naučit se novým dovednostem, tj. umožnit mu další vzdělávání. V jednom z mnoha dopisů dcera píše: „Já představuji v dané době jeho největší jistotu. Nebude to tak úplně zjevné vzhle-

dem k tomu, že nekomunikuje. Myslím, že bude ze začátku dost zmatený. Vzhledem k tomu, že sám komunikaci nevyhledává, bude tu někdo (pokud možno jedna určitá osoba), kdo bude denně/často s ním mluvit, vysvětlí mu co se "teď bude dít", bude se snažit ho podpořit ve vzpomínkách, udržovat alespoň něco paměti, kterou má, pomáhat mu se socializací? Táta byl a stale je velice racionální. Mnoho činností pro něj musí mít "smysl". Rád pracuje, rád má pocit, že je potřebný a užitečný." Aktivita klienta se skutečně ukázala jako zásadní v jeho dalším procesu adaptace a vzdělávání. Klíčovými se ukázaly být dcerou psané přesné popisy každodenních zvyklostí, činností, radostí, touhy po symetrii, a postupů při nácviku nových dovedností. Podrobně popsala i samotný způsob komunikace s panem B., který má silně narušenou krátkodobou i dlouhodobou paměť, sám komunikaci nevyhledává, zároveň dobře „klame tělem", ve společnosti je velmi rád a s určitou podporou je schopen se zapojit. Díky tomu ještě před příchodem pana B. do DSPH byl již personál od dcery podrobně informován. Dcera i syn byli v DSPH také vícekrát na návštěvě, aby i v pokoji předem mohli uvážit změny a aby si promluvili s personálem i s vrchní sestrou o otcových potřebách a možnostech DSPH je naplnit.

Pan B. je stále schopen naučit se novým věcem, činnostem i poznávat osoby. Je potřeba trpělivého a četného opakování spolu s oceněním jeho schopností. Klient je schopen se samostatně najíst a oholit. Pro nové učení je dále pro pana B. důležitá symetrie v práci i v prostředí a smysluplnost činnosti. Je nutné jednat s ním jako s dospělým svéprávným člověkem, bez jakékoliv infantility. Pan B. si je částečně vědom své zhoršené paměti a využívá své inteligence a humoru k tomu, aby to ostatní nepoznali, humor se v komunikaci s ním osvědčuje. Hraje denně na klavír (stále stejnou melodii). Naučil se pracovat v Centru denních aktivit DSPH s keramikou a s dcerou se naučil plést. Rád zde vytváří koláže, vystřihuje a nalepuje, je velmi pečlivý, s důrazem na detail a symetrii. Jeho aktivizace je zcela podřízena jeho vlastnímu rytmu. Je velmi rád ve společnosti ostatních seniorů, miluje rozbor cizích slov, poukazuje na původ těchto slov, těší jej, když sdělí přítomným účastníkům něco, co ještě nikdy neslyšeli. Při komunikaci s jednotlivci velmi vnímavě reaguje na člověka. Ve větší skupině osob se neprosazuje. Dokáže specifikovat své potřeby a přání (např. požádat o doprovod na toaletu, objednat si

kávu, sám si řekne o odvoz na program, rád navrhne, že zahraje ostatním na piano). Zachovává si schopnost společenského chování, při dialogu udržuje oční kontakt a vnímání. S dopomocí pravidelně využívá skype pro komunikaci s dcerou žijící v zahraničí. Na jednolůžkovém pokoji využívá možnosti pokračovat ve tvorbě koláží i přes víkendy. Panu B. byla v DSPH uspořádána vernisáž koláží. Pro aktivizaci využívá na svém pokoji elektronické varhany, CD přehrávač, TV, přenosný pletací stroj. Rodina klienta má v DSPH veškerou podporu, návštěvy klienta jsou možné kdykoliv. Syn žijící v Praze navštěvuje otce pravidelně a živě se zajímá o veškeré aktivity, jichž se účastní, dcera je s otcem v kontaktu spíše přes skype. Spolupráce s rodinou je intenzivní a radostná.

Veškeré informace a postupy se shromažďují v Individuálním plánu klienta. Na vzdělávání spolupracují s klíčovým pracovníkem všichni další pracovníci v sociálních službách, ergoterapeutka a aktivizační pracovníci. Díky spolupráci celého týmu zaměstnanců se daří udržet klienta i přes jeho vysoký věk a obtíže v dobré psychické i fyzické kondici.

V následující části článku jsou nabízeny charakteristiky a metody různých druhů používaných v DSPH: sociální, aktivizační a ergoterapie. Holistický přístup se uplatňuje ve vnímání klienta jako harmonického celku duše a těla a ve spolupráci všech tří oborů mj. na edukaci klienta, jeho blízkých a ošetřovatelského personálu DSPH. Cílem je nastavení péče, která reflektuje nejen základní, bazální potřeby klienta, ale i jeho sociální, duchovní a duševní potřeby, včetně pozměněných vzdělávacích potřeb. Některé praktické příklady budou vycházet i z kazuistiky klienta DSPH pana B.

Pohled aktivizačního terapeuta: Podpora seniora v potvrzení jeho identity přijetím sebe sama

Jak již bylo řečeno v první části, svébytnost a sebepojetí je pro seniora na konci životní cesty důležitou součástí života. Často vyplývá jako přirozená potřeba rekapitulace v reminiscenčním procesu. Mnohaleté zkušenosti práce se seniory jenom potvrzují, že ani v tomto období se člověk nevyhne nutnosti čelit zásadním otázkám: Kam směřuji?, Co je smyslem mého života?, Co je mým posláním?, Co je to, co mne přesahuje?… V seniorském věku jsou však tyto otázky -

přicházející z vlastního nitra - často naléhavější, zvláště pokud se odpovědi nevynořily již v plném produktivním věku nebo nebyly dosud uspokojeny plnou odpovědí. Při hledání cesty, jak podpořit proces potvrzení identity a svébytnosti seniorů, je možné využít nástrojů, které poskytuje aktivizace seniorů.

Jedním z takových nástrojů je umožnit seniorům předávat nadále něco ze své dovednosti, schopnosti či talentu svému okolí bez ohledu na pokročilý věk či zdravotní omezení. Podpora této přirozené potřeby umožňuje nejen aktivizaci seniora způsobem, který obohatí v konečném důsledku i jeho samotného potvrzením vlastní sebehodnoty, současně je však v tomto procesu důležitý i přínos pro všechny zúčastněné. Těmi jsou ostatní senioři účastnící se aktivit, ale rovněž i zaměstnanci, kteří v tomto procesu vnímají seniora z mnoha úhlů pohledu, tedy nejen jako pasivního uživatele služby, ale i aktivního účastníka děje, někoho, kdo se aktivně spolupodílí na tvorbě vlastního života.

Zapojení seniorů samých do procesu edukace je tedy přínosem pro všechny zúčastněné. Děje se tak velmi přirozenou formou. Příkladně senior, který celý život vyučoval teorii hudby a hrál na klavír, dostává prostor a touto svou dovedností může přispívat i nadále v rámci programu Centra denních aktivit. Tak nejenže získá on sám potvrzení své sebehodnoty, ale současně obohacuje i ostatní zúčastněné. Podobné příklady: klientka, která ostatním seniorům pomáhá s výrobou keramiky, nebo klient, který u příležitosti svých narozenin vlastním zpěvem nebo hrou na klavír zahajuje vernisáž obrazů, jejichž je autorem.

Potvrzení vlastní hodnoty a identity v důsledku umožňuje seniorům naplňovat jejich spirituální potřeby a může vést k sebetranscendenci. Spirituální potřeby seniorů jsou však velmi rozdílné, stejně jako jsou rozdílní lidé sami. Někteří si své potřeby uvědomují více, jiní méně. Každého seniora je tedy nutno vnímat jako naprosto svébytnou bytost s individuálními potřebami. A to platí ve spirituální oblasti snad ještě více než jinde. Nejedná se zde o klasickou edukaci, jde spíše o určitou nabídku možností, jak napomoci seniorům jejich spirituální potřeby saturovat. Čím širší bude paleta nabídky, tím větší procento seniorů bude pociťovat uspokojení těchto potřeb, které se nemusí nutně překrývat s potřebami náboženskými.

V DSPH je pochopitelně trvale nabízena možnost individuálních rozhovorů s rabínem. Ze zkušeností ovšem vyplývá, že senioři mnohem častěji oslovují se svými niternými otázkami zaměstnance, kteří o ně pečují. Důvodem je pravděpodobně to, že získají důvěru k osobě, která se pohybuje v jejich blízkosti nejčastěji. Druhým důvodem bude, že tento člověk může u seniora vycítit změny nálad a emocí, kterými v přítomném okamžiku prochází, daleko snadněji, a reagovat na tyto změny flexibilně. Právě proto je vhodná edukace personálu velmi potřebnou a neoddělitelnou součástí profesionální péče v instituci. Vzdělaný a zralý personál je potom schopen takové signály ze strany seniorů zaregistrovat, podchytit a přiměřeně na ně reagovat. Edukace a zralost personálu je tedy základním předpokladem k nastavení vhodných edukačních procesů u seniorů. Takový přístup umožní seniorům na konci životní cesty nejenom vlastní sebepřijetí, ale zároveň jim umožní být tohoto celého procesu platnou součástí.

V rámci oslav tradičních svátků je taktéž možno vyprávět archetypální mýtické příběhy, které mají silný motiv a umožní posluchačům identifikovat se s danými hodnotami. V těchto příbězích se prolínají hodnoty lásky, soucitu, hrdinství, svobody atd. Během roku probíhá i přednášková řada, která nabízí témata z běžného židovského života (svatba, narození dítěte, obřízka, bar – micva, rozvod, smrt, pohřeb). Vzhledem k tomu, že znalost různých tradic a rituálů patří k všeobecnému vzdělání člověka, je pro seniory návštěva těchto přednášek z psychologického hlediska daleko bezpečnější, než účast na konkrétním rituálu (např. oslavě sabatu), kde již svojí samotnou účastí vyjadřují před ostatními náboženskou příslušnost. Seznámení se s hodnotami judaismu, jeho tradicemi a rituály formou přednášek a besed nabízí seniorům jiné vnímání světa, inspiruje je v mnoha niterních záležitostech a dává jim často odpovědi na jejich nevyřčené otázky. Umožní také lepší komunikaci s ostatními seniory, pro které jsou tyto rituály přirozenou součástí života. V každém případě tyto přednášky rozšiřují obzor pomocí nových informací a současně nabízejí nové podněty a nový úhel vnímání vlastního života.

Pohled sociálního pracovníka: Vzděláváním v právech seniorů s poruchou kognitivních funkci proti riziku insititucionalizace

Z pohledu sociálního pracovníka vzdělávání u osob seniorského věku má za úkol udržet dosavadní schopnosti, zajistit potřebu každého člověka být užitečný, něčím platný, být součástí společnosti. Pokud je klient svou nemocí omezen ve svých schopnostech adekvátně vnímat své okolí a adekvátně komunikovat a reagovat v nejrůznějších situacích, vzniká riziko porušení jeho práv, které v pobytových službách může vést k dalšímu riziku – riziku institucionalizace[15]. Toto riziko vzniká už tím, že je člověk umístěn v pobytové službě (v tomto případě hrozí všem klientům), ale u těch, jejichž kognitivní funkce jsou oslabeny, je nebezpečí, že bez podpory a vzdělávání ve svých právech nebudou moci projevy institucionalizace rozpoznat a bránit se jim. Proto i při sociální práci s takovým klientem je zásadní edukace a vzdělávání v otázce jeho práv. Podporuje pocit důstojnosti a vlastní hodnoty a tím přispívá k omezení rozvoje rizikových vlivů institucionalizace. Podpora klienta s poruchou kognitivních funkcí musí i z tohoto důvodu být individualizovaná. Lze zde využít procesu individuálního plánování (dále jen IP). Ke spolupráci všech odborníků DSPH na vzdělávání a naplňování potřeb klienta dochází v rámci IP. V kazuistice uvedené v článku je právě vzdělávání, učení se novým dovednostem a vlastní užitečnost zásadní potřebou klienta, naplněním smyslu jeho života v DSPH.

Rovněž včasná diagnostika nemocí, jejichž průvodním jevem je zhoršení kognitivních funkcí nebo jejich ztráta, je velmi důležitá, neboť je možné ovlivnit a zpomalit jejich zhoršení, a to vhodnou a včasnou medikací a edukací a nácvikem pro udržení těchto schopností (Friedman, Kennedy, Williams 2009, s. 16).

[15] Moc instituce nad člověkem a proces institucionalizace „klienta“ popisuje Erving Goffman v knize „Azyly“. (Goffman E., 1968). Tam, kde je „klient“ odevzdán do moci instituce a nemůže z různých důvodů uplatňovat svá práva, stává se pak na režimu této instituce závislým a mění se jeho chování. Není schopen se z této závislostí vymanit, podrobí se jí, a tyto změny si neuvědomuje. Moc a režim instituce v konečném výsledku vede i ke změně v chování personálu instituce, který rovněž není schopen si tyto změny uvědomit. I v tomto případě edukace personálu v právech klienta je nutnou podmínkou pro prevenci institucionalizace v zařízeních pobytových sociálních služeb.

Do kontaktu s klientem s poruchou kognitivních funkcí vstupuje sociální pracovník v DSPH ve všech fázích jeho onemocnění. Klient musí být seznámen se svými právy a možnostmi jejich naplnění. Od práv, jakým způsobem mu budou poskytovány služby, v jakém rozsahu, jaké jsou jeho zákonné možnosti, jakým způsobem si může stěžovat, až po právo předat informace o svých přáních a jejich naplnění. Celkový objem informací, změn, které klienta čekají, je náročný, částečně nebo zcela nabourává dosavadní jistoty. Při poruše kognitivních funkcí je zároveň oslabena schopnost adaptability na nové neznámé věci, neboť nepřipomínají nic známého, žádnou jistotu. Cílem práce sociálního pracovníka je proto provázet klienta celým procesem, vytvářet podmínky pro naplnění práv klienta, nastavit, ve spolupráci s ostatními profesemi, bezpečný rámec pro poskytování služeb a vytvořit kvalitní životní prostor. Vše je řešeno prostřednictvím individualizace potřeb a edukace klienta, aby mohl plně využívat práv a možností, které mu služba nabízí.

Edukace probíhá opakovaně, postupným seznamováním sociálního pracovníka s klientem a se stávajícím životním prostředím klienta. Klient tak pozná osobu, která s ním bude nadále v kontaktu po nástupu do pobytové služby. Je tak vytvořen základ pro naplnění pocitu bezpečí, aby se mohl orientovat v novém prostředí. Důležitým aspektem je spolupráce s blízkými klienta, kteří jsou zahrnuti do procesu edukace v oblasti naplňování jeho práv. Učení není v této souvislosti standardizovaný proces, je to více kooperativní a participativní proces, individualizovaný na potřeby konkrétního klienta v jeho rodinném systému (Anderson 2009, s. 197). Prostřednictvím jednání s klientem a jeho blízkými je vytvořen popis jeho dosavadních činností a potřeb, forma, časový a faktický rozsah jejich naplňování (viz kazuistiku klienta B.). Plán je průběžně hodnocen s klientem a jeho blízkými, zároveň je klient opakovaně edukován ve svých právech a možnostech jejich naplnění.

Blízcí klienta mají často výčitky, že se nedokážou o svého příbuzného postarat. Těžce se vyrovnávají se skutečností, že se mění, má nové, doposud nepoznané projevy, přestává poznávat známé. Cítí se bezmocní, že nedokážou ovlivnit změny, které přicházejí, a často si kladou vinu za nastalou situaci, či za to, že situaci nejsou schopni sami zvládnout. Zároveň jsou osobami, které mají nejvíce informací o životě klienta, o jeho prožitcích, vzdělání, schopnostech, povaze

a reakcích na různé situace. Jsou tedy schopni předat důležité informace pro sestavení IP a mohou tak informovat pracovníky, kteří klientovi poskytují služby. Současně i oni sami jsou informováni pracovníky poskytujícími péči, především jsou seznamováni s nároky klienta, jsou poučeni o změnách, které zhoršení v oblasti kognitivních funkcí přináší, jsou podpořeni v pochopení chování klienta a způsobech, jak minimalizovat negativní projevy a vytvořit hodnotné podmínky pro spokojenost klienta. Vzdělávání probíhá za účasti zástupců všech profesí, kteří s klientem pracují (Zgola 2003, s. 43 - 50). Spolupráce a edukace klientových blízkých je klíčová pro jeho pocit bezpečí, pro naplnění jeho integrity a klientových práv na kvalitní život. Zároveň pomáhá efektivněji sestavit IP poskytování péče (tamtéž, s. 140 – 146). Konkrétní příklad spolupráce s rodinou klienta, přípravy na zásadní změnu prostředí a pečujících osob, vytvoření následného plánu edukace byl uveden v kazuistice pana B.

Pohled ergoterapeuta: Re-edukací k zachovávání soběstačnosti a důstojnosti u klientů s kognitivní poruchou

Ergoterapie je profese, která prostřednictvím smysluplného zaměstnávání usiluje o zachování a využívání schopností potřebných pro zvládání běžných denních, pracovních, zájmových a rekreačních činností u osob jakéhokoli věku s různým typem postižení (fyzickým, smyslovým, psychickým, mentálním nebo sociálním znevýhodněním).

Člověk se během života učí, jak být samostatný, nezávislý, jak se o sebe postarat. Postupně si osvojuje jednotlivé dovednosti, učí se postup, metody, jak zvládat jednotlivé úkony každodenních činností. Tyto denní činnosti rozděluje ergoterapie na Personální ADL (pADL), které odpovídají biologickým potřebám člověka, tedy tzv. každodenní činnosti (osobní hygiena, oblékání, příjem jídla/tekutin, vyměšování, mobilita), a na Instrumentální ADL (iADL) neboli rozšířené běžné činnosti (nákup, příprava jídla, úklid, použití dopravních prostředku aj.). Postupem času se péče o sebe sama stane běžnou rutinou, plně zautomatizovaným dějem, který jsme se naučili již v dětství, takže po celý život jsou pro nás tyto činnosti přirozenou, každodenní součástí běžného dne.

S nástupem stáří však dochází k celkovému úbytku fyzických sil a výkonnosti. Omezuje se hybnost těla, objevují se poruchy rov-

nováhy, zpomaluje se psychomotorické tempo, zhoršuje se schopnost reakce na podněty z okolí, nové stimuly. Práce horních končetin se stává nepřesnou (problémy činí především manipulace s drobnými předměty). Dochází ke zhoršování smyslů, k poklesu duševních sil, schopnosti adaptace a odolnosti vůči stresu. V rovině mentální se začínají objevovat poruchy krátkodobé paměti, koncentrace pozornosti a myšlení. Každodenní automatická rutina se stává výzvou a nezřídka příliš vysokým cílem, který již senioři nejsou schopni naplnit. Výsledkem je snížení stupně nezávislosti, nutnost pomoci druhé osoby a tedy výrazné zhoršení kvality života. Uvedené obtíže se začínají projevovat při provádění běžných denních činností.

Porucha kognitivních funkcí u seniorů dokáže v oblasti soběstačnosti napáchat velké škody, i když tělo zůstane bez výraznějšího tělesného omezení.

Ergoterapie u seniorů, nejen s poruchou kognitivních funkcí**:**

1. Učí, jak se přizpůsobit nově vzniklým podmínkám a situacím.
2. Učí, jak se vyrovnat s problémy/obtížemi, které přináší stáří v rovině fyzické, smyslové a mentální.
3. Učí, jak využít svého zbytkového funkčního potenciálu a potenciálu fyzického okolí.
4. Učí, jak si zachovat co nejdéle max. míru soběstačnosti a nezávislosti v provádění jednotlivých úkonů všedních denních činností.
5. Učí, jak si co nejdéle udržet své životní role a optimální kvalitu života.
6. Učí okolí seniora (rodinu, personál) vhodnému přístupu, který mu neubírá, ale naopak vytváří příležitosti využití jeho zbytkového potenciálu seniora.
7. Učí seniora i jeho okolí správně a plně využívat rozmanitých pomůcek k ulehčení života a zvýšení soběstačnosti (kompenzační pomůcky).

Podpora pana B., jehož kazuistika je uvedena v článku, probíhá ze strany ergoterapeutů následujícími způsoby:

Spolupráce s pečovateli: Ergoterapeuti dlouhodobě úzce spolupracují s pečovateli. Na specializovaných kurzech, které jsou koncipované přímo na míru DSPH, se mimo jiné učí: zacházet s kompenzačními pomůckami, technickým vybavením zařízení,

základy vertikalizace, přesunů, pohybu na lůžku s co největší účastí klienta. Dále se seznamují s alternativními postupy pADL a různými formami alternace jednotlivých procesů.

Výsledkem, jehož součástí je aktivizační karta, je velmi cílená péče o pana B., která je bohatá na stimuly a dává klientovi dostatek prostoru zapojit se do běžných denních činností. Takto smysluplně aktivizován a skrze běžné činnosti cvičí tělo i mysl (připomínání každodenních úkonů, jejich provedení, řazení, časová orientace). V případě, že dojde ke zhoršení zdravotního stavu klienta, je nezbytné modifikovat dříve naučenou činnost či osvojit si vhodný alternativní způsob provedení tak, aby byl klient nadále schopen ji provádět pokud možno samostatně. Jeho plán je tedy přehodnocen a společnými silami je nalezen způsob péče, který mu stále umožňuje zapojení dle aktuálních možností a sil. U pana B. pak proběhne nácvik úkonů pADL, při kterém se pan B. i personál naučí jiný způsob, jakým činnost může stále samostatně či s částečnou dopomocí provádět. Při nácviku ADL vycházíme z návyků, zvyklostí a priorit klienta.

Spolupráce s rodinou a poradenství: S rodinou ergoterapeuti spolupracují při výběru a údržbě kompenzačních pomůcek, které pan B. běžně využívá. V jeho případě se jedná hlavně o vozík, na kterém tráví podstatnou část dne.

Dále je možné s rodinou pracovat po stránce vzdělávání v nově zavedených přístupech, aby podpora byla nejen ze strany zaměstnanců DSPH, ale i ze strany rodiny a přátel. Oblast poradenství zahrnuje i úpravy domácího prostředí s cílem zajistit bezpečný pohyb, komfort a pocit nezávislosti tak, aby byl klient schopný fungovat ve svém stávajícím, přirozeném prostředí co nejdéle.

Podpora kognitivních funkcí: Další možností využití ergoterapie u seniorů s kognitivní poruchou je jejich podpora, zaměřená především na poznávací funkce, krátkodobou a dlouhodobou paměť, pozornost a koncentraci, orientaci, myšlení, plánování, organizaci a schopnost rozhodování. Další oblastí je slovní vybavenost a komunikační schopnosti, čtení, psaní. Nedílnou součástí je též stimulace smyslů (senzorická stimulace) hmatová, zraková, čichová. Udržení schopnosti rozpoznávat jednotlivé stimuly, jejich intenzitu a kvalitu.

Příklad: Ergoterapie podporující kognitivní funkce je velká oblast se širokou škálou možností. Podstatné je, aby terapie byla rozmanitá, seniora bavila a výsledky motivovaly k další činnosti. Jelikož

je na našem trhu stálý nedostatek vhodných pomůcek a materiálů pro reedukaci jednotlivých funkcí určených dospělé klientele, stalo se nedílnou součástí ergoterapeutické praxe v DSPH používání vlastnoručně vytvořených pomůcek a materiálů pro terapii s různým zaměřením. Výhodou je možnost zhotovit pomůcku klientům tzv. „na míru“. Uzpůsobit je problémovým oblastem, schopnostem a potřebám klientů, se kterými pracujeme. Na tvorbě pomůcek se mohou dle možností podílet i klienti sami. Zapojení klienta do procesu výroby nových pomůcek může velmi pozitivně ovlivnit vztah klient/terapeut i přístup klienta k terapii jako takové.

Zde je uvedeno pár příkladů pomůcek pro kognitivní trénink vytvořených ergoterapeutem v DSPH.

Sudoku

Kalendářní rok

Pokrmy a ingridience

V poslední době byla také zaměřena pozornost na začlenění nových technologií v terapii kognitivních funkcí. Jednou z možností je využití aplikace Microsoft Office Power Point jako součásti tréninku kognitivních funkcí, reminiscenčních setkání či společenských her. Prezentace je možné vytvářet s různým cílem a zaměřením (trénink krátkodobé či dlouhodobé paměti, pozornosti, slovní výbavnosti, vzpomínání aj.). Lze je snadno upravovat dle schopností a potřeb klientů (velikost obrázků, textu). Tento způsob umožňuje velmi rychle a jednoduše připravit potřebný materiál jednotlivým klientům či skupině klientů přímo na míru dle jejich zájmů, zálib a přání.

Pro příklad jsou uvedené ukázky prezentací:

1. Poznávací hry
2. Pexeso – zapamatování si obrázků a jejich pozice
3. Hádání slov
4. Odkrývání obrázků

Závěr

Vzdělávání seniorů s poruchou kognitivních funkcí je neoddělitelně spojené se souběžným vzděláváním personálu, který se o ně stará v zařízení sociální péče, a s edukací rodinných příslušníků. Jedině tak je možné úspěšně naplnit vzdělávací potřeby této specifické skupiny.

Smyslem vzdělávání seniorů s poruchou kognitivních funkcí je reedukace v každodenních činnostech a zároveň průvodcovství v procesu bilance, přijetí sebe sama a změn, které jsou vyvolány přirozeným stárnutím a zhoršením zdravotního stavu. Cílem je, aby starý člověk co nejdéle udržel či znovuzískal soběstačnost anebo zpomalil

její ztrátu. Je to důležitá podmínka důstojnosti, pocitu bezpečí a kvality života. Zároveň erudovaný personál, který klienty na této cestě doprovází, by měl umět tyto nové vzdělávací potřeby rozpoznat a naplnit jejich podstatu. Rodinným příslušníkům mohou hlubší znalosti problematiky stáří usnadnit přijetí sklonku života jejich blízkých a umožní jim se smysluplně zapojit do doprovázení na této cestě ve spolupráci s personálem služby.

Bibliografia:

Anderson H. (2009), *Konverzace, jazyk a jejich možnosti,* NC Publishing.

Bolzano B. (1951), *O pokroku a dobročinnosti,* Vyšehrad, Praha.

Čabalová D. (2011), *Pedagogika*, Grada, Praha.

Čevela R., Kalvach Z., Čeledová L. (2012), *Sociální gerontologie. Úvod do problematiky,* Grada, Praha.

Damasio A.R. (2000), *Descartesův omyl: emoce, rozum a lidský mozek,* Mladá fronta, Praha.

Dvořáčková D. (2012), *Kvalita života seniorů v domovech pro seniory,* Grada, Praha.

Friedman M. B., Kennedy G. J., Williams K. A. (2009), *Cognitive Camouflage — How Alzheimer's Can Mask Mental Health Conditions,* Social Work Today.

Goffman E. (1968), *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Penguin Books, London.

Haškovcová, H. (2010), *Fenomén stáří,* 2. vyd., Havlíček Brain Team, Praha.

Hogenová A. (2013), *K fenoménu stáří,* Pedagogická fakulta UK, Praha.

Jirák R., Koukolík F. (1998), *Alzheimerova nemoc a další demence*, Grada, Praha.

Komenský J. A. (1948), *Vševýchova - Pampaedia*, přel. Josef Hendrich, Státní nakladatelství, Praha.

Liessmann K. P. (2010), *Hodnota člověka*, 1. vyd., Malovaný kraj Břeclav, Most.

Poláková J. (1995), *Filosofie dialogu,* 2. rozšířené vyd.Ježek, Praha.

Searle J. R. (1994), *Mysl, mozek a věda,* 1. vyd., Mladá fronta, Praha.

Špidlík T. (2007), *Duchovní jednota nové Evropy,* Refugium Velehrad-Roma, Olomouc.

Vzdělávání seniorů a jeho specifika (2012), Pavel Mervart, Červený Kostelec.

Zgola J. M. (2003), *Úspěšná péče o člověka s demencí*, Grada, Praha.

MIROSLAVA TOKOVSKÁ

Multimediálne technológie ako súčasť aktívneho starnutia

Abstrakt:
V príspevku sa zaoberáme možnosťami používania moderných technológií ako jednou z možných foriem edukácie a nadobúdania vedomostí, zručností a schopností osôb vo vyššom veku. Získavanie zručností s manipuláciou počítačov, mobilných telefónov a iných moderných technológií vytvára možnosti okrem iného aj na trénovanie kognitívnych funkcií. Problematiku používania multimediálnych technológií vnímame v kontexte nových trendov edukácie v seniorskej populácii a súčasne ako formy aktívneho starnutia.

Klíčová slova: multimediálne technológie, aktívne starnutie, seniori.

Summary:
In the paper we describe how to use modern technology as one of the possible forms of education and the acquisition of knowledge, skills and abilities of older people. Acquiring skills in handling computers, mobile phones and other modern technologies creates opportunities, inter alia, for training cognitive functions. The issue of the use of multimedia technologies seen in the context of new trends of education in the senior population and at the same time as a form of active aging.

Key words: multimedia technology, active aging, seniors

***

Úvod

Učením sa utvára osobnosť človeka, ktorá sa socializuje a vytvára si vzťah k sebe samému a ku druhým. V ontogenéze človeka nie je obdobie, o ktorom by sme mohli hovoriť ako o období, kedy sa človek už nemusí učiť alebo sa nemá ešte čo naučiť. Náš názor

potvrdzuje aj Žumárová (2012), ktorá tvrdí, že mnoho seniorov považuje vzdelávanie za príjemnú činnosť, čím súčasne dokazujú, že človek nie je nikdy tak starý, aby sa nemohol naučiť niečo nového. Vzdelávanie vnímame nielen ako priamy ukazovateľ verejných sociálnych výdavkov, ale predovšetkým ako kľúčový prostriedok aktívneho starnutia. Scoppetta a kol. (2013) popisujú, že národné reformné programy sa zaoberajú témami ako starnutie, účasť starších ľudí na trhu práce a v celoživotnom vzdelávaní, napriek tomu bolo v jednotlivých krajinách Európy vytvorených len veľmi málo konkrétnych stratégií a programov zameraných na (aktívne) starnutie. Podľa nášho názoru je nespochybniteľné, že úroveň vedomostí do značnej miery vplýva na vzťahy človeka s prostredím a formuje postoje každého k spoločenstvu a k spoločnosti. Európa zažíva demografickú katastrofu, ktorú sociológovia označujú ako obdobie zníženia natality a mortality ako dôsledku zvyšovania kvality zdravotníckych, sociálnych služieb, vyššieho vzdelania, kultúry, hygieny a v neposlednom rade aj ako dôsledok rozvoja technológií. Na jednej strane sa narodí menej detí a na strane druhej európske krajiny starnú, čoho dôkazom sú aj diskusie stredoeurópskych štátov Rakúska, Talianska, Nemecka, Poľska, Maďarska, Českej republiky, Slovenska a Slovinska. Výsledkom odborných debát je spracovanie Zelenej knihy - Stredoeurópskej stratégii pre starnúcu spoločnosť (2013), v ktorej sú definované nasledujúce ciele v oblasti aktívneho starnutia:

- zvýšiť informovanosť o otázkach starnutia spoločnosti a demografických zmenách,
- podporiť inovatívne kroky zamerané na prispôsobenie politík potrebám starších ľudí,
- prediskutovať rámcové podmienky pre rozvoj poznatkov v regiónoch,
- nadviazať nadnárodnú spoluprácu a vytvoriť siete medzi inštitúciami zameranými na odborné vzdelávanie, inštitúciami trhu práce a hnacími prvkami hospodárskeho rozvoja (malými a strednými podnikmi, klastrami atď.). Z uvedeného vyplýva, že je potrebné využívať možnosti a formy aktívneho starnutia s cieľom udržania starších osôb na trhu práce a vytvárať vzdelávacie programy v spolupráci s odborníkmi z rôznych oblastí a krajín Európy.

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní

Strategické dokumenty súvisiace s celoživotným vzdelávaním sa začali intenzívne formovať, navrhovať a prijímať v Európe od roku 2000. Výsledkom úsilia Európskej únie bolo prijatie Memoranda o celoživotnom vzdelávaní, ktoré popisovalo dôvody nevyhnutnosti neustáleho vzdelávania sa po celý ľudský život, rovnako aj opatrenia na podporu celoživotného vzdelávania. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (2000) je rozpracované do šiestich kľúčových posolstiev, ktoré vnímame aj v úzkom prepojení na tému edukácie seniorov. Kľúčové posolstvo definované ako prvé sú požiadavky na *nové základné zručnosti pre všetkých*, ktorých cieľom je zaručiť všeobecný a stály prístup ku vzdelávaniu sa pre nadobúdanie a obnovovanie zručností, ktoré sú potrebné pre trvalé zapojenie sa do života spoločnosti založenej na vedomostiach. Európska rada v rámci Lisabonského zasadnutia v roku 2000 bližšie špecifikovala nové základné zručnosti ako oblasti zručností týkajúce sa informačných technológií, cudzích jazykov, technologickej kultúry, podnikania a sociálnych zručností, ktoré sa prekrývajú po stránke obsahovej i funkčne spolu so všeobecnými odbornými zručnosťami. Vzdelávanie sa v informačných technológiách zasahuje bežný život seniorov. Dnes už je samozrejmosťou obsluhovať mobilný telefón a vlastniť počítač pre väčšiu časť populácie Slovenska. Aj výrobcovia mobilných telefónov prispôsobujú výrobky pre cieľovú skupinu seniorov a senioriek. Nové zručnosti pre každého sa vzťahujú aj na vyššiu vekovú kategóriu, ktorí zotrvávajú v pracovnom pomere, ale aj na tých, ktorí zostávajú vo svojom rodinnom prostredí bez pracovného pomeru.

Druhé kľúčové posolstvo je pomenované: *Viac investícií do ľudských zdrojov* cieľom ktorého je, zvýšenie úrovne investícií do ľudských zdrojov. Oblasť investícií do ľudí súvisí so vzdelávacou politikou každého štátu. Stanek (2011) popisuje výhody vyplývajúce zo vzdelávania na úrovni:

- jednotlivcov – výhody sa prejavujú v mzde a v profesionálnom i sociálnom statuse, pričom úroveň štúdia pozitívne koreluje s pracovnými príjmami a vzdelávanie priamo ovplyvňuje zdravie jednotlivca a spo-

trebu domácnosti, tiež prispieva k osobnému rozvoju a vplýva na kvalitu života a

- celospoločenskej – odborné vzdelávanie podporuje zvyšovanie produktivity v organizáciách, ovplyvňuje verejné zdravie, podporuje účasť na občianskom a politickom živote, zlepšuje úroveň ľudského rozvoja a iné.

V investíciách do ľudských zdrojov leží rozvoj celej spoločnosti. Jednotlivé inštitúcie a organizácie zamestnávajúce osoby vyššieho veku investujú do rozvoja odborného potenciálu svojich zamestnancov tým, že im umožňujú sa vzdelávať v pracovnom čase a v niektorých prípadoch im na vzdelávanie aj prispievajú (náklady na cestovné, poplatky na vzdelávacie kurzy) alebo im poskytujú bezplatné workshopy a semináre. Taktiež zavádzajú systém supervízie, kedy služobne i vekovo starší zamestnanci vedú stretnutia s kolegami a riešia spoločne pracovné i osobné problémy na pracovisku. Investície súvisiace s ľudskými zdrojmi sú orientované aj na rozvoj dobrovoľníctva. Dobrovoľníctvo sa variabilne pomenúva viacerými podobnými názvami, ako napríklad filantropia, dobrovoľná pomoc, participácia. Tieto synonymá bývajú späté práve s dobrovoľníctvom seniorov (Šolcová, 2011).

Tretie posolstvo je prepojené najmä na lektorskú činnosť seniorov, pretože je zadefinované ako *Inovácie vo vyučovaní a vzdelávaní sa* , ktorých zámerom je vyvinutie účinných metód vyučovania a vzdelávania sa a kontexty zohľadňujúce kontinuum celoživotného a široko životného vzdelávania sa. Vzdelávanie formou E-learningu, vzdelávanie kombinovanými spôsobmi (prezenčné a dištančné) s využívaním aktivizujúcich metód je stále otvoreným priestorom pre napĺňanie tretieho posolstva celoživotného vzdelávania. Seniori majú veľký potenciál dostatočnej motivácie odovzdávania skúseností so schopnosťou formovania kritických úsudkov mladších generácií. Využívanie nadobudnutých vedomostí a skúseností z praxe a využívanie participatívneho učenia je východiskom pre napĺňanie nielen tretieho posolstva Memoranda o celoživotnom vzdelávaní, ale i východiskom pre kvalitné vzdelávanie.

Štvrtým posolstvom je *Oceňovanie vzdelávania sa* účelom je významne zlepšiť spôsoby ako sa chápe a oceňuje účasť na vzdelávaní sa a výsledky vzdelávania sa, najmä pri neformálnom

a neinštitucionálnom vzdelávaní sa. Otvorenie európskeho trhu práce, mobility a slobodnej voľby života v krajinách Európskej únie alebo Európskeho hospodárskeho priestoru umožňuje obyvateľom široký výber profesií a možnosti vzdelania v zahraničí. Príležitosti študovať prostredníctvom počítačového pripojenia na internet sa otvárajú aj pre seniorskú populáciu.

Nový prístup k profesijnej orientácii a poradenstvu je piatym posolstvom spomínaného Memoranda o celoživotnom vzdelávaní. Cieľom je zabezpečenie ľahkého prístupu ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania sa v celej Európe a počas celého života. Zvyšovaním digitálnej gramotnosti vzniká priestor pre ľahší prístup k informáciám, avšak bez profesijného a personálneho poradenstva.

Posledným popisovaným posolstvom je *Priblíženie vzdelávania sa k domovom,* ktoré sa zameriava na poskytovanie príležitosti na celoživotné vzdelávanie vo vlastných komunitách a s podporou informačno-komunikačných technológií.

Môžeme konštatovať, že aj na základe Memoranda o celoživotnom vzdelávaní je nevyhnutné zabezpečiť rovnaké príležitosti prístupu k zvyšovaniu kvality vzdelávania, umožnenie prístupu ku kvalitným informáciám a rozvíjanie efektívnych metód výučby v rámci poskytovania príležitostí k celoživotnému vzdelávaniu.

Multimediálne technológie v edukácii

Multimediálne technológie napomáhajú názornému a iniciatívnemu učeniu sa v interakcii nielen bežným študentom a študentkám univerzít, ale i seniorom a seniorkám v domácom prostredí, v zariadeniach sociálnych služieb alebo v denných centrách. Pre každého seniora a seniorku je významné niečo robiť v závislosti od kondície, respektíve od zdravotného stavu, ktorý často ovplyvňuje realizáciu činností každodenného charakteru alebo činností spojených so vzdelávaním. Samotné vzdelávanie seniorov závisí podľa Šavrnochovej (2013) od kognitívnych funkcií, motivácie, umenia učiť sa, od zdravotného stavu a doterajšej úrovne vedomostí. Vnútorné podmienky vzdelávania seniorov ovplyvňuje starnutie, biologické, sociálne a psychické zmeny, ktoré sprevádzajú starobu. Preto je

dôležité pri organizovaní edukačných programov poznať vekové a individuálne špecifiká účastníkov edukácie. Vo všeobecnosti platí princíp, že v práci so seniormi a seniorkami neexistuje hodnotnejší prostriedok ako primeraná aktivita. Udržiavanie kognitívnych funkcií vo vyššom veku sa stáva súčasťou moderného života a určitou formou aktívneho starnutia. Cieľom Európskeho roku aktívneho starnutia solidarity medzi generáciami bolo dať seniorkám a seniorom okrem iného aj príležitosti angažovať sa na dianí spoločenského života ako je napríklad aj prístup k informáciám a k internetu. S prístupom k informáciám úzko súvisí aj celoživotné vzdelávania vo vyššom veku. Klevetová a Dlabalová (2008, s. 52) špecifikujú dva stupne celoživotného vzdelávania v seniorskej etape života:

1. V*šeobecné seniorské vzdelávanie*, ktoré má univerzálny charakter a je zameraný na výučbu z oblasti informatiky a jazykov, cvičenie pamäti a iné. Pri tomto stupni vzdelávania prevláda túžba po rozšírení obzorov a upevňovanie sociálnych kontaktov s rovnako motivovanými rovesníkmi.
2. V *inovácii odborných vedomostí a zručností* ide o reaktivizáciu seniorov a o stabilizáciu kvalifikácie. Cieľom tohto stupňa celoživotného vzdelávania je udržanie čo najdlhšej sebestačnosti a umožnenie aktívneho zapojenia do života spoločnosti. Inovácia odborných vedomostí a zručností nadväzuje na ovládanie multimediálnych technológií ako je práca s mobilom, digitálnymi kamerami, ovládanie operačných počítačových programov, movie cube, projektorov a ich využívanie v bežnom živote. Podľa nášho názoru patrí sem aj práca s internetom (elektronické nakupovanie, elektronické knihy a iné). Ide o praktické využívanie počítača, pri ktorom seniori a seniorky získavajú širšie obzory.

Határ (2005) sa zaoberá výchovným pôsobením edukácie seniorov, pričom rozlišuje sociálno-edukatívnu prácu v širšom zmysle slova (nezámerné výchovné pôsobenie prostredníkom masmédií) a v užšom zmysle slova (zámerné výchovné pôsobenie ako systematický proces výučby s rešpektovaním geragogických zákonitostí). Pre ľudí vyššieho veku znamená vzdelávanie a trénovanie pamäti nielen možnosť precvičenia mozgu a zníženia zabúdania, ale aj od-

búranie depresívnych stavov a pocitov osamelosti. Pomocou tréningu pamäti je možnosť zlepšiť pamäťové schopnosti, ale aj pochopiť ako pamäť funguje, súčasne je určitou formou primárnej prevencie demencie. Tréning pamäte zahŕňa informácie o mechanizme zapamätávania, vybavovania, pôsobenia rušivých vplyvov na pamäť, učí seniorov používať rôzne pamäťové pomôcky a pomocou zábavných cvičení si seniori a seniorky môžu zlepšiť koncentráciu, rýchlosť vybavovania informácií, tvorivosť myslenia i zapamätávania čísel, slov, mien a tak ďalej. Suchá (2010) konštatuje, že behom života dochádza k úbytku mozgových buniek, avšak mozog má schopnosť vytvárať nové bunky (delením) v prípade, že je adekvátne stimulovaný. V seniorskom veku dochádza k určitým zmenám kognitívnych funkcií a to najmä v spomalení celkového psychomotorického tempa, v zhoršení vštiepivosti a vybavovaní informácií z novodobej pamäti a tiež v zníženej schopnosti koncentrácie.

Základnou príčinou zhoršovania pamäti seniorov a senioriek býva často jej nepoužívanie, stres a rôzne patologické proces odohrávajúce sa v mozgu v dôsledku rôznych chorôb (demencie, depresie a iné). Pamäť a zmysly seniora a senioriek sú prepojené a vzájomne sa ovplyvňujúce nádoby. Pre každý ľudský zmysel (hmat, čuch, chuť, sluch a sluch) je v mozgu vyhradená určitá oblasť a do mozgu osôb vyššieho veku sú prijímané zmyslové podnety jednotlivo, pričom sa v mozgu integrujú do celkového obrazu. K základným piatim zmyslom patrí aj motorická pamäť, ktorá umožňuje vnímať polohu tela a predmetov v priestore, čím dopĺňa a zvyšuje počet informácií zachytených inými zmyslami. Klevetová a Dlabalová (2008) uvádzajú percentuálny prehľad fungovania zmyslov v spojitosti s pamäťou:

PERCENTÁ/	SCHOPNOSŤ ZAPAMÄTAŤ SI
10%	si človek pamätá z toho, čo počuje
15%	si človek pamätá z toho, čo vidí
20%	si človek pamätá z toho, čo súčasne vidí a počuje
40%	si človek pamätá z toho, o čom diskutuje
80%	si človek pamätá z toho, čo priamo zažije a urobí
90%	si človek pamätá z toho, čo sa pokúša naučiť druhých

Zdroj: Klevetová, Dlabalová, 2008

Z vyššie uvedeného vyplýva opodstatnenosť využívania informačných technológií, ktoré pomôžu seniorom a seniorkám zapamätať si až osemdesiat percent tých skúseností a informácií, ktoré

si priamo zažijú a urobia. K takýmto zážitkom patrí najmä práca s osobným počítačom (tradičným alebo prenosným), ktoré sa stávajú najmä bežnou výbavou viacgeneračnej rodiny. Súčasné trendy života značne motivujú seniorov a seniorky k učeniu sa práce s počítačom a mobilným telefónom.

Systematická kognitívna práca s osobami vyššieho veku spočíva v hľadaní a udržiavaní toho, čo funguje a čo je individuálnym a špecifickým „hnacím motorom" každého človeka. Niet pochýb o tom, že kvalitu života seniorov a senioriek priamo podmieňuje kvalita zdravia. S pribúdajúcimi rokmi často pribúdajú aj ochorenia, ktorých dôsledkom bývajú okrem iného narušené sociálne vzťahy v komunite i rodine. Stáva sa, že seniori a seniorky sa ocitajú v izolácii, samote a zo svojej neutešenej situácie sú deprimovaní. Východiskovým znakom a zmyslom života je aj potenciál k zachovaniu či rozvoju autonómie a naplnenia kognitívnych potrieb seniora. Uspokojovanie kognitívnych potrieb v rámci modifikovanej Maslowovej hierarchie potrieb ako uvádza Trachtová in Malíková (2011) zahŕňa potrebu poznávať, vedieť, porozumieť, orientovať sa v niečom a zároveň saturovať túžbu po poznatkoch a informáciách, ktoré pretrvávajú až do vysokého veku. Vzdelávanie formou trénovania kognitívnych funkcií prostredníctvom multimédií je vhodným preventívnym prostriedkom, ktorý dokáže eliminovať nežiaduce dopady zmien sociálnych udalostí v živote seniora a seniorky, zmeny životného priestoru i života samotného. Edukatívne aktivity vo vyššom veku majú význam nielen pre získavanie nových poznatkov, ale aj na prekonávanie pocitu osamelosti. Bontová (2011) uvádza aj potrebu sociálneho kontaktu, ktorej napĺňanie je interindividuálne variabilné a u seniorov zvlášť dôležité z aspektu socializačne pôsobiacich faktorov. Konštatujeme, že vzdelávanie, získavanie nových informácií či nadobúdanie nových zručnosti rozvíja osobnosť človeka po všetkých stránkach. Seniorom a seniorkám napomáhajú vzdelávacie aktivity k pozitívnemu mysleniu, udržiavajú ich vo fyzicky i psychicky v dobrom stave, podporujú aktívnu komunikáciu a prispievajú k plynulejšej inklúzii spoločnosti a medzigeneračnom porozumení. Livečka in Mühlpachr (2004) rozdeľuje vzdelávanie v seniorskom veku na štyri oblasti:

1. *Preventívne* – uskutočňovanie opatrení, ktoré pozitívne ovplyvňujú priebeh staroby, to znamená dlhodobá príprava

na starobu formou účasti na vzdelávacích aktivitách týkajúcich sa sebapoznania, využívania multimédií, rozširovanie obzorov na témy týkajúcich sa zdravia alebo špecifických tém podľa preferencií jednotlivcov.

2. *Rehabilitačné* – trvalé venovanie pozornosti na udržiavanie a posilňovanie fyzických a duševných schopností. S touto oblasťou súvisia najmä tréningy pamäti a cvičenia na udržanie kondície psychických a telesných dispozícií.
3. *Posilňovacie* – prebudenie záujmu o nové veci a prehĺbenie už existujúcich voľnočasových aktivít, prípadne ich objavenie vo vzťahu k práci s multimediálnym technológiám.
4. *Anticipačné* – dokázať sa pripraviť na budúce zmeny, ktoré súvisia aj s ovládaním moderných technológií a s trendmi terajšej doby.

Výsledky výskumu Žumárovej a Balogovej (2010), ktoré zisťovali na vzorke 736 českých seniorov a senioriek vo veku od 63 do 88 rokov ich vzťah, postoje a prácu s počítačom poukazujú na to, že seniori majú k počítaču a internetu pozitívny vzťah (obdiv, túžba a chuť pracovať na počítači). Pri práci na internete využívajú seniori na sledovanie aktuálnych správ, vyhľadávanie zákonov, cudzích slov, autobusových a vlakových spojení, informácie o kultúrnych aktivitách a technické informácie o výrobkoch. U žien sa vyskytuje vyhľadávanie receptov. Z ďalších činností v oblasti práce s počítačom preferujú seniori a seniorky email, Skype a ICQ. Až 45% času stráveného na počítači venujú respondenti práve na udržiavanie kontaktov s rodinou. V menšej miere podľa výskumníčok, venujú pozornosť seniori hrám: logickým, jednoduchým ako je skladanie puzzle alebo kartové hry. Výskum preukázal i „vedľajšie účinky“ práce s počítačom ako je zlepšenie motoriky (práca s myšou, klávesnicou), zlepšenie psychiky (odpútanie sa od bežných starostí a sústredenie sa na prácu s počítačom, eliminácia každodenného stereotypu). Výskum prekvapujúco odhalil aj názor o podpore sociálnych vzťahov prostredníctvom elektronickej pošty. Závery výskumu položili základ pre vedecké bádanie využívania médií vo vzdelávaní, najmä sebavzdelávaní seniorskej populácie. Seniori a seniorky sa zhodli, že práca s počítačom má význam nielen ako voľnočasová aktivita, ale tiež ako možnosť aktivizácie mozgovej činnosti a tréningu pamäti. Práca s internetom je aktívnejšia činnosť v porovnaní so sledovaním

televízie, pretože okrem trénovania mozgu poskytuje aj tréning jemnej motoriky a zlepšenie psychickej pohody. Potvrdenie zlepšenia sociálnych vzťahov prostredníctvom komunikácie mobilom, elektronickou poštou a elektronickou komunikáciou bolo pre samotné výskumníčky prekvapivé v porovnaní s doterajšími všeobecnými psychologickými tvrdeniami o nevýhodách a limitoch medziľudskej komunikácii z očí do očí.

Schopnosť učiť sa vo vyššom veku má svoje špecifiká vzhľadom na prebiehajúce ontogenetické procesy týkajúceho sa najmä fungovania pamäti. Všetky informácie, ktoré prichádzajú z vonkajšieho prostredia, sa dostávajú do mozgu rôznymi zmyslovými kanálmi. Podľa Čunderlíkovej a Wirth (2010) pamäť nie je jednoduchou schopnosťou, pretože ju tvorí prepojený systém troch odlišných druhov pamäti: senzorickej, krátkodobej a dlhodobej. Ľudské zmysly uchovávajú informácie len niekoľko sekúnd v senzorickej pamäti. Tento druh pamäti je citlivý na prerušenie a odborníci označujú túto pamäť za ultrakrátkodobú. Krátkodobá pamäť (označovaná za pracovnú pamäť) má svoje hranice, pretože sa s prichádzajúci informáciami pracuje v istom čase a na istom mieste. Informácie uložené v dlhodobej pamäti sú zachované, ale vo všeobecnosti dochádza k zhoršovaniu mechanickej pamäte. Využívaním mnemotechník (technika loci, akronymá, logika, kategorizácia, stratégia prvého písmena a iné) a cvičení na mozgový jogging prostredníctvom internetu dochádza k upevňovaniu naučeného a získaniu nových informácií. Ciele trénovania pamäti pomocou využívania multimédií sú zamerané na posilňovanie kognitívnych schopností účastníkov, naučenie účastníkov tréningov pamäti používanie techník zapamätávania a práce s pamäťou v praxi, podporovanie sebestačnosti , posilňovanie sebavedomia účastníkov vzdelávania a tiež na podporu vytvárania sociálnych vzťahov.

Okrem plnenia cieľov podľa Štepánkovej a Steinovej (2009) sa využívajú pri vzdelávaní metódy a techniky, ktoré sú zamerané na cvičenia pozornosti, zmyslového vnímania, logické úlohy, grafomotorické úlohy, cvičenia epizodickej, krátkodobej a dlhodobej pamäti. Vzhľadom na špecifickú skupinu osôb vyššieho veku je nevyhnutné uvedomenie si určitých princípov práce s nimi. Seniorom a seniorkám pri vzdelávaní je potrebné dodržiavať zásady podľa Klevetovej a Dlabalovej (2008), ktoré dopĺňame o postrehy z praxe:

- Seniori a seniorky potrebujú mať k dispozícii prehľadné a názorné obrazové a písomné informácie. Pri využití multimédií je vhodné kombinovať powerpointové prezentácie s krátkymi filmovými ukážkami.
- Pri nácviku používania nových pomôcok je potrebné jednotlivé kroky opakovať a dbať na to, aby senior a seniorka si sám a sama skúšali nové pomôcky. Názorné ukážky sú nevyhnutnosťou a rovnako aj vysvetlenie jednotlivých moderných pojmov používaných v multimediálnych technológiách ako napríklad e-book, e-reader, i-Pad tretej generácie, i-Pod siedmej generácie, tablety, iTunes alebo Skype, Facebook a iné. Každý krok a jeho opakovanie má svoj význam pre logickú naviazanosť a prepojenosť.
- Lektori nemôžu chcieť od osôb vyššieho veku, aby sa učili naspamäť. Naučené je potrebné opakovaním uložiť do dlhodobej pamäti.
- Seniori a seniorky musia mať jasne stanovené ciele pri výučbe napríklad: základy práce s počítačom pre seniorom, práca s internetom pre začiatočníkov alebo spracovanie digitálnej fotografie pre pokročilých.
- Seniori a seniorky potrebujú za svoju snahu verbálne ocenenie a najmä pozitívnu spätnú väzbu. Pocit z úspechu prináša motiváciu ku zvládnutiu ďalších úloh.

Lisabonská stratégia Európskej únie (2004) predstavuje program komplexnej ekonomickej, sociálnej a ekologickej Európy, pričom akcentuje prechod ku spoločnosti založenej na vedomostiach, dôležitosti zvyšovania úrovne vzdelávania a prípravy pre život v informačnej spoločnosti, kladie dôraz na význam celoživotného vzdelávanie a prioritu investícií do ľudských zdrojov. Na základe stanovenej stratégie je potrebné zameriavať pozornosť odborníkov na všetky vekové kategórie, nevynímajúc seniorov a seniorky ako špecifickú cieľovú skupinu účastníkov vzdelávacieho procesu. Vzhľadom na prebiehajúcu progresiu informačnej spoločnosti je nevyhnutné poskytovať a zlepšovať výučbu s cieľom využívania multimédií aj pre osoby vyššieho veku. Požiadavku vzdelávania potvrdzujú aj definované kľúčové kompetencie Európanov, medzi ktoré patria aj získanie vedomostí a zručností v oblasti informačných a komunikačných

technológií. S témou vzdelávania a informatizácie spoločnosti súvisí aj formatívny význam výučby, zvyšovanie kvality výučby a zavádzanie inovatívnych metód vzdelávania. Skalková (2007) bližšie vysvetľuje ústup tradičného memorovania množstva poznatkov v jednotlivých predmetoch a zdôrazňuje aktívne utváranie zručností, postojov a aktívne získavanie vedomostí prostredníctvom vlastnej motivácie k sebavzdelávaniu. Pri využití médií sa uľahčí a zároveň podporí činnosť smerujúca k aktívnemu získaniu poznatkov. Sak (2007) argumentuje potrebou komputerizácie spoločnosti a vybavenosťou populácie mediálnymi technológiami vo svojom výskume na českej populácii, kde v rebríčku vybavenosti domácnosti sú bežnou súčasťou magnetofóny, CD prehrávače a videoprehrávače, mobilné telefóny, osobné počítače a internet. V 90-tych rokoch, uvádza Sak (2007, s. 38) seniorský vek obzvlášť v spojení s nízkym vzdelaním a nízkymi príjmami, viedol k počítačovej izolácii. Súčasná doba umožňuje seniorom a seniorkám ovládaním internetu potenciálne celú škálu využitia. Žumárová a Balogová (2010) uvádzajú, že nižšia počítačová gramotnosť súčasnej generácie seniorov a tiež obmedzený prístup k internetu, jeho využívanie do značnej miery limitujú. Súčasní seniori a seniorky sú skupina, ktorá je ohrozená tzv. funkčnou negramotnosťou, to znamená zníženou schopnosťou fungovať v rýchlo sa meniacej informačnej spoločnosti. Vzdelávanie prostredníctvom multimédií v seniorskej populácii začína písať svoju históriu. Čunderlíková a Wirth (2010, s. 9) potvrdzujú náš názor o písaní novodobej histórie o využívaní multimédií vo vzdelávaní seniorov: *„V zahraničí (častejšie ako u nás) sú používané aj programy trénovania pamäti prostredníctvom počítačov. Na prezentáciu teoretických poznatkov využívajú tréneri pamäti na Slovensku dataprojektory, spätné projektory, tabuľu – školskú, kovovú.*“

Elektronické vzdelávanie pre všetky vekové kategórie znamená v praxi vhodnú kombináciu textu, obrazu a zvuku. Palmarová (2008) uvádza, že v multimediálnej prezentácii ide o kombináciu slov v textovej alebo zvukovej forme v kombinácii s obrázkami vo forme statickej grafiky alebo animácie. Takýto spôsob vzdelávania sa prezentuje nielen ako efektívnejší v rámci učebných programov prístupných na CD či na internete, ale aj v rámci on-line výučby. Vzdelávateľ (lektor, andragóg, pomáhajúci profesionál) môže prednášať učivo prostredníctvom hlasového pripojenia - ide o virtuálnu komunikáciu.

Otázky účastníkov vzdelávania je možné klásť vďaka on-line pripojeniu a odpovedať na ne ústne aj písomne a prezentovať na počítačovej „tabuli“ predmet vzdelávania. Takýmto spôsobom prebiehajú aj multimediálne kurzy, komunikácia cez e-mail a videokonferencie. Oblasť e-learningu sa dynamicky skúma a aplikuje sa do používateľského prostredia výučby aj pre seniorov ako uvádza Klír (2012). Vzdelávanie seniorov a senioriek sa uskutočňuje v rôznych formách s využitím moderných technológií. Edukácia prebieha v inštitúciách ako sú denné centrá, akadémie, kluby alebo univerzity tretieho veku alebo iných komerčných edukačných inštitúciách. Vzhľadom na možnosti pripojenia na internet je možné vzdelávať sa v každej domácnosti. Potrebné sú základné zručnosti práce s počítačom a získanie digitálnej gramotnosti, ktoré sú v súčasnosti otázkou výberu počítačových kurzov špecificky zameraných na cieľovú skupinu osôb vyššieho veku. Takéto vzdelávania poskytujú verejné i štátne knižnice, organizácie tretieho sektora, komunitné centrá alebo iné inštitúcie poskytujúce vzdelávanie. V neposlednom rade vnúčatá zaúčajú do tajov multimédií svojich starých rodičov.

Határ (2005) popisuje na základe výskumu realizovaného na Slovensku na počte 115 respondentov umiestnených v zariadeniach sociálnych služieb výchovno-vzdelávacie aktivity respektíve programy, ktoré majú rôznorodý charakter a vykonávajú sa v inštitúciách pre seniorov najmenej dvakrát týždenne. Jednou z aktivít je pracovná a polytechnická výchova seniorov: aktivity pracovno-technického a informačno-technologického charakteru. Komplexne možno skonštatovať, že v tejto oblasti aktivít ide o formovanie pozitívneho vzťahu k práci každého druhu, o utváranie charakterových a vôľových vlastností, ako sú dôslednosť, vytrvalosť, zodpovednosť, svedomitosť, iniciatívnosť a iné, ako aj o rozvoj tvorivého technického poznania a myslenia. Rôzne edukatívne činnosti podporujú a motivujú seniorov k rozširovaniu poznatkových systémov, prípadne k ďalšiemu sebavzdelávaniu. Veda a technika 21. storočia prinášajú poznatky prostredníctvom počítačovej techniky a internetu. Kvalita vzdelávania sa viaže predovšetkým k životným hodnotám jednotlivých seniorov a senioriek a je úzko spätá s kvalitou života jednotlivca – prežívaním pocitu bezpečia a pohody. Inštitucionálna starostlivosť pre seniorov a seniorky by mala vychádzať z potrieb a prianí osôb vyššieho veku a všetky realizované opatrenia ponúkané pracovníkmi by mali byť

komplexné, koordinované a individuálne zamerané. Neustálou potrebou a dôležitosťou v živote seniora je ďalšie vzdelávanie. Z našich doterajších skúsenosti môžeme potvrdiť, že kvalitným a profesionálnym vzdelávaním sa dokáže pozitívne ovplyvňovať každodenný život seniorov a senioriek nielen na univerzitách tretieho veku, ale i v zariadeniach sociálnych služieb, kde sa súčasne eliminujú pocity bezmocnosti a závislosti na pomoci druhých.

Využívanie cd-romu vydávaných konkrétnymi nadáciami a združenia s cieľom poskytnutia cvičení na trénovanie pamäti v produktívnom alebo postproduktívnom veku je možné a pohodlné v rámci svojho domáceho prostredia. Príkladom v slovenských podmienkach je cd s názvom Tréning pamäti pre ľudí v produktívnom veku (Nadácia a Centrum Memory, 2007) so zameraním na precvičovanie epizodickej, sémantickej, číselnej, ikonickej (obrazovej) a slovnej pamäti. Pripojenie na internet umožňuje seniorom využívať riešenia sudoku, vedomostných kvízov a testov ako je napríklad hra Milionár alebo všeobecné inteligenčné testy osobnosti.

Príležitosti využívania multimediálnych technológií sa týkajú priamo aj lektorov, andragógov, pomáhajúcich profesionálov či trénerov pamäti, ktorí by pri vzdelávaní seniorov mali používať projektory, počítače (notebooky alebo netbooky), cd a dvd nosiče, plátno i rôzne zvukové médiá ako videoprehrávač, audioprehrávač. Čunderlíková a Wirth (2010) popisujú aj používanie kamier, digitálnych fotoaparátov na zachytenie jednotlivých tréningov a používanie mikrofónu vzhľadom na cieľovú skupinu seniorov, ktorí môžu trpieť na obmedzenú funkčnosť sluchu.

Záver

Problematika využívania multimédií v procese e-learningu a vzdelávania seniorov je výzvou tohto storočia. Vzhľadom na progres starnúceho európskeho obyvateľstva sa ukazujú reálne možnosti a príležitosti na celoživotné vzdelávanie prostredníctvom moderných technológií. Alternatívnymi možnosťami na rozširovanie a získavanie digitálnej gramotnosti seniorov je zapájanie mladších generácií do spolupráce a dobrovoľníckych programov s cieľom naučenia princípov internetového vyhľadávania, elektronickej pošty a odovzdania skúseností s práce s počítačom pre staršie generácie. Usku-

točňovanie vzdelávania IKT formami podporí nielen medzigeneračný dialóg, ale prispeje aj k rozvoju stratégie informatizácie spoločnosti.

Bibliografia:

Bontová A., (2011), *Záujmová hudobná edukácia dospelých v dialógu andragogických subsystémov*. In M. Krystoň: Záujmové vzdelávanie dospelých. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2011. (238 s).

Čunderlíková M., Wirth M. (2010), *Tréner pamäti seniorov*. Memory Centrum, Bratislava.

Határ C. (2005), *Inštitucionálna edukatívna starostlivosť o seniorov v Slovenskej republike*. PF UKF, Nitra.

Klevetová D., Dlabalová I. (2008), *Motivační prvky při práci se seniory*. Grada : Praha.

Klír V. (2012), *Senioři a možnosti e-learningu*. Plzeň.

Můhlpachr P. (2004), *Gerontopedagogika.* MU, Brno.

Palmárová V. (2008), *Teórie učenia a ich aplikácia v e-podpore vyučovania*, UKF, Nitra.

Sak P. a iní (2007), *Člověk a vzdelávaní v informační společnosti*. Portál, Praha.

Scoppetta A., Machačová J., Moser P. (2013), *Zelená kniha – Stredoeurópska stratégia pre starnúcu spoločnosť.* Viedeň.

Suchá J. (2010), *Trénujte si paměť.* Portál, Praha.

Šavrnochová M. (2013), *Edukácia seniorov v oblasti prevencie závislosti od alkoholu*. In Zborník príspevkov z X. celoslovenskej konferencie sestier pracujúcich v zariadeniach sociálnych služieb s medzinárodnou účasťou. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2013.

Štepánková H, Steinová D. (2009), *Trénovaní paměti*. Metodická příručka. Psychiatrické centrum. Praha.

Šolcová J. (2011), *Dobrovoľníctvo a jeho prepojenie na komunitu*. „Inovácie, plánovanie a kvalita sociálnych služieb v komunite“ zborník príspevkov z 1. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie, Verbum, Ružomberok.

Trachtová in Malíková E. (2001), *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*. Grada, Praha.

Žumárová M., Balogová B. (2010), *Medzigeneračné mosty*. Menta Media, Košice.

Žumárová M. (2012), *Subjektivní pohoda a kvalita života seniorů*. Akcent print, Prešov.

IWONA BŁASZCZAK

Zastosowanie e-learningu w edukacji dorosłych w opinii słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku

Streszczenie:
Niniejszy artykuł stanowi próbę podjęcia analizy problematyki zastosowania i roli e-learningu w edukacji osób starszych. Celem autorki jest opisanie tej roli w oparciu o istniejąca literaturę oraz analiza na przykładzie opinii słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku.
W artykule zostaną również zaprezentowane funkcje jakie pełnić może ta forma kształcenia na odległość w edukacji seniorów, oraz problemy jakie mogą się z nią wiązać.

Słowa kluczowe: e-learning, nowe technologie w kształceniu

Summary:
This article analyzes the problem of using and a role of the e-learning in elderly education. The author's goal is to describe the role powered by existed literature and to analyze it, based on the University of the Third Age students' opinion.
In this article will be also showed the functions, which can serve this form of senior's remotely education and the problems, which can entrail with it.

Key words: e-learning, new technologies in education

***

Wprowadzenie

Współczesna cywilizacja pozostaje pod wpływem silnego determinizmu technologicznego. Nowoczesne technologie sprawiają, że ludziom z jednej strony żyje się łatwiej z drugiej zaś pojawiają się nowe problemy i ograniczenie, które w szczególny sposób dotykają osoby starsze.

Rozwój nowoczesnych technologii już od dłuższego czasu wyraźnie wpływa na procesy edukacyjne człowieka. Niniejszy artykuł stanowi próbę podjęcia analizy problematyki zastosowania i roli e-learningu w edukacji osób starszych. Celem autorki jest opisanie tej roli w oparciu o istniejąca literaturę oraz analiza na przykładzie opinii słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Szczególnie interesujące z punktu widzenia andragoga, wydaje się zagadnienie dotyczące postrzegania Internetu jako środowiska edukacyjnego – przez seniorów. Autorka odwołując się do prowadzonych przez siebie badań zaprezentuje otrzymane wyniki oraz podejmie próbę wyciągnięcia wniosków, w celu wskazania na te szanse i zagrożenia z jakimi muszą się zmierzyć seniorzy w procesie nabywania umiejętności zastosowania narzędzi edukacyjnych jakim jest e-learning. W artykule zostaną również zaprezentowane funkcje jakie pełnić może ta forma kształcenia na odległość w edukacji seniorów, oraz problemy jakie mogą się z nią wiązać.

Edukacja na odległość – Teoria Determinizmu Technologicznego

Współczesny świat, istota jego funkcjonowania, ciągle zmieniająca się struktura codziennej egzystencji człowieka sprawiają, że przed człowiekiem permanentnie stawiane są coraz to nowsze wyzwania. Środowisko w którym funkcjonuje człowiek, stanowi przestrzeń w której nieustannie zachodzą zmiany oraz wymiana informacji. Człowiek aby prawidłowo funkcjonować w tej rzeczywistości, ciągle musi poszerzać swoje umiejętności, wiedzę, rozwijać kompetencje. Ta permanentna potrzeba rozwoju dotyczy szerokiego spektrum zagadnień związanych z człowiekiem: wiedzy, umiejętności, kwalifikacji zawodowych, kompetencji społecznych, komunikacyjnych, zdolności adaptacyjnych do zmieniającego się otoczenia. Współczesny świat wymaga od człowieka rozwoju praktycznie w każdej dziedzinie jego życia, od obsługi urządzeń gospodarstwa domowego, przez komunikację z innymi, aż po kwalifikacje zawodowe. Wymagalność rozwoju nie jest motywowana jedynie codziennymi potrzebami człowieka, ale także jest wynikiem zmiany charakteru, dotychczas zdefiniowanych ról i pozycji społecznych, które pełni każdy człowiek.

Przedmiotem zainteresowania andragogiki jako nauki są procesy edukacyjne dorosłych i ludzi starszych. Do przedmiotu badań należą głównie zagadnienia dotyczące kształcenia i samokształcenia, wychowania i samowychowania dorosłych (Jankowski, Przyszczypkowski, 2007, Skrzypczak, s. 9).

Nauka ta, jak podkreśla L. Turos dostrzega, że wymóg kształcenia, samokształcenia, wychowania i samowychowania dorosłych wiąże się z rozwojem gospodarki, kultury i cywilizacji (Turos, 2004, s. 9). Zatem współczesna cywilizacja wymaga od człowieka dorosłego ciągłego dokształcania się i rozwijania różnorodnych zdolności, co związane jest z adaptacją do nowych ról zawodowych i społecznych.

Znawca problematyki T. Aleksander w swoich licznych publikacjach, wskazuje na coraz większe znaczenie mediów masowych w procesie kształcenia dorosłych, odwołując się do twierdzeń kanadyjskiego teoretyka komunikacji masowej, autora teorii determinizmu technologicznego M. Mcluhana. Pomimo, że autor teorii determinizmu technologicznego formułował swoje tezy w drugiej połowie dwudziestego wieku, zauważył on prawidłowości ewolucji mediów aktualne do dziś.

Teoria determinizmu technologicznego ukazuje zmiany w funkcjonowaniu społeczeństw jakie zachodzą w związku z ciągłym postępem technologicznym cywilizacji. Teoria ta koncentruje się na zmianach w komunikacji międzyludzkiej a zwłaszcza użytych do komunikacji środków i narzędzi. Przyjmując stwierdzenie T. Aleksandra, że procesy informacyjne stają się procesami edukacyjnymi, teoria determinizmu technologicznego wskazuje również na zmiany w sposobie uczenia się osób dorosłych.

Specjalista z zakresu komunikacji społecznej, M. Mcluhan w swej teorii wyodrębnił cztery epoki charakteryzujące się zastosowaniem innych, coraz to nowocześniejszych kanałów informacyjnych i co za tym idzie narzędzi edukacyjnych. Wyróżnił on następujące epoki (Griffin, 2003, s. 342):

- Epoka plemienna;
- Epoka pisma;
- Wiek druku;
- Wiek elektroniczny.

Jako epokę pierwotną M. Mcluhan wyznaczył epokę plemienną w której panuje tak zwana kultura ucha. Środkiem przekazu informacji i wiedzy będzie tutaj słowo mówione, przekazywane bezpośrednio między osobami.

Pierwszą zmianą w podejściu do gromadzenia i przekazywania wiedzy było wynalezienie pisma. M. Mcluhan epokę pisma określił również mianem kultury oka i społeczeństwa wizualnego. Wiedza nie była już wartością przekazywaną z ust do ust. Chodź sam fakt wynalezienia pisma nie sprawił jeszcze dużego upowszechnienia wiedzy, to uzyskała ona dokumentalny charakter i mniej narażona była na zniekształcenia przekazu.

Prawdziwym przełomem jeżeli chodzi o upowszechnienie wiedzy było wynalezienie druku. Po raz pierwszy mówić można było o standaryzacji i masowej skali upowszechnienia. Wynalezienie druku dało zaczątki edukacji na odległość. Większa dostępność materiałów, które wysyłać można było na odległość sprawiło, że do wiedzy miała dostęp coraz większa część społeczeństwa.

Wiek dwudziesty przyniósł takie rozwiązania komunikacyjne jak radio, telewizja, Internet - M. Mcluhan nazywa ten etap wiekiem elektronicznym. Dostępność wiedzy na odległość została poszerzona o szybkość przekazu. Telewizja i Internet zaczęły łączyć ze sobą dźwięk i obraz uatrakcyjniając tym samym transmisję przekazywanych treści. Urządzenia do odbioru mediów stawały się coraz bardziej dostępne.

Odwołując się do założeń teorii determinizmu technologicznego należy wskazać, że teoria M. Mcluhana w odniesieniu do współczesnych czasów wymaga poszerzenia o wiek, który można określić mianem epoki interaktywnej bądź cyfrowej. Podstaw tej tezy doszukiwać się można w dwóch przyczynach. Po pierwsze cyfryzacja to trend obecny w coraz większym obszarze ludzkiego życia. Dostępne są coraz nowsze technologie a ich zastosowanie jest coraz szersze. Po drugie nowe media mają coraz częściej charakter interaktywny. Umożliwiają wymianę informacji i wzajemne oddziaływanie na siebie nadawcy i odbiorcy.

Uczenie się na odległość a jego uwarunkowania – wprowadzenie w problematykę

Aby proces kształcenia dorosłych na odległość był efektywny musi zostać spełnionych kilka warunków. Wymagania dotyczą zarówno osoby uczącej się, nauczyciela jak i używanych w procesie edukacji środków przekazu. Wyzywaniem będzie takie sformułowanie informacji i dobranie takich środków przekazu, aby utrzymać odpowiednią jakość samego procesu kształcenia.

Kształcenie na odległość jest poniekąd wynikiem zdeterminowania technologicznego współczesnego świata. Zgodnie z teorią „Determinizmu technologicznego" M. Mcluhana, narzędzia dzięki którym człowiek poznaje świat, są:
„(…) swego rodzaju instrumentami poszerzającymi ludzkie zdolności, na przykład kamera stanowi poszerzenie oka (Ibidem, 2003, s. 351).

Jest rzeczą oczywistą, że rozwój technologiczny zmienia sposób postrzegania świata przez jednostkę oraz charakter komunikacji międzyludzkiej, tym zmianom ulega także sposób przekazywania wiedzy, zmieniają się procesy edukacyjne, za którymi muszą nadążać również osoby starsze. Jak podkreśla J. Bednarek i E. Lubina;

„(…) Historycznie, rozwój form edukacji na odległość wiąże się ze stałym wzbogacaniem metod komunikacji (Bednarek, Lubina, 2008, s. 23)".

Od wynalezienia druku, przez radio i telewizję po współczesną rewolucję multimedialną, wszystkie wynalazki w dziedzinie komunikacji znajdują swoje zastosowanie w kształceniu dorosłych na odległość. Szczególną rolę we współczesnej edukacji na odległość mają wspomniane wcześniej nowe media. Powodują, że kształcenie na odległość staje się łatwiejsze, tańsze i bardziej dostępne.

Istotą nauczania i uczenia się na odległość jest to, że osoby uczące się oddalone są od swojego nauczyciela (Woźniak, Królikowski, 2005, s. 273). Co za tym idzie uczeń i nauczyciel nie mają ze sobą osobistej styczności w momencie uczenia się. Elementem niezbędnym do funkcjonowania tego typu edukacji będzie system na którym proces kształcenia będzie się opierał.

Tradycyjny model komunikacji, wygląda następująco: nadawca – kanał – odbiorca (Hyla, 2007, s. 46). W przypadku edukacji na

odległość, zmianie ulegnie charakter kanału dzięki któremu wiedza przekazywana jest od nauczyciela do ucznia.

Obecnie do głównych formy kształcenia na odległość zaliczyć można edukację (D. Woźniak, Królikowski, op. cit., s. 274):

- Komputerową;
- Radiową, telewizyjną;
- Korespondencyjną;
- Multimedialną (konferencje i sympozja z wykorzystaniem technologii).

Jako główne cechy współczesnej edukacji na odległość wymienić można:

- Realizowanie tych samych celów co stacjonarny system edukacji bez formalnych barier rekrutacji;
- Zastosowanie różnych mediów informatycznych i dostępnych metod przekazu i komunikacji;
- Duże możliwości wyboru form i metod kształcenia oraz studiowania;
- Elastyczny dobór wykładowców;
- Dostosowanie do potrzeb uczącego się;
- Brak potrzeby infrastruktury szkolnej.

W zależności od zastosowanego kanału przekazu informacji możemy wymienić trzy wymiary w których funkcjonuje edukacja na odległość (Ibidem, s.273). W pierwszym wymiarze informacja przekazywana jest jednokierunkowo. Nie następuje w tym przypadku interakcja między uczniem a nauczycielem np. korzystanie z gotowych kursów do pobrania z sieci Internet, studiowanie przesłanych pocztą informacji itp. Drugi wymiar to sytuacje w których następuje wymiana informacji między słuchaczem a nauczycielem ale ma ona charakter asynchroniczny to znaczy uczeń i nauczyciel komunikują się ale sprzężenie zwrotne (odpowiedź) jest opóźniona w czasie na przykład wymiana e-maili, korespondencja listowna. Trzeci wymiar to komunikacja między słuchaczem a nauczycielem w czasie rzeczywistym przy pomocy rozwiązań technologicznych (komunikacja synchroniczna). To sytuacje w których za pomocą technologicznych środków przekazu w czasie rzeczywistym następuje wymiana informacji między uczniem a nauczycielem np. rozmowa telefoniczna, wideokonferencja.

Jak wynika z powyższych rozważań - edukacja na odległość może przybierać różne formy oraz wykorzystywać specyficzne metody i narzędzia.

Wobec funkcjonowania tak szerokiego spektrum możliwości organizowania edukacji dorosłych na odległość, powstaje pytanie w jaki sposób przystosować do tych zmian ludzi starszych, jak zapewnić właściwą efektywność tego typu kształcenia by również seniorzy mogli z niej korzystać w takiej samej mierze jak całe społeczeństwo? Wyzwania społeczeństwa informacyjnego powinny również włączać w ten obszar potrzeby i oczekiwania osób starszych.

Przeobrażenia na płaszczyźnie osobistej, zawodowej, informacyjnej i technicznej dotyczyć będą również nauczyciela andragoga. Będzie on musiał dostosować się do nowych modeli nauczania, i ich możliwości zastosowania w edukacji osób starszych.

Sprostanie tym wymaganiom w przypadku kształcenia na odległość - seniorów, będzie trudniejsze od tradycyjnego modelu nauczania z uwagi na brak bezpośredniego kontaktu nauczyciela z uczniem oraz wyzwaniem, którym będzie samo zachęcenie osoby starszej do skorzystania z takiej formy edukacji.

W procesie przekazywania wiedzy na odległość, mogą pojawić się liczne trudności, które mają swoje źródło również błędach popełnianych przez osobę samego nauczyciela. Zaliczyć tu należy posługiwaniu się przez nauczyciela niezrozumiałą dla ucznia dorosłego specjalistyczną terminologią, co w przypadku osób starszych będzie stanowiło pewną barierę ograniczającą ich aktywność. Zadaniem nauczyciela osób starszych, powinno być zatem przygotowanie treści w taki sposób aby były one zrozumiałe i łatwo przyswajalne. Po drugie należy pamiętać, że materiał dydaktyczny musi być opracowany tak, aby zainteresował osobę ucząca się i zachęcił ją do udziału w zajęciach. Nauczyciel będzie musiał dobrać odpowiedni kanał informacyjny oraz formę przekazu, aby stale utrzymywać zainteresowanie uczestników.

Edukacja na odległość wymaga i wymagać będzie, z uwagi na coraz to nowsze rozwiązania technologiczne, poszerzania umiejętności obsługi i zastosowania nowoczesnych technologii samej osoby uczącej się oraz nauczyciela o nowe kompetencje techniczne. Proces nauczania nie będzie skuteczny bez odpowiedniej umiejętności posłu-

giwania się nowymi rozwiązaniami technologicznymi, mającymi zastosowanie w edukacji na odległość.

To właśnie umiejętność przystosowania się, głównie wyznaczać będzie efektywność dorosłej osoby uczącej się i nauczyciela prowadzącego kształcenie na odległość.

Właściwości edukacyjne Internetu

Edukacyjne właściwości Internetu postrzegać można na różne sposoby. Rozbieżności w podejściach wynikać będą głównie z faktu, że Internet jest środowiskiem na którego formę i sposób działania wpływają sami użytkownicy. Internauci funkcjonują w sieci zarówno jako odbiorcy procesów edukacyjnych jak i ich autorzy i moderatorzy. Wirtualnym uczniem będzie zatem każdy, kto czerpie z sieci Internet wiedzę, a także czynnie wpływa na jej formę i kształt.

Edukacyjne właściwości Internetu zaczęto dostrzegać niemal od początku jego światowej ekspansji. Ta forma edukacji stała się współcześnie nieodłącznym elementem tradycyjnych form nauczania. Kreowaniem społeczeństwa informacyjnego, czyli takiego które posługuje się nowoczesnymi technologiami w życiu codziennym. Konieczność edukacji całego społeczeństwa w tym osób starszych zajęła się również Unia Europejska. Programy promujące budowanie społeczeństw informacyjnych na terenie Unii Europejskiej z założenia mają (Dąbrowska, Janaś-Kresło, Wódkowski, 2009, s. 83):

- Identyfikować instytucje i osoby mogące być podmiotami nauki za pośrednictwem Internetu i informować je o nowych rozwiązaniach technologicznych;
- Wykorzystywać e-edukacją do rozwoju systemu edukacji na terenie Unii Europejskiej;
- Tworzyć mechanizmy zapewniające odpowiednia jakość procesów edukacyjnych;
- Wykorzystywać e –edukację jako innowacyjny sposób kształcenia.

Właściwości edukacyjne sieci znajdują swoje odzwierciedlenie również we wspomnianych narzędziach komunikacyjnych. Stanowić one będą środki wspomagające tradycyjne i innowacyjne formy edukacji na odległość. Aby jednak proces kształcenia w ten sposób

był efektywny należy zadbać o odpowiednią edukację informatyczną całego społeczeństwa w tym również osób starszych.

Internet może mieć zastosowanie na każdym poziomie nauczania chociaż wykorzystanie go na poszczególnych etapach będzie miało inny charakter. Początkowo będzie to sama nauka kompetencji informatycznych. Następnie Internet może stanowić narzędzie wspomagające tradycyjne procesy kształcenia. Jako samodzielne narzędzie edukacyjne powinien jednak funkcjonować dopiero wobec osób dorosłych (Maj, 2007, s. 29). Oczywiście, ma to związek głównie z kompetencjami poznawczymi użytkowników.

Właściwa edukacja informatyczna całego społeczeństwa w tym osób starszych, jest też sposobem na zwalczanie barier związanych z nieumiejętnością posługiwania się nowoczesnymi technologiami. Bariery te dotyczą głównie osób dorosłych dorastających w czasach nie zdeterminowanych cyfrowo. Wobec nowych wyzwań zmuszeni są oni do funkcjonowania w środowisku wirtualnym często nie posiadając odpowiednich umiejętności.

Mimo wszystkich barier zjawisko rozwoju edukacji za pomocą sieci jest tendencją o charakterze pozytywnym. Zwłaszcza w stosunku do osób dorosłych charakteryzujących się inną od uczniów młodocianych mentalnością, dojrzałością, orientacją na cel i determinacją do podjęcia nauki. Odpowiednia analiza barier funkcjonowania osób starszych w przestrzeni wirtualnej oraz opracowanie sposobów ich pokonywania, może pomóc tej grupie społecznej w przystosowaniu się do traktowania Internetu jako naturalnego środowiska edukacyjnego dorosłych.

E – learning jako nowoczesne narzędzie edukacji

Walory edukacyjne Internetu jak podkreśla W. Strykowski wynikają z jego: powszechności, interaktywności, multimedialności (Strykowski, 2004, s. 46).

Istnieje wiele definicji e-learningu, na użytek tego artykułu przyjmujemy za M. Hyla, iż są to:

„(…) wszelkie działania wspierające proces szkolenia wykorzystujące technologie teleinformatyczne (Hyla, op. cit., s. 19)”.

Za podstawową formę nauczania w e-learningu uznaje się kursy e-learningowe. Forma kursu często przyjmuje kształt organiza-

cyjny tradycyjnych, stacjonarnych wykładów. W środowisku wirtualnym osoby uczestniczące w szkoleniu podzielone są na grupy. Do poszczególnych kursów dostęp przyznawany jest za pomocą kont domenowych lub kluczy dostępu. Szkolenie zwykle podzielone jest na poszczególne etapy, a po za kończeniu każdej bądź całego szkolenia przeprowadzane są sprawdziany przyswojonej wiedzy. Obecny stopień rozwinięcia sieci Internet powoduje, że szkolenie w formie e-learningu może przyjąć kształt wielokołowych multimedialnych prezentacji. Prezentowanie treści rzadko kiedy odbywa się za pomocą samego tekstu. Często są to prezentacje przygotowywane za pomocą programów komputerowych, animacji bądź przekazów audiowizualne.

Kształcąc osobę dorosłą za pomocą e-learningu należy zadbać o odpowiedni poziom aktywizacji słuchaczy, pomoc w zakresie samego korzystania z narzędzie-learningowych oraz nadzór nad przebiegiem nauki. Uczestnik tej formy edukacji po za umiejętnością posługiwania się systemami i programami służącymi do nauki za pomocą komputera, posiadać będzie musiał dodatkowe cechy warunkujące efektywność kształcenia na odległość. Będą to cechy takie jak (Hyla, op. cit., s. 19):

- Odpowiednia organizacja czasu;
- Umiejętność planowania;
- Umiejętność samooceny;
- Odpowiedzialność;
- Odpowiednia motywacja;
- Umiejętności badawcze;
- Umiejętność rozwiązywania problemów;

W zależności od posiadanych wcześniej wymienionych cech, zarówno przez nauczyciela jak i przez ucznia dorosłego, ich relacje i proces kształcenia funkcjonować mogą w następujących modelach (Stecyk, 2008 s. 24-25):

- Studiów niezależnych - student samodzielnie, na podstawie otrzymanych materiałów realizuje proces kształcenia;
- Instruktor - uczeń realizuje zadania wspomagając się otrzymaną instrukcją;
- Prowadzący - nauczyciel prowadzi i kontroluje prace studenta;

- Małych grup - uczniowie realizują zadania w małych grupach;
- Pracy grupowej - zadania realizowane są w trybie pracy zespołowej pod nadzorem nauczyciela;
- Sokratejski - nauczyciel inicjuje i prowadzi dyskusje w grupie.

Wobec tak szerokiej oferty dostępnych współcześnie szkoleń e-learningowych, należy określić czynniki według, których należy wybierać najbardziej efektywny kurs. Czynniki warunkujące przydatność czy właściwość wyboru danego kursu zależne będą od potrzeb podmiotu je wybierającego.

Obecnie zastosowanie kursów e-learningowych jest bardzo szerokie a tendencja rozwoju tego typu szkoleń wskazuje na dalszy ich rozwój.

Zalety i bariery w wykorzystaniu e-learningu

E-learning jak wszystkie nowatorskie rozwiązania ma swoich zwolenników i przeciwników. Już sam fakt, że proces kształcenia opiera się na narzędziach informatycznych rodzi wiele problemów i barier. Ilość przeszkód będzie wzrastać jeszcze bardziej gdy podmiotami andragogicznych procesów w środowisku Internetu będzie ta część dorosłego społeczeństwa, która w procesie dorastania nie miała do czynienia z technologią a więc zjawisko to dotyczy ludzie starszych. Procesy andragogiczne w środowisku komputerowym napotykać będą zatem na szereg niedogodności hamując tym samym rozwój e-learningu wśród określonych grup osób dorosłych. Nie mniej jednak kształcenie w tej formie posiada wiele zalet, które sprawią że tendencja do rozwoju tej formy nauki ma charakter rosnący.

Za podstawową klasyfikację czynników powodujących trudności w kształceniu na odległość uznać można (Czerkawski, 2012, s. 42-43):

- Trudności związane z osobą ucznia;
- Trudności związane z osobą nauczyciela;
- Trudności związane z procesem uczenia się.

Przeszkody związane z osobą ucznia, w procesie kształcenia osób dorosłych, przede wszystkim opierać będą się o brak umiejętno-

ści korzystania z nowoczesnych narzędzi technologicznych. Seniorzy jako adresaci procesów kształcenia w formie e-learningu, zwłaszcza w procesach kształcenia ustawicznego, mogą być nie do końca przygotowane na tego typu komunikację. Często są to ludzie nie obeznani z technologią informatyczną, wychowywani w czasach kiedy podstawową formą interakcji międzyludzkich był kontakt twarzą w twarz. Osoby te, jak je określa J. Paluchowski, nazywane są często cyfrowymi imigrantami, czują się zagubione we współczesnym, zdeterminowanym technologicznie świecie (Paluchowski, 2009, s.12).

Bez odpowiedniego wsparcia w poszerzaniu kompetencji technologicznych nie będą w stanie poradzić sobie z nową formą kształcenia.

Analizując genezę problemów w kształceniu wirtualnym pokolenia „cyfrowych imigrantów", czyli osób starszych, stwierdzić można, że te bariery wynikają z (Czarkowski, 2012, s.45):

- Nieufnego traktowania nowych technologii;
- Słabego rozumienia istoty wirtualnej przestrzeni;
- Nieumiejętności poruszania się po wirtualnej przestrzeni;
- Przywiązania do tradycyjnych form przekazu - na przykład lepsze rozumienie tekstu drukowanego;
- Uznania wyższości tekstu nad obrazem i dźwiękiem;
- Nieumiejętnego posługiwania się urządzeniami cyfrowymi.

Problem osób starszych, wychowywanych w czasach pozbawionych nowoczesnych rozwiązań technologicznych opiera się nie tylko na braku kompetencji w poruszaniu się po wirtualnym środowisku, ale często problemem dla osób pozbawionych wcześniej możliwości kontaktu z komputerem jest porozumiewanie się z osobami z pokolenia zdeterminowanego technologicznie. Oba środowiska posługują się nieco inną terminologią. Samo podejście do narzędzi technologicznych również może być skrajnie inne.

Trudności w edukacji za pomocą komputera dla osób będących tak zwanymi cyfrowymi imigrantami mogą zatem wynikać z następujących czynników (Czarkowski, op. cit., s. 43):

- Brakiem kompetencji w zakresie komunikacji internetowej;
- Nieumiejętność posługiwania się sprzętem komputerowym;
- Brak zrozumienia dla przekazu w nowej formie.

Jeżeli chodzi o bariery związane z samym procesem uczenia się, będą to problemy związane zarówno z samą treścią kształcenia jak i jej organizacją. Barierą w tym aspekcie może być przede wszystkim zła organizacja procesu kształcenia za pomocą e-learningu. Brak organizacji szkoleń mających na celu rozwój kompetencji informatycznych potencjalnych uczniów. Nie zadbanie ze strony jednostek organizacyjnych o dostęp do sieci Internet w celu przeprowadzenia procesu kształcenia. Problemem może być również sama forma materiału dydaktycznego - formułowanie treści kształcenia w terminologii niezrozumiałej dla ucznia.

Po za wieloma barierami, które dotknąć mogą e-learning w procesie jego tworzenia, wprowadzania i funkcjonowania, posiada on także wiele nieocenionych zalet. Pozytywne aspekty nauczania w tej formie sprawiają, że mimo wad i barier, staje się to coraz częściej wykorzystywane forma kształcenia.

Jako podstawowe zalety e-learningu wymienić można (Stecyk, op.cit., s. 26):

- Dowolność w wyborze miejsca i czasu nauki;
- Interaktywny charakter nauki;
- Możliwość symulacji.

Podstawową zaletą kształcenia na odległość jest to, że nie jest wymagany bezpośredni kontakt między uczniem a nauczycielem. Kształcenie za pomocą e-learningu sprawia, że uczeń może podjąć nauczanie w dowolnym czasie i miejscu. Dostępność szkolenia niezależnie od odległości ucznia od nauczyciela będzie miało szczególną wagę na przykład w sytuacji osób starszych czy niepełnosprawnych. Szkolenia takie kierowane mogą być do różnych grup społecznych bez ograniczeń terytorialnych.

Kolejną zaletą kształcenia za pomocą sieci jest jej interaktywny charakter. Bez względu na to czy komunikacja między uczniem a nauczycielem ma charakter synchroniczny czy asynchroniczny, w procesie kształcenia oddziaływają oni na siebie nawzajem.

Dla osób starszych korzystających z Internetu, zaletą skorzystania z kursów w formie komputerowej może być przede wszystkim ich łatwa dostępność. Pomimo wielu barier towarzyszących zastosowaniu e-learningu w edukacji dorosłych, należy przypuszczać, że

odnajdywać będzie ono zastosowanie w coraz to nowych aspektach życia społecznego.

Analiza wyników badań na temat roli jaką może pełnić e-learning w procesach edukacji osób starszych

Na użytek niniejszego artykułu zostaną zaprezentowane wybrane wyniki badań, których celem było uzyskanie informacji od słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku im. Juliana Ursyna Niemcewicza w Warszawie, na temat roli jaką pełni i pełnić może e-learning w procesach edukacji osób starszych. Badanie miało wskazać, poziom i cel wykorzystania narzędzi e-learningowych w edukacji seniorów. Przedmiotem badań była również analiza nastawienia ankietowanych do nowych form nauczania oraz wskazanie ewentualnych kierunków przyszłego rozwoju kształcenia w formie e-learning.

Do zbadania zagadnienia jako metody badawczej użyto sondażu diagnostycznego. Zastosowano technikę kwestionariusza ankiety. Badanie przeprowadzone zostało na stu słuchaczach UTW im. Juliana Ursyna Niemcewicza w Warszawie w 2013 roku.

Pośród badanych osób 73% stanowiły kobiety, 27% to mężczyźni. Z kolei 57% osób mieściło się w przedziale wiekowym 50-55 lat, 25% to osoby w przedziale między 56 a 60 rok życia. W przedziale wiekowym 61-66 lat, znajdowało się 18% badanych. Wśród badanych 61% posiadało wykształcenie średnie, 28% inżynierskie, a 11% wyższe. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania 36% badanych osób zamieszkuje w mieście powyżej pięciuset tysięcy mieszkańców, 22% w mieście do dziesięciu tysięcy mieszkańców a 20% na wsi. Tylko 14% zamieszkuje w mieście między dziesięć a pięćdziesiąt tysięcy mieszkańców oraz 8% w mieście między sto a pięćset tysięcy mieszkańców.

Ankietowanym zadano 30 pytań, poniżej zostaną zaprezentowane niektóre z nich. Na pytanie jak respondenci oceniają swoją wiedzę na temat posługiwania się komputerem i siecią Internet - ankietowani mieli do wyboru następujące odpowiedzi: wysoko, raczej wysoko, średnio, nisko.

Wśród ankietowanych osób, 22% określiło poziom swojej wiedzy jako średni a 53% jako niski. Oznacza to, że 75% respondentów bardzo słabo ocenia swoje umiejętności w poruszaniu się po sieci

Internet. Jedynie 8% ankietowanych wysoko oceniło swoje umiejętności w tym zakresie.

W kolejnym pytaniu ankietowane osoby poproszono o określenie częstotliwości z jaką korzystają z Internetu jako źródła informacji i jego właściwości edukacyjnych. Jako wskaźniki zaproponowano ankietowanym następujące odpowiedzi: codziennie, raz na dwa dni, raz na tydzień, rzadziej niż raz na tydzień.

Na pytanie o częstotliwość korzystania z sieci Internet 55% procent ankietowanych odpowiedziało, że rzadziej niż raz na tydzień korzysta z sieci Internet jako narzędzia edukacyjnego i źródła informacji. Zaledwie 14% ankietowanych, korzysta z Internetu we wskazanym zakresie raz na dwa dni. Z kolei 25% respondentów korzysta z informacyjno-edukacyjnych właściwości Internetu raz w tygodniu. Odpowiedzi codziennie udzieliło tylko 6% badanych. Oznacza to, że dla 80% ankietowanych, Internet nie jest jednym z najważniejszych kanałów pozyskiwania informacji i wiedzy.

Następnie respondentów zapytano jak często używają sieci Internet jako narzędzia służącego do komunikowania się z innymi osobami. Ankietowanym zaproponowano następujące odpowiedzi: codziennie, raz na dwa dni, raz na tydzień, raz na dwa tygodnie, rzadziej niż raz w tygodniu, wcale.

Dla 56% ankietowanych Internet jest narzędziem sporadycznej komunikacji z innymi osobami. Zatem 56% osób badanych używa komunikacyjnych właściwości sieci rzadziej niż raz w tygodniu. Odpowiedź wcale wskazało 15% respondentów. Dla 71% respondentów Internet nie jest więc jednym z najczęściej wykorzystywanych narzędzi komunikacyjnych. Następnie ankietowanych poproszono o określenie jakie jest według nich zapotrzebowanie na kształcenie w formie e-learning. Pytanym osobom zaproponowano następujące odpowiedzi: duże, średnie, małe.

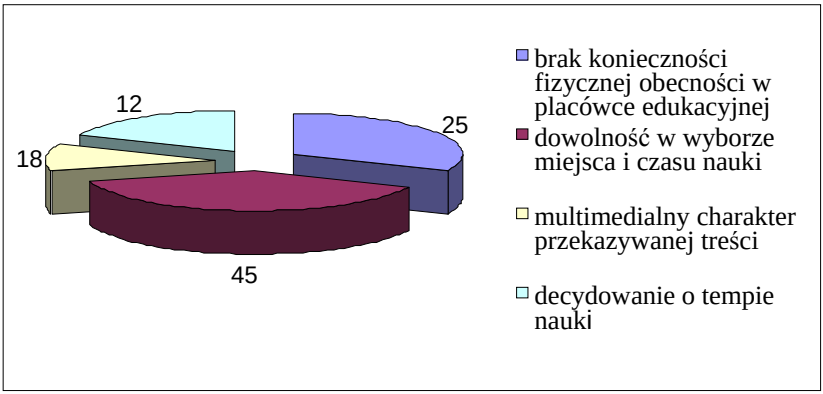
Co ciekawe seniorzy dostrzegali zapotrzebowanie na kształcenie w formie e-learning, ponieważ 50% ankietowanych określiło zapotrzebowanie na kształcenie w formie e-learning na poziomie średnim, a 39% badanych odpowiedziało, że jest ono duże. Jedynie według 11% ankietowanych zapotrzebowanie takie jest małe.

Otrzymane wyniki wskazują, że blisko 90% badanych osób dostrzega zapotrzebowanie na kształcenie za pośrednictwem komputera i sieci Internet. Przeważająca ilość odpowiedzi średnie, spowodo-

wana może być na przykład zbyt rzadkim kontaktem respondentów z e-learningiem na co dzień.

Jako kolejne zadanie poproszono badane osoby o wskazanie zalet związanych z kształceniem w formie e-learningu. Badani mieli możliwość wyboru dwóch z następujących odpowiedzi: brak konieczności fizycznej obecności na uczelni, dowolność w wyborze miejsca i czasu nauki, multimedialny charakter przekazywanej treści, decydowanie o tempie nauki.

Rysunek 1. Zalety związane z kształceniem w formie e-learning



Źródło: Opracowanie własne.

W badanej grupie 45% seniorów, jako zaletę wskazało dowolność w wyborze miejsca i czasu nauki. Z kolei 25% osób wskazało, że zaletą jest brak konieczności fizycznej obecności w szkole. Tylko 12% badanych wskazało na możliwość decydowania o tempie nauki a 18% na multimedialny charakter przekazywanej treści.

Otrzymane wyniki wskazują, że dla ankietowanych zalety związane z kształceniem w formie e-learning wiążą się głównie z dostępnością do nauki, a nie z samą formą jej przekazywania. Jedynie 18% ankietowanych wskazało, że jedną z podstawowych zalet jest forma w jakiej informacje są przekazywane. Dla reszty badanych osób najważniejsze jest to, że sami mogą decydować o czasie, miejscu i tempie nauki.

Ankietowanych zapytano również, jakie według nich wady związane są z kształceniem w formie e-learning. Ankietowane osoby miały możliwość wyboru maksymalnie dwóch z zaproponowanych odpowiedzi: brak kontaktu osobistego nauczyciel-uczeń, potrzeba samodyscypliny, potrzeba posiadania odpowiednich umiejętności w posługiwaniu się sprzętem komputerowym. 40% ankietowanych wskazało, że jedną z największych wad e-learningu jest potrzeba samodyscypliny. 23% jako wadę wskazało brak kontaktu osobistego nauczyciel-uczeń. Z kolei 37% badanych seniorów, swoje obawy wiąże z potrzebą posiadania odpowiednich umiejętności w posługiwaniu się komputerem.

Podsumowanie

Fakt, że e-learning postrzegany jest przez osoby starsze, głównie jako narzędzie uzupełniające kształcenie w formie tradycyjnej potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań. Co ciekawe, wyniki te wskazują również, że e-learning, mimo licznych obaw i trudności z jego wdrożeniem w edukację dorosłych, coraz częściej spostrzegany jest przez seniorów jako atrakcyjne narzędzie do przekazywania wiedzy czy materiałów dydaktycznych. Otrzymane wyniki są jednak sygnałem świadczącym o otwartości osób starszych na rozwiązania które oferuje e-learning.

Blisko 80% ankietowanych wskazało, że tendencja rozwoju e-learningu w najbliższych latach będzie rosnąca. Aż 60% badanych uważa również, że ta tendencja będzie dotyczyła rozwoju e-learningu wśród osób starszych.

Podsumowując otrzymane w badaniu wyniki, dotyczące roli e-learningu w edukacji dorosłych w opinii seniorów, wskazują na duże zainteresowanie tą problematyką osób starszych. Osoby te wskazują na główną zaletę zastosowania rozwiązań e-learningowych jakim jest ułatwienie dostępu do nauki. To właśnie brak konieczności fizycznej obecności na wykładzie, samodzielne decydowanie o tempie, miejscu i czasie nauki, jest największą zaletą korzystania z tej formy kształcenia w opinii badanych.

Jednocześnie seniorzy nadal wielką rolę przywiązują do kształcenia w formach tradycyjnych oraz osoby nauczyciela.

Bibliografia:

Bednarek J. Lubina E. (2008), *Kształcenie na odległość podstawy dydaktyki*, PWN, Warszawa.

Czarkowski J. (2012), *E-learning dla dorosłych*, Difin, Warszawa.

Dąbrowska A. Janaś-Kresło M. Wódkowski A. (2009*), E-usługi a społeczeństwo informacyjne*, Difin, Warszawa.

Griffin Em. (2003), *Podstawy Komunikacji Społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Hyla M. (2007), *Przewodnik po e-learningu*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Jankowski D. Przyszczypkowski K. Skrzypczak J. (2007), *Podstawy Edukacji Dorosłych*, UAM, Poznań.

Maj B. (2007), *Internet jako medium edukacyjne - szanse oraz zagrożenia* [w:] Sokołowski M. (red.) *Oblicza Internetu*, Architektura komunikacyjna sieci, Opus, Elbląg.

Paluchowski J. [red.], *Internet w psychologii*, PWN, Warszawa.

Stecyk A. (2008), *ABC e-learningu, Difin*, Warszawa.

Strykowski W. (2004), *Edukacyjne walory Internetu* [w:] Kędzierska B., Migdałek J. (red), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli, Internet w procesie kształcenia*, Rabid, Kraków.

Turos L .(2004), *Andragogika Ogólna*, Piotr Turos, Warszawa.

Woźniak D. Królikowski T. (2005) *Nauczanie na odległość - kierunki rozwoju* [w:] Tarnowski W., Królikowski T. (red.) *Nowe technologie w kształceniu na odległość*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin.

MONIKA GROTEK, GRAŻYNA KILIAŃSKA-PRZYBYŁO

Społeczne aspekty uczenia się języków obcych w później dorosłości – doświadczenia uczestników lektoratów w UTW

Streszczenie:
Artykuł jest raportem z badań nad różnorodnością społecznych aspektów uczenia się języków obcych w późnej dorosłości na podstawie doświadczeń 87-osobowej grupy uczestników lektoratów UTW zebranych za pomocą narracji pisemnej opatrzonej krótką ankietą. Społeczne aspekty kształcenia językowego seniorów zostały wyłonione w analizie motywów podejmowania nauki języka obcego w późnej dorosłości oraz uwag badanych na temat organizacji pracy w grupie oraz relacji z lektorem i innymi słuchaczami

Słowa kluczowe: późna dorosłość, społeczne aspekty, starzenie się, uczenie się języka obcego w dorosłości, Uniwersytet Trzeciego Wieku

Summary:
The article presents the results of a research into social aspects of foreign language learning in late adulthood on the basis of the experience shared by a group of 87 learners of English at a U3A in Poland. The data were collected by means of a written narration accompanied by a questionnaire. A classification of social aspects of language education in U3A was based on an analysis of senior learners' motivation to undertake learning English in late adulthood and the student remarks on the organization of the process of language learning and relationships between classmates and the teacher

Key words: ageing, language learning, social aspects, University of the Third Age

***

Wprowadzenie

Demograficzny problem powszechnego i szybkiego starzenia się społeczeństw na świecie (Peace et al., 2007), a zwłaszcza w państwach europejskich (Długosz, 2006), w tym starzenia się społeczeństwa polskiego (Wolańska, 2013), stanowi wyzwanie dla współczesnej polityki społecznej, gdyż jeszcze nigdy ciągle rosnący odsetek osób w podeszłym wieku w nie był aż tak wysoki. Raport Komisji Europejskiej z 2004 r. wskazuje na niezbędność podejmowania kroków zmierzających do wydłużania aktywności zawodowej i edukacyjnej ludzi starszych (*ec.europa.eu).* Jednym ze sposobów aktywizacji społecznej i intelektualnej osób w podeszłym wieku jest angażowanie ich w ideę „uczenia się przez całe życie" (*lifelong learning*) (Zamorska, 2010; Zrałek, 2008), która może być realizowana w różnych formach, takich jak: projekty edukacyjne kierowane do seniorów (Jurczyk-Romanowska red., 2012) czy też działalność Uniwersytetów Trzeciego Wieku (Ziębińska, 2010). Uczestniczenie w edukacji w starszym wieku spełnia według Berndta (2000, cytowane za Johnstonem, 2002, s.12) oprócz kompensacyjnych funkcji nadrabiania szans edukacyjnych straconych we wcześniejszych okresach życia również funkcję integracyjną - polegającą na spotykaniu się z innymi oraz podtrzymywaniu kontaktów towarzyskich. Ze względu na szczególny charakter edukacji w zakresie języków obcych, sprzyjający nawiązywaniu więzi podczas regularnych spotkań w nielicznym gronie tych samych osób i konwersacji lekcyjnych skupiających się w powszechnie stosowanym podejściu komunikacyjnym na rzeczywistej wymianie informacji i poglądów, funkcja tworzenia zażyłej minispołeczności ludzi starszych w grupie lektoratu w UTW ma dużą szansę zaistnienia.

Charakterystyka osób w starszym wieku – aspekt społeczny

W perspektywie wieku chronologicznego, przyjęło się twierdzić, iż starość, zwana również wiekiem podeszłym, późną dorosłością czy dojrzałością, rozpoczyna się około 65 roku życia. Jednakże, w pedagogice i naukach społecznych grupa seniorów nie jest jednorodna i dlatego też zwykle dzieli się ją na 3 kategorie: osoby dojrzałe (w wieku 58-64 lat), młodszych starszych (osoby w wieku 65-74 lat) i seniorów (osoby powyżej 74 roku życia) (Raport Rady Europy). Sam

proces starzenia, jego szybkość i przebieg, jest bardzo złożony i zindywidualizowany, gdyż zależy on od wielu czynników, m.in. płci, statusu społecznego, osobistej historii życia, również od poczucia własnej wartości, ilości i rodzaju kontaktów i relacji z innymi oraz poczucia własnej niezależności i skuteczności (tamże). Większość z wymienionych powyżej czynników wpływających na szybkość i jakość starzenia się ma charakter społeczny.

Wymiar społeczny jest także jednym z trzech wymiarów, obok biologicznego/fizjologicznego i psychologicznego (Stuart-Hamilton, 2006; Steuden, 2012), w których rozpatrywane jest starzenie się. Straś-Romanowska (2012, s. 330-333) w opisie wymiaru społecznego koncentruje się na:

- podstawowym zadaniu psychospołecznym, którym jest „adaptacja do nowej sytuacji życiowej, charakteryzującej się istotnymi stratami (*ageing losses*) oraz ich kumulacją (*loss continuum*) w takich dziedzinach jak: 1) zdrowie, siła, sprawność i atrakcyjność; 2) pozycja zawodowa, prestiż i status materialny, 3) kontakty zawodowe i towarzyskie; 4) więzi z bliskimi osobami – zgony i zakładanie własnych rodzin przez dorosłe dzieci; 5) perspektywa życiowa – możliwość realizacji planów w kurczącym się czasie; 6) tożsamość społeczna – nienadążanie za przemianami społeczno-kulturalnymi i technologicznymi" (ibidem, s. 330)
- rolach społecznych w późnej dorosłości (roli emeryta, zmianach w zakresie ról rodzinnych oraz na relacjach przyjacielskich);
- stylach funkcjonowania ludzi starszych: przystosowanych - aktywny, bierny, i obronny oraz nieprzystosowanych - agresywny wobec innych i wobec siebie; których wyłonienie prowadzi do sformułowania dwóch teorii adaptacji do starości: wycofania (*disengagement theory*) (Cumming, Henry, 1961, cytowane za Straś-Romanowską, 2012) i teorii aktywności (*activity theory*) (Bee 2004, cytowane za Straś-Romanowską, 2012).

Wiele z wymienionych powyżej czynników społecznych charakterystycznych dla późnej dorosłości może mieć istotny wpływ

na decyzje dotyczące podejmowania i kontynuacji nauki języka obcego na lektoracie w UTW.

Osoba starsza a uczenie się języków obcych – czynniki społeczne

Ze względu na swój wiek osoby w późnej dorosłości stanowią specyficzną i bardzo zróżnicowaną grupą uczniów. Poza zróżnicowaniem osobowościowym oraz związanymi z procesami starzenia różnicami w sprawności fizycznej, psychomotorycznej i intelektualnej występuje u nich bardzo duża rozbieżność doświadczeń życiowych – w tym edukacyjnych, zróżnicowanie statusu społecznego, postaw oraz ról pełnionych zarówno we wcześniejszych etapach życia, jak i w okresie późnej dorosłości. Sytuacja ta stawia duże wymagania przed lektorem jak i członkami grupy, aby zaczęła ona sprawnie funkcjonować jako społeczność uczących się języka, w której każdy uczestnik powinien czuć się dobrze.

Jaroszewska (2013, s. 84-87) zestawia w formie tabelarycznej najbardziej prawdopodobne cechy uczniów w późnej dorosłości sprzyjające i utrudniające uczenie się języków obcych. Obok wymiaru biologicznego i psychologiczno-podmiotowego wyróżnia ona również wymiar społeczny, w którego zakresie do cech ułatwiających naukę języków w późnej dorosłości zalicza się m.in.:

- związany z przejściem na emeryturę przyrost czasu wolnego wraz z potrzebą jego zagospodarowania oraz zmianą form aktywności,
- wsparcie środowiska rodzinnego,
- względna niezależność decyzyjna i ekonomiczna, pozwalająca na uczestniczenie w różnych formach kształcenia,
- podjęcie nowych ról społecznych, wymagających nowej wiedzy i kompetencji, np. związane z rozpoczęciem działalności w lokalnym środowisku seniorów czy w ramach wolontariatu,
- posiadanie dużego bagażu doświadczeń związanych z wielo- i międzykulturowością oraz wielojęzycznością.

Następnie wymieniane są przez autorkę potrzeby, które stanowią czynniki motywujące do zaangażowania się w naukę języka obcego takie jak: potrzeba samowystarczalności i samodecydowania

o sobie, potrzeba aktywności (fizycznej i/lub psychicznej), potrzeba weryfikacji i zachowania dotychczasowych zdolności psychomotorycznych, potrzeba wiedzy i rozwoju nowych kompetencji, potrzeba godnej starości oraz potrzeba sukcesu i samorealizacji, m.in. realizacji marzeń i planów ustanowionych we wcześniejszym okresie życia. Interakcyjny i czysto społeczny charakter mają takie czynniki potrzeb jak: potrzeba kontaktów interpersonalnych oraz wymiany intelektualnej, a także potrzeba akceptacji przez najbliższych oraz przynależności do określonej grupy społecznej i akceptacji w tej grupie.

W niektórych obszarach ważnych dla uczenia się języka występuje przewaga osób starszych nad młodszymi. Polega ona na bogatym doświadczeniu, tzw. wiedzy o świecie, dzięki której osoby w późnej dorosłości nadrabiają trudności z przetwarzaniem informacji. Ponadto, ludzie w podeszłym wieku dysponują zazwyczaj dużym doświadczeniem konwersacyjnym, rozumieją dyskurs konwersacyjny, stosują strategie negocjowania znaczenia oraz potrafią efektywnie korzystać z informacji zwrotnej.

Przytoczne cechy ucznia w starszym wieku kompensują niedogodności związane z pogarszającą się z wiekiem sprawnością kognitywną w sferze przyswajania nowego materiału i rozwijania nowych umiejętności. Świadomość uwarunkowań biologicznych i społecznych wieku podeszłego, zarówno negatywnie jak i pozytywnie wpływających na proces uczenia się języka, jest istotna zarówno dla nauczyciela określającego proces dydaktyczny, jak i dla uczniów świadomie w nim uczestniczących.

Opis badań - metoda oraz charakterystyka uczestników pod względem wieku i doświadczeń w nauce języka angielskiego jako obcego

W opisanym badaniu słuchacze ośmiu grup lektoratów języka angielskiego o różnym poziomie zaawansowania (A0-B2) na UTW w Katowicach zostali poproszeni o podzielenie się na piśmie z osobami zamierzającymi rozpocząć naukę języka obcego w UTW radami dotyczącymi efektywnego uczenia się języków w UTW w oparciu o własne doświadczenia. Do arkusza przeznaczonego na pisemną wypowiedź narracyjną badanych na podany powyżej temat dołączono jednostronicową ankietę z pytaniami dotyczącymi wieku, płci, czasu

nauki języka angielskiego w UTW, wcześniejszych doświadczeń związanych z nauką tego języka, sposobu wykorzystywania języka angielskiego, własnej oceny poziomu znajomości języka angielskiego oraz innych języków obcych (według opisu CEFR – ang. *Common European Framework for Languages* – dołączonego do kwestionariusza w skróconej formie tabelarycznej).

Dobór metody prowadzenia badań – pisemne badanie narracyjne - podyktowany był wiekiem i miejscem ludzi starszych w społeczeństwie. Według teorii wycofania, późna dorosłość jest związana z odchodzeniem od 'normalnych/typowych ról społecznych', stopniowym wycofywaniem się z życia społecznego, odwrotem do bezpiecznego i niewymagającego własnego świata (Rice 2002, s.590). Starsi ludzie koncentrują się bardziej na życiu wewnętrznym, własnych przemyśleniach i wspomnieniach. Ponieważ ulega zmniejszeniu liczba ich obowiązków i interakcji, w które wchodzą, rośnie indywidualizm i poczucie wolności nieskrępowane oczekiwaniami lub presją społeczną (Rice 2002, s. 590). Wypowiedź pisemna w postaci narracji osobistej uzupełnionej o refleksję sprzyja ocenie i interpretacji własnych działań i umożliwia spojrzenie na różne sprawy z pewnej perspektywy. Czysta kartka z tematem wypowiedzi pisemnej poprzedzona krótkim kwestionariuszem o charakterze metryczkowym miały stanowić bodziec do osobistej refleksji i dzielenia się własnymi doświadczeniami.

Po zebraniu danych osobiste refleksje słuchaczy na temat jak się uczyć języka obcego w trzecim wieku zostały podzielone na pojedyncze argumenty, które posegregowano według kategorii tematycznych. Na tej podstawie oraz na podstawie ankiety scharakteryzowano czynniki określające według słuchaczy efektywny sposób nauki języka obcego na lektoracie w UTW. W niniejszym artykule skoncentrowano się na aspektach społecznych uczenia się języka obcego w grupie osób w okresie późnej dorosłości.

W badaniu wzięło udział 87 słuchaczy (79 kobiet i 8 mężczyzn) uczęszczających w ośmiu grupach na kurs języka angielskiego w UTW w Katowicach w roku akademickim 2010/11. Rozpiętość wiekowa badanych stanowi szeroki przedział 53-83 lata. W przedziale poniżej 58 lat znalazło się zaledwie 2,30% badanych, 31,03% stanowiły osoby dojrzałe w wieku 58-64 lata, 22,99% - to młodsi starsi w wieku 65-74 lat, zaś seniorzy powyżej 74 roku życia stanowili

8,05% próby. Na uwagę zasługuje fakt, że aż 38,75% populacji objętej badaniem nie podało wieku. Z zestawienia wynika, że po odjęciu tych osób około połowa badanych uczestników lektoratu to ludzie w tzw. wieku dojrzałym, a połowa to młodsze osoby starsze i seniorzy po 65 roku życia podawanym w wielu źródłach jako granica starości. Grupy lektoratów w UTW są zatem pod względem wieku słuchaczy bardzo zróżnicowane, często zdarza się, że w jednej grupie uczą się przedstawiciele dwu różnych pokoleń.

Również pod względem doświadczenia w nauce języka obcego na lektoracie w UTW badani słuchacze stanowią grupę bardzo zróżnicowaną, gdyż biorą udział w kursie języka angielskiego w UTW od 1 miesiąca do 11 lat. Największą grupę tworzą uczniowie o średnim stażu, którzy biorą udział w zajęciach z języka angielskiego od 3 do 5 lat (28,74%). Pozostali to: grupa z najmniejszym doświadczeniem (pierwszy semestr nauki w UTW) (18,39%); grupa o niewielkim stażu (1-2,5 roku) (16,09%) oraz grupa o dużym stażu (6-11 lat) (19,54%). Część badanych (17,24%) nie podała, jak długo uczęszcza na kurs języka angielskiego w UTW. Statystycznie są to przeważnie słuchacze z grupy o dużym stażu, którzy prawdopodobnie przy tego rodzaju pytaniach uświadamiają sobie dysproporcje między własną kompetencją w posługiwaniu się językiem obcym, postrzeganą na ogół jako dość niska, a czasem, który poświęcili na jej zdobywanie.

Jeżeli chodzi o oszacowanie własnego poziomu kompetencji językowej w języku angielskim, według skali opisowej CEFR dołączanej do ankiety towarzyszącej narracji, oceny badanych plasują się w przedziale od poniżej A1 (3,45%) do B2 (1,15%). Najwięcej słuchaczy określa swój poziom znajomości języka angielskiego jako początkujący (A1 – 29,88%) i podstawowy (A2 – 17,24%), a kolejna grupa (11,49%) jako niższy średnio-zaawansowany (B1). Najliczniejszą kategorię (36,78%) stanowią jednak osoby, które nie udzieliły odpowiedzi na pytanie o poziom znajomości języka angielskiego, być może z tych samych względów, z których słuchacze postanowili zaniechać przyznawania się do czasu trwania nauki na lektoracie w UTW.

Ponad połowa badanej grupy (56,32%) przed zapisaniem się na lektorat w UTW miała kontakt z nauką języka angielskiego od jednego miesiąca do 23 lat. Ze względu na łączny czas uczenia się języka angielskiego przed rozpoczęciem nauki w UTW wyodrębnio-

nych zostało 5 grup: osoby, które nie uczyły się języka angielskiego wcale (41,48%); osoby uczące się krócej niż 2 lata (głównie na kursach językowych dla dorosłych) (12,64%); osoby uczące się od 2 do 4 lat (przeważnie wyłącznie w szkole średniej lub na lektoracie) (21,84%); osoby uczące się od 5 do 10 lat (zazwyczaj, co najmniej 2 różne sposoby nauki zinstytucjonalizowanej) (16,09%); hobbyści uczący się powyżej 10 lat (2,30% - 2 osoby z odpowiednio 23 i 17 latami nauki – w obu przypadkach szkoła średnia, lektorat i odpowiednio lekcje prywatne oraz kursy językowe). Istotny jest fakt, że liczna grupa badanych uczestników UTW ma oparte na osobistych doświadczeniach porównanie między własnym uczeniem się języka angielskiego w formie zinstytucjonalizowanej w późnej dorosłości w UTW i w jej wcześniejszych okresach z wzięciem pod uwagę różnorodności wykorzystywanych metod i technik nauczania oraz sposobów tworzenia się oraz funkcjonowania specyficznych mikrospołeczności grup osób dorosłych uczących się razem języka obcego.

Społeczny charakter motywów podejmowania nauki języka obcego w UTW – zestawienie wyników ankiety i narracji

Motywy podjęcia nauki języka angielskiego w UTW o charakterze społecznym pojawiły się w części ankietowej, a ponadto wyłoniły się też niezależnie w drodze analizy narracji badanych.

Tabela 1. Motywy podjęcia nauki j. angielskiego w UTW - na podstawie części ankietowej badań własnych

	Odsetek badanych
Nauka języka jako trening dla pamięci i sprawności umysłowych	**74,71%**
Chęć nadążania za coraz większą liczbą ludzi znających język angielski	**47,13%**
Przydatność języka angielskiego w podróżach zagranicznych	**47,13%**
Odświeżenie znajomości języka	**25,29%**
Poznanie języka angielskiego warunkiem lepszego zrozumienie współczesnej polszczyzny pełnej anglicyzmów	**22,99%**
Pragnienie sprawdzenia się w nauce nowej umiejętności	**16,09%**
Chęć porozumiewania się w języku angielskim podczas odwiedzania rodziny, która wyemigrowała	**11,49%**
Posiadanie rodziny i znajomych, z którymi można się porozumieć	**12,64%**

tylko po angielsku	
Pragnienie korzystania z anglojęzycznych publikacji: wyszukiwania informacji w Internecie także: oraz	**3,45%**
Czytanie anglojęzycznej literatury fachowej	**2,30%**
Czytanie anglojęzycznej literatury pięknej	**2,30%**
Realizacja marzenia, aby uczyć się języka angielskiego, a odkładanego z powodu braku czasu	**2,30%**
Oglądanie anglojęzycznych filmów	**1,15%**
Możliwość porozumienia z obcokrajowcami spotykanymi na co dzień w Polsce	**1,15%**
Możliwość zabawy z wnukami	**1,15%**

W części ankietowej badania w pytaniu zawierającym prośbę o wskazanie co najwyżej trzech czynników, które zadecydowały o podjęciu decyzji o rozpoczęciu nauki języka angielskiego na lektoracie w UTW najczęściej wybieraną opcją była ta, która mówiła, że nauka języka to dobry trening dla pamięci i sprawności umysłowych (74,71%), która to odpowiedź należy do kategorii indywidualnych aspektów psychologicznych późnej dorosłości, odgrywających wśród czynników motywacyjnych wiodącą rolę. Dwa kolejne czynniki to chęć nadążania za coraz większą liczbą ludzi znających język angielski oraz przydatność tego języka w podróżach zagranicznych (każdy wskazało po 47,13% badanych), zaś następne dwa to odświeżenie znajomości języka (25,29%) oraz wiara, że poznanie języka angielskiego pozwoli na lepsze zrozumienie pełnej anglicyzmów współczesnej polszczyzny (22,99%). W konfiguracji tych czterech aspektów społecznych przeplata się charakterystyczna dla współczesnej kohorty seniorów niechęć do pozostawania w tyle za ogólnymi trendami, z czynnikami takimi jak odświeżenie znajomości języka i jego ogólna przydatność, które mogą cieszyć się podobną popularnością wśród młodszych dorosłych. Mniej popularne okazały się wśród badanych takie motywy rozpoczęcia nauki jak: chęć sprawdzenia się w nauce nowej umiejętności (16,09%), oraz dwie odpowiedzi związane z coraz powszechniejszą dziś migracją oraz małżeństwami wielokulturowymi członków rodziny i znajomych, które warunkują potrzebę umiejętności porozumiewania się w języku obcym (11,49%) oraz posiadaniem rodziny i znajomych, z którymi można się porozumieć tylko po angielsku (12,64%). Kilkoro (11,49%) słuchaczy, wypełniając rubrykę inne, podało takie motywy rozpoczęcia nauki jak: chęć korzystania

z anglojęzycznych publikacji: wyszukiwania informacji w Internecie (3,45%), czytania literatury fachowej (2,30%) i pięknej (2,30%), oglądania filmów (1,15%); a także: możliwość porozumienia z obcokrajowcami spotykanymi na co dzień w Polsce (1,15%), możliwość zabawy z wnukami (1,15%), oraz realizacji marzenia, aby uczyć się języka angielskiego, a odkładanego z powodu braku czasu (2,30%). Na uwagę zasługuje fakt, że w odpowiedziach seniorów społeczne czynniki motywacyjne charakterystyczne dla młodszych uczniów dorosłych przeplatają się z czynnikami typowymi dla wieku starszego, co plasuje badanych na pozycji grupy posiadającej cechy specyficzne ze względu na wiek, ale również nie odcinające jej zupełnie od dążeń typowych dla młodszych uczących się tego języka.

Tabela 2. Motywy podjęcia nauki j. angielskiego w UTW - na podstawie części narracyjnej badań własnych

	Liczba osób	Liczba wypo-po-wiedzi
Czynniki ogólne – niezależne od wieku	**26 (29,88%)**	**26**
Posiadanie motywacji do nauki języka (ogólnie)	15	15
Zainteresowanie językiem angielskim	5	5
Zainteresowanie anglojęzyczną kulturą popularną (filmy i piosenki - w młodości)	1	1
Poznawcza funkcja nauki języka	1	1
Przydatność j. angielskiego podczas podróży	3	3
Bezradność w kontakcie z osobą anglojęzyczną	1	1
Lektorat w UTW to nie tylko nauka języka - czynniki motywacyjne specyficzne dla badanej grupy wiekowej	**32 (36,78%)**	**36**
Nauka w trzecim wieku - rozrywką i przyjemnością	13	15
Uczestnictwo w lektoracie okazją do bycia wśród ludzi, wyjścia z domu i wymiany doświadczeń z innymi ludźmi	6	6
Nauka języka obcego jako trening pamięci i sprawności intelektualnych	6	6
Sama nauka języka poprzez pokonywanie trudności w nowych doświadczeniach przynosi satysfakcję i lepsze poznanie siebie, własnych możliwości oraz podnosi poczucie własnej wartości	5	7
Lepsze poznanie współczesnej rzeczywistości	2	2

W badaniu narracyjnym większość badanych (66,66%) w swoich wypowiedziach wspomina motywy, które skłoniły ich do zapi-

sania się na lektorat języka angielskiego w UTW jako bodźce, mogące pomóc innym powziąć decyzję o nauce języka w podeszłym wieku. Nad niezależnymi od wieku aspektami motywacyjnymi (29,88%), takimi jak: ogólne stwierdzenie, że do podjęcia nauki potrzebna jest chęć i motywacja oraz czynnikami poznawczymi - zainteresowanie językiem i anglojęzyczną kulturą popularną - jak i zupełnie utylitarnymi - możliwość wykorzystania języka w komunikacji w podróży - wśród badanych nieznacznie dominują (36,78%) czynniki specyficzne dla poddanej analizie grupy wiekowej. Dla badanych słuchaczy nauka języka w UTW jest przede wszystkim przyjemnością i rozrywką, która w okresie emerytalnym, będącym kluczowym pojęciem społecznego starzenia się i charakteryzującym się większą ilością wolnego czasu do zagospodarowania, dominuje nad bardziej utylitarnymi celami młodszych dorosłych. Nauka języka w UTW może również spełniać funkcje najważniejsze zadanie psychospołeczne w okresie późnej dorosłości, którym jest adaptacja do często skumulowanych zmian o charakterze utraty poprzez takie działania kompensacyjne jak:

- umożliwianie kontaktów towarzyskich w walce z poczuciem osamotnienia towarzyszącym często wycofaniu się z aktywności zawodowej,
- trening pamięci i sprawności intelektualnych w zapobieganiu demencji,
- podnoszenie poczucia własnej wartości uczniów poprzez ciągłe zdobywanie nowych doświadczeń, możliwość sprawdzenia siebie w nowych sytuacjach i osiągania sukcesów,
- pomoc w zrozumieniu i zaakceptowaniu zmieniającej się, często nie za ich już sprawą, rzeczywistości, z której mogą być stopniowo wykluczani.

Poniższe wypowiedzi, będące cytatami z narracji, najlepiej ilustrują zebrane powyżej dane o społecznych aspektach podejścia badanych seniorów do nauki języka obcego w grupie lektoratu na UTW:

„Jestem ponad 70- letnią uczestniczką UTW. Jestem wdową, mam wiele czasu, decyzja moja, aby uczyć się j. angielskiego była zatem trafna. Chociaż troszkę poznałam ten język, to chęć poznania więcej jest, gdyż czuć się będę znacznie lepiej w obecnej rzeczywisto-

ści. A ponadto, spotykamy się w grupie, poznajemy się i to także duży plus dla nas, szczególnie samotnych." **(badana nr 12)**

„Sama nauka jest ważna (rozwija szare komórki) ale równie ważne jest bycie z ludźmi. Można tutaj spotkać bardzo ciekawych ludzi, wymienić doświadczenia nie tylko na tematy jęz. angielskiego, ale również na inne życiowe problemy." **(badana nr 43)**

„Lubię robić coś dla siebie – ucząc się w pewnym sensie dowartościuję się pomimo, iż wiem, że 30-40 lat temu - spędzając tyle czasu nad książką, byłabym prymuską." **(badana nr 24)**

W zestawieniu części ankietowej i narracyjnej badania można zauważyć, że w tej pierwszej zdecydowana większość respondentów jako jeden z głównych motywów podjęcia nauki języka angielskiego w UTW podaje typowy dla adaptacyjnych zadań późnej dorosłości trening dla pamięci i sprawności umysłowych, który w badaniu narracyjnym pojawia się w wypowiedziach badanych rzadziej niż czynniki takie jak czysta przyjemność czerpana z nauki i równie często jak inna rola podkreślająca przyjemność płynącą z takich rzeczy jak: pokonywanie trudności w nowych doświadczeniach czy też lepsze poznanie siebie i własnych możliwości, które to podnoszą poczucie własnej wartości uczestnika lektoratu jako członka społeczności uczących się języka obcego. Równie często uczestnictwo w lektoracie jawi się jako okazja do bycia wśród ludzi i wymiany doświadczeń z innymi ludźmi, która to funkcja w przypadku skupionego na kształceniu komunikacyjnym lektoratu wydaje się najbardziej istotną.

Nauka języka w społeczności grupy językowej w UTW – organizacja pracy w grupie oraz relacje z lektorem i innymi słuchaczami

Na podstawie aspektów motywacyjnych można stwierdzić, że dla osób uczęszczających na lektorat w UTW bardzo ważną rolę odgrywają czynniki społeczne kształtujące relacje w grupie uczniowskiej jako społeczności, w której każda osoba chciałaby się czuć bezpiecznie i mile spędzać, nawiązując przyjazne kontakty z innymi. Wiąże się to z ważnym czynnikiem motywującym do podjęcia nauki w UTW, wynikającym z niniejszych badań, którym jest poszukiwanie przyjemnych form spędzania wolnego czasu w miłym towarzystwie. Dlatego też bardzo istotne dla słuchaczy są następujące kwestie:

- wybór grupy - przede wszystkim o zbliżonym poziomie znajomości języka, aby się nie stresować (11,49%), zbliżonej wiekowo (1,15%) oraz o małej liczebności (1,15%) (łącznie 13,79%)
- przyjazna i bezstresowa atmosfera podczas zajęć, która opiera się na braku presji oraz na wyrozumiałości lektora (20,69%)
- zaufanie do lektora, sposobów przekazywania informacji, wzorca wymowy oraz rad dotyczących nauki (17,24%)
- przyjazne relacje z innymi członkami grupy, wzajemna pomoc i wspólne powtórki poza zajęciami raczej niż rywalizacja (17,24%).

Kilkoro słuchaczy (9,19%) podaje własne preferencje dotyczące organizacji, tematyki i sposobu realizacji materiału oraz organizacji zajęć. Podawane przez pojedyncze osoby sugestie dotyczą odbywania zajęć w systemie dwa razy w tygodniu (czyli podwojenie liczby zajęć w tygodniu), małego zakresu podawanego materiału na każdych zajęciach na początku z dziedziny praktycznych zwrotów przydatnych w 'prostych sytuacjach życiowych (np. w domu, w sklepie, w hotelu, na ulicy)' a także służących wymianie osobistych doświadczeń w rozmowach o rodzinie, uroczystościach, wakacjach, spotkaniach. Niektórym zależy na szerokim zakresie słownictwa i rozszerzeniu możliwości konwersacji podczas zajęć. Komunikacja i umiejętność mówienia wydaje się słuchaczom ważniejsza niż gramatyka, choć przyznają, że to w uczeniu się tej drugiej mają większe doświadczenie i przychodzi im łatwiej podana w tradycyjny, znany im ze starych książek sposób. Część z nich docenia ułatwiające zapamiętywanie techniki wizualizacji nowych wyrażeń i pojęć przez nauczyciela, a także motywujący do mówienia poprzez kontakt wzrokowy z innymi uczniami półkoliste ustawienie ławek, czy pracę w grupach.

Tabela 3. Nauka języka w społeczności grupy językowej w UTW – organizacja pracy w grupie oraz relacje z lektorem i innymi słuchaczami – na podstawie części narracyjnej badań własnych

	Liczba osób	**Liczba wskazań**
Wybór grupy ćwiczeniowej	**12 (13,79%)**	**12**
Podobny poziom znajomości języka	9	9
Wybór języka już trochę znanego	1	1
Mała liczebność grupy	1	1
Grupa zbliżona wiekowo	1	1
Przyjazna i bezstresowa atmosfera	**18 (20,70%)**	**19**
Przyjazna atmosfera na zajęciach (ogółem)	7	7
Wyrozumiałość lektora	5	5
Brak presji/stresu	6	7
Konkretne wskazówki dot. preferencji technik prowadzenia zajęć	**8 (9,20%)**	**13**
Stosunek do lektora	**15 (17,24%)**	**15**
Zaufanie do sposobu przekazywania wiedzy przez lektora	3	3
Wypowiedzi lektora traktowane jako wzór do naśladowania	3	3
Możliwość wyjaśnienia niezrozumiałych kwestii	5	5
Łatwiej zapamiętać wyrażenia podane przez lektora	2	2
Zaufanie do rad lektora dotyczących uczenia się	2	2
Wspólna nauka w grupach koleżeńskich poza zajęciami	**15 (17,24%)**	**16**

Z powyższego opisu wyłania się uczeń poszukujący w lektoracie możliwości nawiązania rzeczywistego kontaktu z innymi ludźmi poprzez prawdziwą komunikację i wymianę doświadczeń w obcym języku, którą lektorat powinien zapewnić poprzez ukierunkowanie na wyposażenie ucznia w służące im środki językowe oraz organizację zajęć w sposób umożliwiający swobodną wymianę myśli i kontakty międzyludzkie. Zaufanie do lektora oraz nawiązanie kontaktów towarzyskich z innymi członkami grupy wpływa korzystnie na eliminowanie negatywnych emocji związanych z trudnościami napotykanymi w procesie nauki i sprawia, że uczniowie mogą osiągnąć jeden ze swych głównych celów uczestnictwa w lektoracie, którym to celem jest przyjemność czerpana z nauki.

Podsumowanie

Do najciekawszych spostrzeżeń płynących z badań nad społecznymi aspektami uczenia się języków obcych w później dorosłości w doświadczeniu uczestników lektoratów w UTW zebranych za pomocą ankiety i narracji należą m.in.:

- motywy podejmowania nauki języka angielskiego przez Polskich seniorów są bardzo zróżnicowane, jednak dominują wśród nich bodźce specyficzne dla wieku związane z psychospołecznym procesem kompensacji przewidywanych lub obserwowanych strat w zakresie sprawności intelektualnej, kontaktów społecznych oraz pełnego zrozumienia dla dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, w której obserwowane sa wpływy obce – w tym obce wpływy językowe;
- wśród innych motywów rozpoczęcia nauki języka angielskiego u uczniów w późnej dorosłości stosunkowo liczną grupę stanowią zróżnicowane motywy od czysto utylitarnej potrzeby porozumiewania się w konkretnych sytuacjach po pragnienie bezpośredniego uczestnictwa w anglojęzycznej kulturze, które również charakteryzują decyzje młodszych dorosłych o podjęciu kształcenia językowego, co sugeruje planowanie aktywnego uczestnictwa badanych w rzeczywistości społecznej języka drugiego;
- wielu seniorów poszukuje w nauce języka jako narzędzia komunikacji międzyludzkiej okazji do nawiązania rzeczywistego kontaktu; prawdziwość opisywanych w nowym języku doświadczeń, podawanie szczerych informacji w rozmowach w obcym języku, zaufanie do lektora oraz innych uczestników kursu sprzyja tworzeniu mikro-społeczności grupy, co doceniają starsi uczniowie, mający często wcześniejsze doświadczenia z bardziej bezosobowymi metodami nauczania języków obcych z naciskiem na poprawność form językowych;
- podkreślanie w narracjach wielowymiarowej przyjemności czerpanej z nauki języka obcego przez osoby starsze sugeruje, że negatywne emocje związane z trudnościami napotykanymi w procesie nauki nowej umiejętności w podeszłym

wieku mogą być niwelowane poprzez społeczne aspekty kształcenia językowego

Powyższe obserwacje kierują uwagę lektorów prowadzących zajęcia z języków obcych dla seniorów na rozwijanie kompetencji w kształtowaniu społeczności grupy uczniowskiej poprzez adekwatne działania w sferze zaspokajania potrzeb społecznych i intelektualnych dojrzałych uczniów oraz skoncentrowaniu się na grupotwórczych aspektach komunikacji językowej.

Bibliografia:

Długosz Z. (2006), *Stan i perspektywy starzenia się ludności w Europie w latach 2004-2005*, [w:] J. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostek i zbiorowości ludzkich*, Wyd. Zakładu Demografii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Jaroszewska A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowy*, Oficyna Wydawnicza 'Impuls', Kraków.

Johnstone R. (2002), *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*, Council of Europe, Strasbourg.

Jurczyk-Romanowska E. (red.) (2012), *Trzecia Zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.

Peace S., Dittmann-Kohli F., Westerhof J. G., Bond J. (2007), *The ageing world*. [w:] J. Bond, S. Peace, F. Dittmann-Kohli, J. G. Westerhof (red.), *Ageing in society. European Perspectives on Gerontology*. *3rd Ed.*, SAGE Publications Ltd., London/Los Angeles/New Delhi/Singapore.

Raport Rady Europy: *Language Course Teaching Methods for Senior Citizens (Grundtvig 1.1.) Grundtvig Training Courses* - http://www.senior-language.com/uploads/media/Microsoft_Word_-_Final_report_doc.pdf - [21.01.2013]

Rice D. (2002), *Adulthood* [w:] M. Haralambos, D. Rice (red.), *Psychology in Focus*, Causeway Press Ltd., Bathe.

Steuden S. (2012), *Psychologia starzenia się i starości*, Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa.

Straś-Romanowska M. (2012), *Późna dorosłość*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Stuart-Hamilton I. (2006), *Psychologia starzenia się. Wprowadzenie*, tłum. A. Błachnio, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
Wolańska W. (2013), *Przestrzenne zróżnicowanie starzenia się ludności Polski*, [w:] D. Kałuża-Kopias, P. Szukalski (red.), *Starzenie się ludności – między demografią a polityką społeczną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Zamorska K. (2010), *Wokół wyzwań polityki społecznej: kształcenie jako czynnik aktywizacji ludzi w wieku poprodukcyjnym*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
Ziębińska B. (2010), *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Śląsk" Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe, Katowice.
Zrałek M. (2008), *Lifelong learning jako czynnik poprawy jakości życia ludzi starszych*, [w:] J. Kowaleski, P. Szukalski (red.) *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, Wyd. Zakładu Demografii i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

JOANNA BUDREWICZ, EWA BAJER

Edukacja osób starszych z perspektywy specyfiki zmian zachodzących w procesach poznawczych

Streszczenie:
Artykuł przedstawia mechanizmy uczenia się osób starszych, ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania procesów poznawczych i postaw wobec przyswajania nowej wiedzy. Przyjmuje się, że etap życia człowieka, jakim jest starość nie ogranicza umiejętności uczenia się, przy czym istotne okazuje się zastosowanie odpowiednich metod nauczania, które pozwalają przezwyciężyć trudności, jakich seniorzy mogą doświadczyć w toku nauki.

Słowa kluczowe: starzenie się, procesy poznawcze, uczenie się

Summary:
This paper presents the learning mechanisms of elderly people, with particular emphasis on the functioning of cognitive processes and attitudes towards acquiring new information. It is assumed that senility, as a phase of human life, does not limit the ability to learn, although applying proper teaching methods is essential.

Key words: aging, cognitive processes, learning

***

Wprowadzenie

Dynamika przemian społeczno-gospodarczych, jakiej jesteśmy obecnie świadkami, zainicjowana została w wyniku postępu cywilizacyjnego, na który składa się zarówno rozwój społeczeństwa informacyjnego i nowych technologii (Goban-Klas, Sienkiewicz, 1999, s.42), jak swoista zmiana czy modyfikacja hierarchii wartości współczesnego człowieka, który przypisuje fundamentalną rolę wiedzy, jako najcenniejszemu i niewyczerpalnemu kapitałowi

w społeczeństwie opartym na wiedzy i informacji (Kolasińska, 2011, s. 200). W obliczu zmieniającego się trybu życia i warunków pracy, człowiek musi stale się rozwijać, zdobywać nowe kwalifikacje i umiejętności. Co więcej, obserwując powolny, ale systematyczny proces starzenia się społeczeństwa, łatwo możemy wyciągnąć wnioski, że zagadnienia związanez ustawiczną edukacją dotyczą już nie tylko ludzi młodych, ale w coraz większym stopniu ludzi starszych, którzy etap formalnej nauki mają już dawno za sobą. Warto zauważyć, że Polska należy do krajów starzejących się społeczeństw, w którym paradoksalnie populacja ludzi starszych jest liczniej reprezentowana niż pokolenie ludzi młodych. Dane GUSz 2011 r. – Rocznik demograficzny z 2012 r. wskazują, że 13, 8 % ludności Polski to osobyw wieku 65 lat i więcej. Prawie 7,8 mln Polaków to osoby w wieku 60 plus. Przyjmuje się, że społeczeństwa, w których odsetek osób po 60. roku życia przekroczył 12%, a po 65. roku życia 8% – to społeczeństwa demograficznie stare (Halicka, Krakowska, 2012).

Starzenie się społeczeństwa w wymiarze gospodarczym, ale i kulturowym, pociąga za sobą określone i wielowymiarowe implikacje, których celem jest zapewnienie podstaw pełnego i godnego życia. Polityka państwa nastawiona jest zazwyczaj na zapewnienie osobom starszym świadczeń w postaci opieki zdrowotnej oraz pomocy społecznej, rent i emerytur. Jednakże zmiany liczebności i struktury populacji osób starszych wraz ze zróżnicowaniem ich aktywności życiowej i zawodowej, w połączeniu z nieuniknioną konsekwencją malejącego przyrostu naturalnego, generują potrzebę odmiennego podejścia do problemów osób starszych. Coraz częściej andragodzy zwracają uwagę na potrzebę *uczenia się*. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia ze wrastającą liczbą ludzi starszych z wyższymi niż dawniej oczekiwaniami „dobrego życia" w społeczeństwie, przy jednoczesnym braku zapotrzebowania na pomoc w wykonywaniu codziennych czynności. Taki stan spowodowany jest znaczną poprawą warunków życia i zdrowia, umożliwiającą osobom starszym rozwijanie własnych pasji i swobodne poszukiwania wszelkiego rodzaju informacji. Wskazuje się tu na odejście od wcześniejszego modelu ujmowania starości, jako skoncentrowanego na chorobie i niesprawności, ku pozytywnemu spojrzeniu na ten etap życia człowieka (Halicki, 2009, s. 203-212). Funkcjonujące do niedawna założenie, w myśl którego po 65 roku życia człowiek przestaje wnosić swój

wkład i przyjmuje wyłącznie rolę beneficjenta dóbr społeczeństwa, staje się w dzisiejszych czasach nieaktualne. W opublikowanym sprawozdaniu pt. Emeryci złotego wieku (*Gold Age Pensioners*) osoby starsze określane są jako *społeczne spoiwo*, które nie tylko czerpie, ale i aktywnie działa w przestrzeni gospodarczej, społecznej i kulturowej.

Z drugiej strony zauważamy przymusową konieczność nabywania coraz nowszych umiejętności, dzięki którym możliwe staje się funkcjonowanie w wysoko technologicznym społeczeństwie. Szybki postęp cywilizacyjny może ułatwić życie codzienne osób starszych pod warunkiem, że będą one w prosty sposób informowane o zaletach nowych oddziaływań. Wprawdzie na rynku pojawia się coraz więcej rozwiązań, w postaci produktów dostosowanych do warunków fizycznych osób starszych czy „przyjaznych" urządzeń elektronicznych, jednakże bez umiejętności przyswojenia sobie nowej wiedzy, osoby starsze nie będą w stanie w pełni z nich korzystać. Ponadto wydłużenie wieku emerytalnego sprawia, że niezbędne okazuje się stworzenie mechanizmów umożliwiających uzupełnienie deficytów kwalifikacyjnych oraz wprowadzenie programów przygotowujących do późniejszych etapów życia zawodowego. Obejmuje ono różne formy uczenia się w postaci szkoleń, kursów, warsztatów czy praktyk.

Zachowanie sprawności intelektualnej w podeszłym wieku, w tym samym stopniu, co stan zdrowia, sprawność fizyczna, warunki życia czy wsparcie społeczne, stanowi ważny aspekt decydujący o jakości życia (Marcinek, 2007, s. 71). Nabywanie wiedzy i uczenie się okazują się niezbędne w zachowaniu interakcji ze środowiskiem społecznym. Bez wątpienia potencjał rozwojowy osób starszych zasługuje zatem na uwagę. Dlatego warto bliżej przyjrzeć się etapowi starości w życiu człowieka oraz warunkom ułatwiającym i utrudniającym seniorom uczenie się.

Starzenie się i starość z perspektywy psychologicznej

W okresie starości człowiek zmienia swoje miejsce w społeczeństwie, z osoby niezależnej i niosącej pomoc przechodzi na pozycję osoby zależnej od innych, wymagającej pomocy i wsparcia. Podczas gdy w okresie wczesnej dorosłości sprawność osób i ich samodzielność,a tym samym aktywność społeczna, jest na dosyć wyso-

kim poziomie, to w późnej starości ulega stopniowemu zmniejszeniu. Jest to wynikiem wzrostu niepełnosprawności fizycznej, konieczności opieki ze strony osób trzecich oraz intensyfikacji działań medycznych w celu utrzymania stanu zdrowia i/lub przeciwdziałania negatywnym skutkom chorób. Sytuacja ta rodzić może niepokój, frustrację czy nawet poczucie zagrożenia. Podjęcie aktywności, jest szczególnie ważne, gdyż pozwala na odzyskanie poczucia własnej wartości, obniżenie poziomu doświadczanego osamotnienia oraz poprawę całościowej satysfakcji z życia.

Rozważania dotyczące zmian zachodzących z wiekiem w procesach poznawczych oraz ich znaczeniu w dostosowaniu odpowiednich metod nauczania rozpoczniemy od zdefiniowania i charakterystyki zagadnienia starości.

Zdefiniowanie pojęcia starości stanowi wyzwanie, gdyż składa się na nie zespół czynników natury fizjologicznej, psychologicznej oraz społecznej. Okres starości jest etapem w życiu człowieka, podobnie jak młodość czy dorosłość i jest związana z doświadczaniem przemian zarówno fizycznych, jak i psychicznych. Jak już wspomniano, starzenie się jest uwarunkowane zarówno przez czynniki genetyczne, biologiczne jak i środowiskowe i ze względu na ich współdziałanie może mieć różnorodny przebieg oraz tempo (Steuden, 2011, s.19). Pamiętać należy, że osoby w starszym wieku nie stanowią jednorodnej grupy zarówno pod względem sprawności fizycznej, jak i psychicznej, dlatego ważne jest, by dokonując pewnych uogólnień, nie pomijać także jednostkowych właściwości człowieka i jego indywidualnych predyspozycji.

Charakteryzując problem z perspektywy psychologicznej właściwe wydaje się odwołanie do nurtu psychologii *life-span*. Ta perspektywa teoretyczna pozwala na spojrzenie na okres starości nie tylko jako na kolejny etap w biegu życia człowieka, lecz jako kolejną fazę rozwoju. Zgodnie z założeniami psychologii *life-span* rozwój człowieka trwa przez całe życie i ma wielowymiarowy oraz wielokierunkowy plastyczny charakter (Straś-Romanowska, 2001, s. 95). Na jego przebieg wpływ mają nie tylko czynniki takie jak wiek osoby czy zadania rozwojowe, przed którymi staje, lecz także czas historyczny, rozwój cywilizacyjny oraz indywidualna historia życia danej osoby.

Za objawy starzenia się uznawane są wiek metrykalny, społeczny, biologiczny oraz psychologiczny (Steuden, 2011, s.19-20).

Wiek metrykalny, czyli chronologiczny, określa liczbę lat życia danej osoby. Na jego podstawie ustalane są przedziały wiekowe i odpowiadające im normy rozwojowe. Wiek społeczny związany jest z oczekiwaniami społecznymi odpowiadającymi danemu etapowi życia, jak również stopniowi aktywności osoby oraz jej sposobowi zachowania. Prawny skutek uzyskania wieku społecznego stanowi przyznanie świadczeń, w tym emerytalnych, uprawnień czy przywilejów związanych jego osiągnięciem. Wiek biologiczny określany jest przez stopień sprawności narządów i układów, jak również ogólną sprawność organizmu. Do wyznaczników wieku psychologicznego należą stopień sprawności umysłowej oraz jakość życia osoby.

W piśmiennictwie psychologicznym wymienianych jest wiele progów i periodyzacji okresu starości (Steuden, 2011, s. 20-21). Często przyjmowanym podziałem jest podział na młodszych starszych (60 - 75 r.ż.) oraz starszych starszych (powyżej 75 r.ż.). Światowa Organizacja Zdrowia wyodrębnia trzy okresy: wczesna starość (60 - 74 r.ż.), późna starość (75 - 89 r.ż.) oraz długowieczność (powyżej 90 r.ż.). W praktyce, korzystając z wyżej wymienionych podziałów należy pamiętać, że nie stanowią one o jednorodności i wysokim wewnątrzgrupowym podobieństwie, gdyż nie bez znaczenia dla funkcjonowania jednostki pozostaje działanie wcześniej wspomnianych indywidualnych czynników.

W obecnych czasach mamy do czynienia ze zjawiskiem starzenia się społeczeństwa połączonym z jednoczesnym wyraźnym wydłużaniem się życia. Stanowi ono efekt stałego zmniejszania się przyrostu naturalnego, szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych, szerszego dostępu do służby zdrowia, popularyzacji wiedzy, także medycznej, oraz wzrostu dobrobytu i ogólnie lepszej sytuacji bytowej. Duże znaczenie ma także fakt udzielanej osobom starszym pomocy na rzecz wspierania ich aktywności i podnoszenia jakości życia.

Okres starości – perspektywy i ograniczenia

Interdyscyplinarne badania dotyczące okresu starości prowadzone są w dziedzinie biologii, medycyny, pedagogiki, psychologii czy socjologii. Wiedza, której dostarczają ich wyniki, pozwala na szczegółową analizę procesu starzenia się. Poznanie i identyfikacja pewnych ograniczeń oraz możliwości tego okresu niewątpliwie skut-

kować będzie większą czułością na usuwanie lub łagodzenie pewnych trudności oraz efektywne wykorzystywanie posiadanych potencjałów.

Rozważmy zatem z jakimi skutkami, pozytywnymi oraz negatywni, wiąże się wstąpienie w okres określany jako starość. Czy rezultatem są wyłącznie ograniczenia i powolne „usuwanie się w cień" czy osoby starsze posiadają pewne możliwości rozwoju oraz perspektywy?

Niewątpliwie wiele osób czerpie satysfakcję z przejścia na emeryturę (Lazarus, Lazarus, 2006, s. 14). Zakończenie pracy zawodowej stanowi proces, do którego można się przygotować już wcześniej i zaplanować aktywność, która wypełni czas i jednocześnie będzie sprawiała przyjemność. Przejście na emeryturę wiąże się więc często z rezygnacją z niedających satysfakcji form aktywności, na rzecz tych, które zaspokajają potrzeby jednostki. Na tym etapie życia otwiera się przed osobą możliwość realizowania swoich potrzeb i ogólnie rozumianego rozwoju, lecz wymaga on także sprostania nowym zadaniom życiowym. Potrzeba poznawcza realizowana może być przez uczestnictwo w różnego rodzaju formach aktywności skierowanych do seniorów, jak Uniwersytet Trzeciego Wieku. Ponadto, osoby starsze, wykorzystując swoje kompetencje zawodowe, lub niezależnie od nich, wspierać mogą działania wolontariatów i innych form niesienia pomocy, przez co nie tylko wypełniają swój czas ale również mają szansę zaangażowania się w interesujące działania będące źródłem satysfakcji. Biorąc pod uwagę fakt, iż czynnikami najbardziej przyspieszającymi proces starzenia się są bierność oraz brak celów, to uczestnictwo w Uniwersytecie Trzeciego Wieku wydaje się być konstruktywną alternatywą nadającą życiu sens oraz poprawiającą jego jakość (Zielińska-Więczkowska, Kędziora-Kornatowska, 2009, s.138-141).

Osoby starsze osiągają wysoką satysfakcję z pomocy w zakresie opieki nad dziećmi i wnukami. Dysponują czasem, który mogą przeznaczyć na realizowanie się w gronie rodziny oraz przyjaciół. Czas poświęcony na opiekę nad wnukami i rodziną sprawia, ze osoby czują się potrzebne. Często osoby starsze wspominają, że dopiero opiekując się wnukami znajdują czas, by towarzyszyć i wspierać ich wychowanie, czego nie mieli okazji doświadczyć w czasie opieki nad własnymi dziećmi. Jak podaje B. Szatur-Jaworska (2000, s.128) ro-

dzina, w polskich warunkach, stanowi dla osób starszych główne źródło satysfakcji i zaspokojenia potrzeb, dlatego koniecznością wydaje się zabezpieczenie bliskości fizycznej jak i emocjonalnej z członkami rodziny.

Korzystnie na poziom doświadczanej przez osoby starsze satysfakcji wpływa także powrót do zaniedbanych lub porzuconych, ze względu na ograniczoną ilość czasu i codzienne obowiązki, zajęć. Często osoby starsze angażują się, na przykład, w poszukiwanie przodków, zaginionych członków rodziny, porządkowanie pamiątek czy kompletowanie albumów rodzinnych.

Co wydaje się ważne, także w relacji małżeńskiej osób starszych obserwujemy zmiany. Między partnerami następuje wzrost poziomu intymności (Turner, Helms, 1999, s. 567). Charakterystyczny staje się również wzorzec komunikacji oparty na nabytej mądrości życiowej.

Do negatywnych skutków wkroczenia w starszy wiek zaliczyć możemy między innymi świadomość kresu życia i związany z nią lęk, czyli ogólnie rozumiane problemy egzystencjalne. Ujemny bilans życiowy oraz poczucie osamotnienia znacznie obniżają satysfakcję z życia osób starszych. Na jakość ich życia wyraźnie wpływają doświadczane straty. Jednocześnie, jak podkreśla S. Steuden (Lazarus, Lazarus, 2006, s.13), prawidłowo przepracowany proces żałoby skutkuje mniejszym egocentryzmem, a więc wzrostem empatii, co jest uznawane za kluczowy element rozwoju życiowej mądrości, niezależności oraz tożsamości. Sytuacja żałoby może być więc traktowana jako szansa na poznanie samego siebie oraz nabywanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych (Jasielska, 2011, s.112-113).

Zwykle, w okresie starości, nasilają się choroby oraz pojawiają problemy i ograniczenia fizyczne. Związane mogą być z doświadczaniem bólu i innych dolegliwości somatycznych czy trudnościami lub niemożnością przemieszczania się. Często problemom z podróżowaniem winne są bariery architektoniczne w postaci braku wind, poręczy itp.

Kolejnym negatywnym zjawiskiem mogącym towarzyszyć okresowi starości jest utrata celu i poczucia użyteczności. Konieczna staje się wtedy reorganizacja i przewartościowanie dotychczasowych celów życiowych. Jednocześnie, nabycie pewnej mądrości życiowej

pozwala osobie starszej na radzenie sobie z tym problemem przez większą, niż miało to miejsce na wcześniejszych etapach życia, reorganizację celów życiowych. Koncentracja następuje raczej na kwestiach dotyczących zdrowia i własnej sprawności fizycznej czy rodzinie, a nie gromadzeniu środków materialnych.

W końcu, znaczenie dla satysfakcji życiowej mają także trudności adaptacyjne wynikające z zachodzących w społeczeństwie zmian cywilizacyjnych i kulturowych. Dotyczą one na przykład problemów z obsługą sprzętu AGD, bankomatu czy telefonu komórkowego.

W ramach działań na rzecz osób starszych, jako efekt Drugiego Światowego Zgromadzenia na Temat Starzenia się Społeczeństw z 2002 roku, powzięty został II Międzynarodowy Plan Wsparcia Osób Starszych MIPAA (II International Plan of Action on Aging), który ma na celu realizację trzech kierunków wsparcia osób starszych: Starość i Rozwój (Aging and Development), promowanie zdrowia i dobrostanu w okresie starzenia się (Advancing health and well-beeing into old age) oraz trzeci – kształtowanie dostępnego, umacniającego i wspierającego środowiska (Ensuring, enabling and supportive environments) (Political Declaration and Madrid International Plan of Action of Ageing, 2002, s. 19-51).

Pierwszy ze wspomnianych kierunków zajmuje się szacowaniem możliwości okresu starości, opracowywaniem oraz promocją programów optymalnego starzenia się oraz perspektyw poznawczych i zdolności uczenia się. Promowanie zdrowia i dobrostanu w okresie starzenia się polega głównie na podkreślaniu konieczności uczenia się osób starszych, znaczenia ustawicznego kształcenia się dla dobrostanu fizycznego oraz psychicznego, w tym podtrzymania sprawności funkcji poznawczych. Kierunek ten kładzie szczególny nacisk na diagnozę różnicową między wynikającym z wieku obniżeniem funkcji poznawczych a procesem otępiennym. Ważną część stanowią działania mające na celu podnoszenie jakości życia w miejscach zamieszkania czy pobytu osób starszych, czyli zarówno w ich domach, jak i ośrodkach zajmujących się opieką np. w domach spokojnej starości. Trzeci kierunek badań koncentruje się głównie na perspektywach rozwoju systemu bezpieczeństwa dla osób starszych oraz badaniu ich interakcji ze środowiskiem społecznym.

Fizjologiczne starzenie się i zmiany w narządach zmysłów

Zmiany w zakresie narządów zmysłów mające istotne znaczenie w procesie nabywania nowych umiejętności i wiadomości dotyczą przede wszystkim narządu wzroku i słuchu. Pozostałe, takie jak smak, węch czy dotyk, również ulegają z wiekiem pewnym zmianom, jednak nie zostaną szerzej omówione ze względu na znikome ich znaczenie w procesie uczenia się.

U osób, które skończyły 60 rok życia, następuje stopniowe upośledzenie ostrości widzenia, co skutkuje trudnościami w wyraźnym spostrzeganiu przy słabym oświetleniu oraz widzeniu przedmiotów znajdujących się w pewnej odległości (Steuden, 2011, s. 42). Osoby te potrzebują więcej czasu by powrócić do normalnego widzenia w sytuacji, gdy zostały oślepione (np. przez reflektory samochodu), gorzej widzą we mgle czy o zmierzchu. Pogorszeniu ulega także zdolność akomodacji. Zaburzenia wzroku mogą być również wynikiem procesów chorobowych takich jak jaskra, zaćma czy retinopatia cukrzycowa, będąca częstym powikłaniem cukrzycy.

Do negatywnych psychologicznych skutków zaburzeń wzroku zaliczyć można przede wszystkim wzrost poziomu lęku i ogólne pogorszenie samopoczucia związane z utratą samodzielności oraz wzrostem zależności od innych.

Z wiekiem pogarsza się także słuch. Jest to proces stopniowy, zazwyczaj dotyczy obydwu uszu i często połączony jest ze słyszeniem świstów, szumów lub dzwonienia w uszach (Krzyżowski, 2004, s. 112-113). Niedosłyszenie starcze obejmuje grupę zaburzeń, które dotyczą ubytku słyszalności dźwięków o wysokich częstotliwościach oraz słyszenie ich jako głośniejsze niż są w rzeczywistości. Co istotne, często u osób starszych występuje obniżenie zdolności do różnicowania wyrazów, co skutkować może trudnościami z percepcją mowy.

Wiele osób starszych przyjmuje pogorszenie słuchu jako naturalne dla wieku i radzi sobie z nim przez stosowanie takich strategii jak uważne słuchanie, dopytywanie czy kierowanie bardziej sprawnego ucha w stronę rozmówcy. Wyraźną poprawę uzyskać można dzięki stosowaniu aparatów słuchowych, na co decyduje się spora grupa osób. Komunikację z osobami z niedosłuchem zdecydowanie poprawia powolne i wyraźne wypowiadanie słów.

Psychologiczne skutki niedosłuchu to przede wszystkim trudności w codziennym funkcjonowaniu – rozmowie, rozumieniu poleceń, poczucie bycia nierozumianym, wycofanie i izolacja, zawstydzenie a nawet podejrzliwość wobec innych.

Funkcjonowanie procesów poznawczych

W przypadku fizjologicznego starzenia się mamy do czynienia z zasadniczym brakiem odchyleń od stanu prawidłowego w zakresie takich funkcji psychicznych jak zakres pamięci oraz wiedzy, zasób słów, zdolność osądu praktycznego, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, myślenia logicznego oraz zdolność wykonywania złożonych codziennych czynności. Pogorszeniu ulegają natomiast zdolność przetwarzania nowych informacji, koncentracja i podzielność uwagi, zapamiętywanie oraz uczenie. Następują negatywne zmiany w zakresie pamięci operacyjnej, zdolności koordynacji wzrokowo-ruchowej, tempa wykonywania złożonych zadań oraz rozwiązywania problemów (Steuden, 2011, s. 48-49).

W miejscu tym wspomnieć należy, że opisywane utrzymujące się zdolności intelektualne dotyczą osób starszych, które nie chorują. Pogorszenie stanu zdrowia niestety wiąże się często z wyraźnym obniżeniem poziomu funkcjonowania intelektualnego. Szczególnie w przypadku otępień mamy do czynienia z wyraźnym, postępującym zaburzeniem funkcji poznawczych.

Poniżej zaprezentowane zostaną wyniki badań dotyczących specyfiki zmian i charakterystyki pamięci oraz zdolności uczenia się osób w starszym wieku.

W badaniach przytaczanych przez S.J Tuner i D.B. Helms (1999, s. 544) wykazano, że wiedza ogólna nie ulega z wiekiem obniżeniu. U niektórych, bardziej inteligentnych jednostek stwierdza się nawet wzrost umiejętności werbalnych. U osób starszych następuje natomiast spadek zdolności do podejmowania złożonych decyzji, niektórych form percepcji (np. selektywność uwagi) oraz zmniejsza się tempo wykonywania złożonych zdań.

R. Kerr i M. Teaffe (1991, [za:] Turner, Helms,1999, s. 544) przeprowadziły badanie polegające na odnajdywaniu znaków. Okazało się, że starsze osoby miały wolniejszy czas reakcji oraz ruchy, a różnice między starszymi i młodszymi osobami rosły w miarę wzro-

stu wymagań związanych z przetwarzaniem informacji. Osoby starsze nie wypadły jednak w badaniu gorzej, gdy oceniano zdolność do korygowania nieprzewidzianych błędów ruchowych. Grupa osób starszych ujawniła wyłącznie niewielkie braki w zakresie rozumienia słów, świadomości społecznej oraz umiejętności wykorzystania doświadczenia (Stuart, Hamilton, 1991, [za:] Turner, Helms, 1999, s. 545). Przeprowadzone badania sugerują więc jednoznacznie, że osoby starsze najlepiej pracują wtedy, gdy nie znajdują pod presją i robią to we właściwym sobie tempie. Działanie z odpowiednią szybkością poprawia wyniki uczenia się (Rabit, Backman, 1990, [za:] Turner, Helms, 1999, s. 545).

Mimo, iż z wiekiem następować może pogarszanie funkcji umysłowych, jak na przykład czas reakcji, to sprawność intelektualna na ogół pozostaje niezmienna i cechuje ją pewna ciągłość. Nie ulega pogorszeniu rozpoznawanie, czyli selekcjonowanie poprawnej odpowiedzi z docierających informacji. Ewentualne zmiany dotyczące zakresu pamięci związane są głównie z obniżeniem pamięci długotrwałej. Z wiekiem pogarsza się przypominanie rozumiane jako wyszukiwanie i wydobywanie informacji z zasobów pamięci.

W miejscu tym należy również wspomnieć o nieprawdziwości stwierdzenia, że z wiekiem ludzie tracą twórcze talenty. Przeczą temu fakty dotyczące wielu osób realizujących sięw różnych dziedzinach. Johann von Goethe ukończył Fausta w wieku 82 lat, Konrad Adenauer został Kanclerzem Zachodnich Niemiec w wieku 73 lat (piastował to stanowisko przez kolejnych 14 lat), a Cecil B. DeMille ponownie nakręcił „Dziesięcioro przykazań" w wieku lat 70 (Turner, Helms, 1999, s. 546). Przykłady te, choć związane z twórczością „wysoką", potwierdzają jednocześnie fakt, że twórczość może stanowić źródło satysfakcji oraz poczucia sensu życia, nawet u osób w zaawansowanym wieku.

Podsumowując, w procesie fizjologicznego starzenia się w normie pozostają pamięć bezpośrednia, rozpoznawanie, inteligencja werbalna, funkcje językowe (nazywanie, fluencja słowna, rozumienie) oraz procesy wzrokowo-przestrzenne i praksja konstrukcyjna. Niewielkie zaburzenia dotyczą wybiórczości uwagi, tempa uczenia się, swobodnego odtwarzania, pamięci operacyjnej oraz spostrzegania. Umiarkowanie zaburzona jest podzielność uwagi, wydobywania materiału oraz inteligencja niewerbalna.

Doskonalenie pamięci ma pozytywne skutki w każdym wieku, u osób starszych, do szczególnie efektywnych strategii w tym zakresie zaliczane są ćwiczenie, wzmacnianie oraz zastosowanie obrazu. Nie bez znaczenia pozostaje także klimat nauczania (Backman, Mantyla, Herlitz, 1990, [za:] Turner, Helms, 1999, s. 547). Osoby starsze łatwiej i sprawniej nabywają wiedzę gdy nie odczuwają lęku oraz otrzymują swego rodzaju wsparcie poznawcze. Dlatego zwraca się szczególną uwagę na znaczenie wspierającego środowiska oraz wskazywanie właściwych strategii służących zapamiętywaniu.

Na koniec, warto wspomnieć o projekcie EXCELSA-Pilot realizowanym w państwach europejskich m. in. takich jak Niemcy, Austria, Włochy, w tym również w Polsce. W ramach wspomnianego programu przebadano osoby w wieku od 35 do 85 lat, a opracowany na podstawie zgromadzonych wyników raport pozwolił stwierdzić wyraźne różnice między osobami starszymi a młodszymi, głównie w zakresie funkcji poznawczych oraz zmiennych biofizycznych. Poszukując źródeł optymalnego starzenia się wskazano na cztery psychospołeczne obszary: zachowanie zdrowia i sprawności fizycznej, funkcjonowanie poznawcze, umiejętności adaptacyjne oraz integrację społeczną (Fernández-Balesteros, 2006, s. 314 - 315). Duże znaczenie przypisano poznawczej plastyczności, rozumianej jako stopień poprawy będący efektem uczenia się wyników wykonywanych zadań poznawczych oraz związanej z nią możliwości uczenia się w starszym wieku.

Przytoczone powyżej wyniki badań potwierdzają konieczność i sensowność realizowanych projektów promujących różne rodzaje aktywności, w tym związane z nabywaniem wiedzy, gdyż sprzyjają one pozytywnemu procesowi starzenia się, poprawiają dobrostan jednostki oraz obalają panujące w społeczeństwie stereotypy dotyczące starości.

Uczenie się osób starszych

Skuteczna adaptacja do dynamicznie zmieniającego się otoczenia społecznego związana jest ze zdolnością uczenia się – aktywności umysłowej wymagającej uwagi, określenia celów i planu działania. Powszechnie występujące przekonanie, w myśl którego uczyć się można jedynie w młodym wieku, już dawno prze-

stało być aktualne. Każdy etap życia człowieka, począwszy od wczesnego dzieciństwa poprzez dorosłość, aż do późnej starości, charakteryzuje się możliwością zdobywania wiedzy, zarówno na drodze formalnej, jak i nieformalnej edukacji. Możliwości uczenia się oraz wartościowanie poziomu wykształcenia uzależnione są wprawdzie od etapów życia człowieka, jednakże możemy mówić w tym wypadku raczej o wymiarze sprawności i szybkości tego procesu, bez podawania umownych granic, poza którymi uczenie się w ogóle nie występuje.

Starość będąca ostatnią fazą życia, jest jednocześnie jego ukoronowaniem (Majewska-Kafarowska, 2009, s. 215). Nie oznacza to wcale, że stanowi ona barierę uniemożliwiającą zdobywanie i rozwijanie nowej wiedzy bądź, że nie występują tu żadne oddziaływania edukacyjne lub też, że seniorzy nie chcą się uczyć. Tego typu stereotypizacja (Stuart-Hamilton, 2006, s.352) oddziałuje na pewność siebie osób starszych - im silniej wierzą w negatywne przekonania, tym niższą prezentują samoocenę. Dlatego też niezwykle ważne okazuje się przejawianie wszelkiego rodzaju wsparcia seniorów w ich dążeniach edukacyjnych. Jeszcze kilkanaście lat temu starość uważano za źródło mądrości, wiedzy życiowej i doświadczenia. Społeczeństwo szanowało seniorów, którzy mimo sędziwego wieku byli wciąż aktywnymi członkami wspólnot, zgromadzeń – liczono się z ich zdaniem. Obecnie pozycja ta uległa znacznej zmianie, związanej głównie z szybszym tempem życia. Dlatego też we współczesnym świecie edukacja osób starszych powinna zajmować szczególne miejsce. Zgodnie z założeniami kształcenia ustawicznego człowiek ma prawo do nauki w każdym okresie życia. Potencjał rozwojowy sprzyjający uczeniu się uznawany jest za niewyczerpywalny. Życie ludzkie – rozwój – uczenie się stanowią swoistą triadę ontologiczno–antropologiczną stanowiącą istotę człowieczeństwa. Warto jednak podkreślić, że poszukiwaniach motywacji uczenia się seniorów, wymienić można wiele czynników inicjujących proces uczenia się. Jednym z jego ważniejszych aspektów jest chęć nabywania i rozwijania praktycznych umiejętności, umożliwiających rozwiązanie aktualnie ważnego problemu czy zadania. Co więcej, potrzeby edukacyjne odzwierciedlają określoną świadomość edukacyjną jednostki (Dubas, 2005, s. 27). Uczenie się jest bowiem procesem, w wyniku którego utrwalają się określone doświadczenia, czego efektem są obserwowal-

ne zmiany zachowania. Ma to istotne znaczenie w konfrontacji z różnego rodzaju sytuacjami zwrotnymi, z jakimi zmierzyć się muszą w swym życiu seniorzy – przejściem na emeryturę, opuszczeniem domu przez dorosłe dzieci czy pogorszeniem stanu zdrowia. Wśród obszarów potrzeb edukacyjnych osób w późnej dorosłości najczęściej wymienia się (Knowles, 1996, s. 259):

- wiedzę i umiejętności techniczne – obsługa komputera, bankomatu, sprzętu muzycznego, video, telewizora
- zdrowie – radzenie sobie z problemami zdrowotnymi
- odpoczynek i rozrywka – rozwijanie nowych zainteresowań, podtrzymywanie starych
- tematy związane z „życiem" – radzenie sobie ze sprawami finansowymi, spadkowymi, prawnymi.

Sytuacje edukacyjne niejednokrotnie stwarza więc samo życie, a nie tylko uczestnictwow klasycznych formach edukacyjnych (Czerniawska, 2003, s. 17). Podkreślić także należy, że w oświacie osób dorosłych i starszych spotykamy dwie zasadnicze funkcje (Aleksander, 1996). Pierwsza z nich – zastępcza – opiera się na przekazywaniu treści, przy jednoczesnym kształtowaniu umiejętności, dyspozycji czy cech charakteru, które nie zostały przez nich zdobyte podczas obowiązkowego trybu nauczania, np. w szkole. Druga - właściwa - polega na stałym uzupełnianiu i aktualizowaniu wiedzy oraz umiejętności osób dorosłych i starszych w dziedzinach polityki, ideologii, gospodarki, różnych dziedzin nauki, sztuki i techniki, w zakresie nie objętym programem szkolnym. Związane jest to z kształtowaniem postaw społecznych adekwatnych do już obowiązujących bądź zmieniających się potrzeb edukacyjnych oraz aktywności zawodowej, rodzinnej lub społecznej.

Powstaje zatem pytanie o efektywność uczenia się osób starszych – jaki ma ono charakter i z czego wynika? Udzielając odpowiedzi na tak postawione pytanie warto przypomnieć, że człowiek, który osiągnął dorosłość i u którego postępuje ciągły proces starzenia się, dysponuje nadal znacznym potencjałem rozwoju i możliwościami uczenia się. Badania prowadzone przez psychologów, dotyczące porównania procesu uczenia się nowych treści w grupie młodzieży i w grupie seniorów wykazały, że ludzie zachowują zdolność uczenia się do późnego wieku. Głównym warunkiem okazuje się dostosowa-

nie metod edukacji do poziomu sprawności intelektualnych konkretnej osoby (Baltes, Reese, Lipsitt, 1983, s. 70). W ramach dostępnych i z powodzeniem funkcjonujących na rynku rozwiązań dla osób starszych, wskazać możemy formy kształcenia ustawicznego w postaci kursów zawodowych czy Uniwersytetów Trzeciego Wieku, a także edukację nieformalną organizowaną poza szkołą, w której najważniejsze okazuje się dostosowanie świadczonych usług do indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczących się, jak szkolenia, warsztaty czy treningi (Czerniawska, 2007, s. 27). Oba rozwiązania cieszą się wśród seniorów dużym zainteresowaniem, zwłaszcza, że tego typu edukacja niesie ze sobą szereg wartości dodanych, w postaci (Johnson-Bailey, Cerero, 1998, s. 391):

- zdobywania nowych wiadomości
- wykorzystania czasu wolnego przyjemnie i pożytecznie
- zawierania nowych interesujących znajomości
- ucieczki od rutyny
- zrozumienia i doskonalenia swoich ról społecznych
- rozwijania swoich osobowości oraz sprawności fizycznej.

Uwzględniając powyższe założenia wskazać należy, że szczególne zadania andragogów, wynikają z ogólnych wymagań stawianych przed edukacją, które odnajdujemy w Raporcie UNESCO (Delos, 1998, s.9):

- uczenie się zdobywania wiedzy – taki rodzaj uczenia się pomaga zrozumieć siebie i świat na tyle, by godnie żyć oraz zdobywać nowe kwalifikacje, przy jednoczesnym czerpaniu radości
  z rozumienia, posiadania i odkrywania wiedzy.
- uczenie się działania – stanowi nie jest tylko proces nabywania kwalifikacji, np. zawodowych, lecz także kształtowania kompetencji. Ważna jest też umiejętność pracy w zespole w oparciuo mechanizmy współdziałania i podporządkowania.
- uczenie się harmonijnego współdziałania - to aktualnie najważniejszy element edukacji w skali całego świata – jednakże, aby zrozumieć innych, trzeba zrozumieć samego siebie.
- uczenie się życia - czyli troska o wszechstronny rozwój jednostki, jej ciała, intelektu, poczucia estetyki, odpowiedzial-

ności i wrażliwości. W tym celu konieczne wydaje się wzbogacenie programów kształcenia o treści humanistyczne i artystyczne.

Senior w roli ucznia – wskazówki dla nauczycieli

Osoba starsza posiada bardzo konkretne umiejętności i zindywidualizowane potrzeby, wobec czego biorąc pod uwagę możliwości zastosowania różnorodnych technik wspierających proces uczenia się, nauczyciel osób starszych powinien charakteryzować się określonymi kompetencjami. M Knowles (1980s. 23) przedstawia następujące funkcje nauczyciela dorosłych:

- diagnostyczne – udzielanie pomocy w określaniu potrzeb edukacyjnych
- planistyczna – wspólne z dorosłymi planowanie procesu edukacyjnego
- motywacyjna – tworzenie warunków zachęcających do uczenia się
- metodyczna – pomoc w wyborze najbardziej przydatnych metod i technik uczenia się
- udostępniania- pomoc w pozyskiwaniu materiałów i środków niezbędnych do efektywnego uczenia się
- ewaluatywna – pomoc w ocenie wyników uczenia się

Ciekawe podejście prezentuje M. Malewski (1996, s.121-122), podając trzy typy postaw przejawianych przed nauczycieli podczas procesu kształcenia seniorów:

- *nauczyciel artysta*, dla którego kształcenie dorosłych jest sztuką twórczej adaptacji normatywnych zasad dydaktyki w stosunku do wciąż zmieniających się i niepowtarzalnych właściwości takich jak konkretność, innowacyjność i wrażliwość.
- *nauczyciel popularyzator*, który za główne zadanie edukacji uznaje udostępnianie źródeł uczenia się, kształtowanie umiejętności posługiwania się nimi i pomoc w organizowaniu samokształceniowej aktywności; konsekwentnie wspiera trwałe zaangażowanie ucznia.

- *nauczyciel krytyczny analityk* - sceptycznie nastawiony do istniejącego ładu społecznego koncentruje się na wspólnym z uczniami, krytycznym analizowaniu mechanizmów życia społecznego.

Jednocześnie ciekawe wydaje się w tym kontekście zwrócenie uwagi na jakość i rodzaj stosunków panujących pomiędzy osobą starszą w roli ucznia a jego nauczycielem. Z reguły autorytet nauczyciela powinien zależeć od jego kompetencji, tymczasem poza obowiązującym obie strony kształceniem, uczeń dorosły może mieć dużo wyższy status społeczny i ekonomiczny w porównaniu z nauczycielem. Możliwa jest także różnica wieku oraz jakość doświadczenia zawodowego. Dlatego też M.S. Knowles (2009, s. 180) zaproponował tzw. *andragogiczny model uczenia się*, który prezentuje zestaw procedur angażujących uczniów w proces przygotowawczy przed rozpoczęciem kształcenia. Model ten obejmuje: przygotowanie ucznia, stworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, wspólne planowanie edukacyjnych diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, formułowanie stosownych celów zaspokajających te potrzeby, projektowanie wzoru doświadczeń edukacyjnych, kierowanie procesem uczenia się za pomocą odpowiednich technik i środków, cenę efektów kształcenia i ponowne zdiagnozowanie potrzeb edukacyjnych.

Seniorzy stanowią bardzo zróżnicowaną grupę społeczną, nie tylko ze względu na wiek i stan zdrowia (wszak pomimo znaczących różnic indywidualnych każda osoba po 65 roku życia określana jest tym mianem), ale przede wszystkim ze względu na podejście do kwestii uczenia się. Niemożliwe jest więc zaproponowanie jednej metody kształcenia generalizującej ich potrzeby i zakres umiejętności i za to konieczne okazuje się zwrócenie uwagi na cechy charakteryzujące ucznia dorosłego (Pietrasiński, 1992, s.17): posiada on w dużym stopniu plastyczną psychikę, dzięki czemu może podlegać świadomemu i celowemu „oddziaływaniu oświatowemu"; jest zdolny do funkcjonowania we wszystkich rolach społecznych; wykonuje (lub wykonywał) pracę zawodową, jego rozwój umysłowy i fizyczny jest zaawansowany; jest doświadczony życiowo, cechuje go poważny i odpowiedzialny stosunek do życia oraz rozbudowana potrzeba samodzielności. Z. Pietrasiński (1992, s. 23) wymienia czynniki, które w istotny sposób decydować mogą o złożoności uczenia się:

- zróżnicowane doświadczenie życiowe jednostki
- zainteresowania, potrzeby i motywacja uczących się
- stan wiedzy i jej struktura
- opanowane techniki uczenia się
- przebieg kariery szkolnej i aktywności edukacyjnej w okresie poszkolnym
- pełnione role społeczne
- ilość i struktura czasu wolnego.

Podejście osób starszych do uczenia się w kontekście korzyści jednostkowych i społecznych prezentuje także typologia R. Tippelta (2011, s.45), która koncentruje się na motywacji starszych uczących się oraz ich preferencjach odnośnie celów i sposobów uczenia się. Model ten opisuje cztery typy uczących się starszych, umiejscowionych pomiędzy dwoma osiami: podejściem indywidualnym a społecznym oraz między edukacją rozumianą jako wartość sama w sobie a edukacją rozumianą jako środek do celu. Każdy z typów wymaga zatem odmiennych oddziaływań edukacyjnych ze strony andragoga.

1. **Zorientowany na siebie typ kontemplacyjny** – oznacza seniora, który postrzega edukację jako wartość samą w sobie i chce w niej uczestniczyć w każdym wieku. Jego nadrzędnym celem pozostaje samorozwój i realizacja własnych potrzeb oraz zainteresowań. Taka osoba jest zazwyczaj dobrze wykształcona oraz preferuje pracę samodzielną, zaś pracę w grupie zaakceptuje tylko, jeśli inni uczący się mają podobne kompetencje do niego. Nauczyciel, chcąc zapewnić maksimum efektywności w procesie uczenia się, powinien zaplanować poszczególne zadania o wąskim zakresie, zawierające różne cele do osiągnięcia. Ważnym elementem będzie także poznanie zainteresowań, poziomu zdolności i potrzeb swoich uczniów, aby móc odpowiednio dostosować program nauczania. Istotne okazuje się tu również wyznaczanie zadań domowych w celu powtórzenia i wzmocnienia materiału oraz tworzenie możliwości, w trakcie i po zajęciach, w których może wzrosnąć zaufanie pomiędzy nauczycielem a uczniem.

2. **Zorientowany na innych typ społeczno-emocjonalny** – posiada dobre kompetencje poznawcze i wykształcenie, ale lubi pracować w grupie, pełniąc w rolę pomocnika, który wspiera innych, mniej kompetentnych. Uważa, że edukacja jest wartością samą

w sobie, ale chętnie dzieli się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi uczącymi się, którzy np. postrzegają edukację instrumentalnie. Nauczyciel powinien być w tym wypadku osobą motywującą, spostrzegawczą, zdolną wesprzeć cele programu, a jednocześnie specjalistą posiadającym wiedzę z zakresu obszaru zainteresowań uczących się. Niezwykle cenne okazują się tu zdolności komunikacyjne w postaci doradzania czy poinstruowania uczniów w trakcie wykonywania zadań, ale bez nadmiernej ingerencji w pracę grupy, a także umiejętności negocjacji i radzenia sobie z konfliktami w celu układania planów satysfakcjonujących zarówno nauczycieli jak i dorosłych uczniów. Andragog powinien także w dużej mierze koncentrować się na pozytywnych aspektach pracy starszego uczącego się, a nie na popełnianych błędach, wspierając i okazując mu szacunek oraz zachęcając do samodzielnego poszukiwania rozwiązań pojawiających się problemów.

3. **Typ solidarny zorientowany na dobro wspólne** - uważa, że edukacja jest przede wszystkim ważnym środkiem do realizowania szerszych celów społecznych, takich jak jakość życia osobistego, rozwój zawodowy, sytuacja społeczno-ekonomiczna, a więc wartości, które w ostatecznym rozrachunku są dobre także dla jednostki. Współpraca z innymi, a także ustalanie oraz realizowanie celów i podejmowanie działań to dla nich podstawowa przestrzeń uczenia się w późnej i dojrzałej dorosłości. Doskonale czuje się w sytuacji realizowania zadań, projektów. Ważnym zadaniem nauczyciela będzie tu wprowadzanie do programu kształcenia elementów nierutynowych, w postaci stopniowej zmiany bodźców (np. nowych informacji) w przebiegu zajęć i oczekiwania stosownych odpowiedzi zwrotnych. Andragog kieruje całością prac i określa spodziewane rezultaty, pomagając seniorom w poszukiwaniu rozwiązań. Jednocześnie pomaga w doborze odpowiednich środków służących do wykonywania zadań oraz zachęca i aktywizuje wszystkich uczestników.

4. **Typ utylitarny, dążący do celów indywidualnych** - nie postrzega uczenia się jako wartości samej w sobie, lecz w kategoriach instrumentu służącego do konkretnego celu, mającego charakter osobisty czy jednostkowy. Nie podziela entuzjazmu względem uczenia się ani nie jest zainteresowany współpracą ani zaangażowaniem. Oczekuje konkretnych instrukcji i wskazówek, chętnie realizuje sam dużą część powierzonych zadań. Nauczyciel powinien zatem popraw-

nie zidentyfikować potencjał, którym dysponuje uczący się starszy, czego warunkiem jest dobra, oparta na szacunku z nim relacja. Bardzo ważne jest tu także szczegółowe ustalenie z seniorem poszczególnych elementów kształcenia, tj. klarowne opisane konkretnych progów do pokonania, ich kolejności, sposobu oceny i kontroli uzyskanych rezultatów a także zapewnienia wszystkich niezbędnych materiałów potrzebnych do wykonywania zadań. Pomoc nauczyciela wiązać się tu będzie także z stymulowaniem rozwoju zdolności poznawczych uczącego się i przede wszystkim we włączeniu nowej wiedzy w zakres jego doświadczeń.

Zakończenie

Wśród motywów skłaniających osoby po 65 roku życia do uczenia się wymienia się nie tylko samą chęć zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności technicznych, ale zwraca się także uwagę na zaspokajanie potrzeb przebywania wśród ludzi oraz traktowanie nauczania jako konstruktywnej metody spędzania wolnego czasu. Z perspektywy psychologicznej donośne znaczenie ma „przywracanie jednostki społeczeństwu", eliminowanie zagrożeń związanych z izolacją wynikającą z braku okazji do udzielania się, wyjścia z domu, w tym także skłonność do popadania stany depresyjne i związane z nimi ogólne pogorszenie stanu zdrowia. Doniosłe znaczenie ma również wzbudzanie poczucia, że nadal jest się potrzebnym. Nabywanie nowych umiejętności pozwala na odnalezienie się w podlegającym ciągłym zmianom środowisku, dostosowanie do jego wymogów i zachowanie poczucia bezpieczeństwa i komfortu w życiu codziennym. Skuteczne nauczanie jest możliwe, ponieważ formy kształcenia ustawicznego w postaci Uniwersytetu Trzeciego Wieku oraz różnego rodzaju kursów dostosowane są do ograniczeń związanych z wiekiem, ale też wykorzystują posiadane przez osoby starsze indywidualne potencjały. Proponowane prze UTW zajęcia dotyczą między innymi takich obszarów jak umiejętności techniczne, poprawy lub utrzymania stanu zdrowia, znajomości prawa oraz sposobów spędzania wolnego czasu.

Duże znaczenie w procesie nauczania ma zwrócenie uwagi na indywidualizm jednostki. Wiąże się to z uwzględnieniem takich czynników jak stan wiedzy, przebieg nauki szkolnej, zainteresowania

i doświadczenie życiowe osoby, a także jej zdolność uczenia się oraz posiadane zasoby.

Uwzględnienie zmian zachodzących z wiekiem w procesach poznawczych oraz narządach zmysłów jest niezwykle ważne dla skuteczności nauczania osób starszych. Wymaga ono zarówno zwrócenia szczególnej uwagi na indywidualne własności psychiczne osoby, ale również dostosowanie wykorzystywanych metod do możliwości jednostki, jej zasobów oraz ograniczeń. Niektóre z tych ograniczeń są uniwersalne i dokonując pewnych uogólnień możemy wyłonić prawidłowości, o których należy pamiętać dostosowując proces uczenia się. Stosowanie się do prostych wskazówek, jak dzielenie materiału do opanowania na mniejsze, zorganizowane części, wielokrotne powtarzanie, czy pamiętanie o wyraźnym, odpowiednio głośnym mówieniu do grupy, pozytywnie wpływa na przyswajanie wiedzy.

By wspomagać specyficzny proces uczenia się dla osób starszych stworzono różnego rodzaju typologie, jak wspominana stworzona przez Tippelt'a, pozwalające dostosować odpowiednie techniki do charakterystyki grupy odbiorczej. Poszukując konkretnych szczegółowych technik wspomagających proces uczenia się, należy pamiętać, że chociaż z wiekiem następują zmiany, które dotyczą ogólnego pogorszenia zdolności uczenia się, jednak wspomaganie w postaci wielokrotnego powtarzania, ćwiczenia nauczanego materiału, pomocy strukturalnej w postaci wyraźnych podziałów i nadania określonego planu skutkuje poprawą jakości nauczania.

Dostosowany do potrzeb osób starszych system kształcenia jest nie tylko szansą na zachowanie samodzielności, sprawności i komfortu psychicznego przez tę grupę, ale przynosi również korzyści dla społeczeństwa w postaci wzbogacenia o mądrość życiową i doświadczenie seniorów, ograniczenia kosztów ponoszonych na rzecz opieki, jak również wymiernej pomocy w sprawach codziennego życia.

Bibliografia:

Aleksander T. (1996), *Cele, formy i przejawy edukacji w rozwiązywaniu problemów życiowych ludzi dorosłych*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, ITE, Radom.

Backman L., Mantyla R., Herlitz A. (1990), *The optimization of episodic remembering in old age*, [w:] P. B. Baltes, M.M. Baltes (eds.), *Everyday cognition in adulthood and late life*, Cambridge University Press, New York [za:] Turner S. J., Helms D. B. (1999), *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa.

Baltes P., Reese H., Lipsitt L.P. (1983), *Life-Span Developmental Psychology*, "Annual Review of Psychology", *31/1985*.

Czerniawska O. (2003), *Permanentna edukacja jako zadanie starości w XXI wieku*, „Edukacja dorosłych", 2/2003.

Czerniawska O. (2007), *XXIII Kongres AIUTA w Reims*. „Rocznik Gerontologiczny", 1(2)/2007.

Delors J. (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Wyd. UNESCO, Warszawa.

Dubas E. (2005), *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, [w:] M. Podgórny (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Fernández-Balesteros R. (2006), *GeroPsychology. An Applied Field for the 21st Century*, „European Psychologist", 11 (4)/2006.

Goban-Klas T., Sienkiewicz P. (1999), *Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków.

Gold Age Pensioners, (2001), WRVS.

Grzanka-Tykwińska, A., Kędziora-Kornatowska K. (2010), *Znaczenie wybranych form aktywności w życiu osób w podeszłym wieku*, „Gerontologia Polska", 1(18)/2010.

Halicka M., Krakowska E. (2012), *O sytuacji ludzi starszych* [w:] J. Hrynkiewicz (red.), *II Kongres Demograficzny*, Warszawa.

Halicki J. (2009), *Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów*. „Chowanna" 2(33)/2009.

Jasielska A. (2011), *Funkcjonowanie emocjonalne osób w wieku 60–85 lat na przykładzie regulacji emocji*, "Gerontologia Polska", 2(19)/2011.

Johnson-Bailey, J & Cerero, R.M. (1998), *Power dynamice in teaching and learning practices: An examination of adult education class-room*, "International Journal of Lifelong Education", 17(6)/1998.

Kerr, R., Teaffe, M.S. (1991), *Aging and the response to changes in task difficulty*, "Canadian Journal on Aging", 10(1)/1991 (18-28), [za:] Turner S. J., Helms D. B. (1999), *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa.

Knowles M. S. (1980), *The Growth and Development of Adult Education*, [w:] J. M. Peters and Associates (red.), *Building an Effective adult Education Enterprise*, San Francisco.

Knowles M. S. (1996), *Adult learning*, [w:] R.L. Craig (ed.), *ASTD training & development handbook: A guide to human resource development* (4th ed.) (254-265), McGraw Hill, New York.
Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych*. PWN, Warszawa.
Kolasińska E. (2011), *Praca jako cenna wartość*, [w:] D. Walczak-Duraj (red.), *Przemiany pracy, postaw i ról zawodowych* (191-205), Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Krzyżowski J. (2004), *Psychogeriatria*, Medyk, Warszawa.
Lazarus R. S., Lazarus B.N. (2006), *Copnig with Aging*, University Press, Oxford.
Majewska-Kafarowska A. (2009). *Edukacja (seniorów?) w procesie rewalidacji społecznej starzejącego się społeczeństwa*, „Chowanna" 2 (33)/2009.
Malewski M. (1996), *Metodologiczne problemy badań nad oświatą dorosłych i nauczaniem dorosłych*, [w:] E. A. Wesołowska (red.), *Nauczyciele edukacji dorosłych*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, Warszawa – Toruń.
Malewski M. (2000), *Modele pracy edukacyjnej z dorosłymi*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja", 1/2000.
Marcinek P. (2007), *Funkcjonowanie intelektualne w okresie starości*, „Gerontologia Polska" 15/2007.
Pietrasiński Z. (1992), *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, PWN, Warszawa.
Political Declaration and Madrid International Plan of Action of Ageing, (2002), United Nations, New York
Rabitt, P., & Backman, L. (1990), *Cognitive gerontology: A special issue* "European Journal of Cognitive Psychology", 2(3)/1990, 193-304, [za:] Turner S. J., Helms D. B. (1999), *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa.
Steuden S. (2009), *Wstęp.* [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
Steuden S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*. PWN, Warszawa.
Stuart-Hamilton I. (1991), *The psychology of aging: An introduction.* London: Jessica Kingsley, [za:] Turner S. J., Helms D. B. (1999), *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa.
Stuart-Hamilton I. (2006), *The Psychology of Ageing*. Jessica Kingsley Publishers, London.
Straś-Romanowska M. (2001), *I Konferencja Psychologów Life-Span: między psychologią rozwojową a psychologią rozwoju*, „Przegląd psychologiczny", 44(1).

Szatur-Jaworska B. (2000), *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-IN, Warszawa.
Tippelt, R., Schmidt, B.(2011), *Lernen im Lebenslaufim Kontext demografischen Wandels und intergenerativen Lernens*, [w:] A. R. Pachner, (Hrsg.): *Lernen im Lebenslauf*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
Turner S. J., Helms D. B. (1999), *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa.
Wolińska I. *Działania służące wydłużeniu aktywności zawodowej (Priorytet VI) i Metody utrzymania aktywności zawodowej pracowników w grupie wiekowej 50+*, ekspertyza.
Zielińska-Więczkowska H., Kędziora-Kornatowska K. (2009), *Jakość starzenia się i starości w subiektywnej ocenie słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Gerontologia Polska", 3(17)/2009.

ALEKSANDRA MARCINKIEWICZ, ILONA ZAKOWICZ

Potencjał edukacyjny badań biograficznych

Streszczenie:
Celem artykułu jest przedstawienie potencjału edukacyjnego badań biograficznych. Na wstępnie zaprezentowano krótki zarys historyczny oraz podstawy metodologiczne tej metody. Następnie przedstawiono możliwości edukacyjne badań biograficznych zarówno dla narratora, jak i innych osób, ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystaniu tejże metody w pracy edukacyjnej z osobami starszymi. Wskazano również możliwości wykorzystania materiału biograficznego dla nauk społecznych i humanistycznych.

Słowa kluczowe: potencjał edukacyjny, badania biograficzne, metoda biograficzna, narracja, badania jakościowe, metodologia.

Summary:
The aim of the paper is shown the educational potential of the biography method. First, it was presented a short historical outline and methodological grounds of this method. It was shown the educational potential of biography for narrator and others. It was indicated the possibility of using biographical material for the social and humanities sciences.

Key words: educational potential, biographical research, biographical method, narrative, qualitative research, methodology.

***

Metoda biograficzna, zdaniem Mieczysława Łobockiego, jest „jedną z podstawowych metod badań pedagogicznych (…) charakteryzującą się jej tylko właściwą osobliwością" (Łobocki, 2011, s. 299). Wspomniana osobliwość zasadza się na przekonaniu, iż jest ona „w istocie nade wszystko pewnym konglomeratem różnych innych metod badawczych łącznie z ich technikami, obejmującymi zwłaszcza

analizę dokumentów, obserwację, metodę sondażu i metodę dialogową. Stąd też przypomina ona bardziej określony typ badań pedagogicznych, niż metodę badawczą w ścisłym znaczeniu tego słowa" (Tamże). W tym kontekście ważnym pojęciem jest biograficzność, rozumiana jako „(...) konstrukcja i rekonstrukcja życia człowieka dorosłego, który zmaga się z różnymi trudnościami i przeszkodami w swoim życiu. Biograficzność określa zdolność człowieka do projektowania swojego życia w zależności od sytuacji i kontekstu, w jakim się znajduje, zawsze na nowo, kiedy opowiada swoją historię życia. W ten sposób życie staje się możliwe do formułowania, tworzenia i rozwijania, co jest propozycją otwierającą wiele możliwości, a także wypływających z nich konsekwencji" (Born, 2009, s- 43-44).

Nie ma także zgody, co do nazewnictwa, mówi się, bowiem o metodzie biograficznej, badaniach biograficznych, badaniach narracyjnych, podejściu biograficznym, metodzie badań biograficznych, metodzie dokumentów autobiograficznych (biograficznych), metodzie „dokumentów osobistych", „dokumentów ludzkich" (Łobocki, 2011, s. 299). Jednakże cechą wspólną badań w ramach tak zwanego „podejścia biograficznego" jest: „ich przedmiot: życie konkretnego człowieka ujęte w narrację" (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012, s. 91).

Przyjmuje się, że metodę biograficzną w jej szerokim ujęciu zaczęto stosować już w XIX wieku, wówczas to cieszyła się zainteresowaniem głównie wśród historyków. Za prekursora badań biograficznych uznaje się Wilhelma Diltheya (1833-1911), który traktował biografie, jako źródło wiedzy o społeczeństwie (Tamże, s. 92). Jednakże dopiero wiek XX, a precyzyjniej pierwsza jego połowa, przyniósł wzrost zainteresowania tą metodą wśród badaczy. Pisząc o początkach podejścia biograficznego, nie sposób nie wspomnieć o dokonaniach, jakie w tej dziedzinie przypisuje się Wiliamowi I. Thomsonowi i Florianowi Znanieckiemu. Oni bowiem, za sprawą studium *Chłop polski w Europie i Ameryce*[16] (*The polish peasant in Europe and America*, 1958)[17], uznani zostali za prekursorów meto-

[16] Badania prowadzone przez F. Zanieckiego i Williama I. Thomasa zasadzały się na analizie listów i autobiografii polskich emigrantów (1918 -1920). Celem badań było ukazanie zmian w sposobach zachowania się, opiniach, poglądach, relacjach.

[17] *Chłop polski w Europie i Ameryce* (1918 -1920), wydanie polskie 1976. Dzieło dotyczące historii życia polskich imigrantów w Stanach Zjednoczonych. W dziele ty

dy biograficznej[18]. Zastosowana przez F. Znanieckiego i W. I. Thomasa metoda uznana została za niezwykle nowatorską z uwagi na: sposób wykorzystania zebranego materiału badawczego – dokumentów osobistych, wykorzystanie go na dużą skalę a także „wyjątkowej samoświadomości metodologicznej, która pozwoliła połączyć teorię społeczną z badaniami empirycznymi w niespotykanym nigdy wcześniej stopniu" (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012, s. 93). Innowacyjne i niezwykle inspirujące podejście badaczy spowodowało, iż metoda ta z powodzeniem zaczęła być stosowana przez przedstawicieli tak zwanej szkoły chicagowskiej[19], co w konsekwencji przyczyniło się do stworzenia (w latach 20-tych i 30-tych XX wieku) fundamentu badań jakościowych w naukach społecznych (Tamże, s. 94).

Zainteresowanie metodą biograficzną nie zakończyło się wraz z pierwszą falą zainteresowania dokumentami osobistymi w badaniach społecznych. Kontynuacją tejże była druga fala, w którą wpisuje się między innymi książka Harolda Garfinkla *Studia z etnometodologi*" (1967, wydanie polskie 2007) a także trzecia fala[20] (kulminacyjna fala popularności metody biograficznej), z którą kojarzone są takie nazwiska jak: Daniel Bertaux, Pierre Bourdieu, Martin Kohli. Warto także wspomnieć o stosowaniu metody biograficznej przez takich badaczy jak: Charlotte Bühler, Duccio Demetrio, Pierre Dominicé, Paul Freire. Na gruncie pedagogiki polskiej na uwagę zasługują prace m. in. Olgi Czerniawskiej, Ewy Skibińskiej, czy Elżbiety Dubas.

Metoda biograficzna, zdaniem Mieczysława Łobockiego, znajduje swe najszersze zastosowanie w badaniach socjologicznych, choć cieszy się coraz większym zainteresowaniem także w badaniach pedagogicznych i psychologicznych. Z powodzeniem posługują się nią badacze z różnych dyscyplin naukowych, stąd też nie powinien dziwić fakt, iż badaniom biograficznym przypisuje się charakter inter-

---

wykorzystano: materiały biograficzne, listy, pamiętnik polskiego chłopa z Chicago, Władka Wiśniewskiego.

[18] Analizowane dokumenty (listy, biografie) nie były traktowane, jako uzupełnienie badań, czy jako swoista ich ilustracja, lecz stanowiły centrum i podstawę analizy.

[19] Do upowszechnienia metody biograficznej przyczynił się między innymi Clifford R. Shaw, za sprawą opracowanie *The Jack-Roller. A Delliquent Boy's Own Story* (1930).

[20] Lata 80-te XX wieku.

dyscyplinarny. Owa różnorodność wymyka się jednoznacznej kategoryzacji i definicji, stąd też typologia badań biograficznych jest zróżnicowana. Możemy dokonać rozróżnienia badań metodą biograficzną ze względu na: wielkość próby: badania oparte na małej próbie (analiza jednej lub kilku biografii), na dużej próbie (zestawienie wielu biografii w celu poszukiwania powszechnych prawidłowości)" (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012, s. 91), stawiane pytania badawcze, bowiem każda z nauk posługująca się tą metodą „postawi danej narracji biograficznej inne pytania"(Tamże, s. 92), przedmiot analizy: „czasem badacz biografii skupia się na treści, faktografii przytaczanej w opowieści, odtwarza tak zwaną trajektorię życia, a czasem skupia się głównie na formie opowieści, na kształcie formułowanych sądów, typie i znaczeniu zastosowanych środków wyrazu. Bywa też, że przedmiotem analizy są obie płaszczyzny: zarówno faktograficzna, jak formalna" (Tamże). Warto także zauważyć, iż w badaniach biograficznych badacz może posłużyć się materiałem zastanym (pamiętniki, listy, nagrania), dokonując jego interpretacji (mając na uwadze fakt, że powstał przy innej okazji) oraz doprowadzić do powstania materiału badawczego (opowieści biograficznej) na potrzeby prowadzonych badań (np. wywiad). Stąd też kolejnym elementem różnicującym badania biograficzne jest przyczyna powstania biografii- czy są to biografie tworzone na potrzeby konkretnych badań, a więc z inicjatywy badacza, czy też jest to materiał zastany. Nie należy także zapominać o wymiarze czasowym badanej biografii, badacz może bowiem koncentrować się zarówno na przebiegu całego życia osób badanych jak i jego wycinku, etapie (Tamże). Z tego względu można wyróżnić biografię kompletną, obejmujące całe życie jednostki i biografię tematyczną, dotyczącą określonej dziedziny lub pewnej fazy życia (Teusz, 2002, s. 91). Okazuje się więc, że zakres badań biograficznych jest niezwykle szeroki. Stąd też nie powinien dziwić fakt, iż „wciąż pojawiają się przykłady innowacyjnego wykorzystania materiału biograficznego" (Tamże, s. 101).

W metodzie biograficznej analizie poddawane są wypowiedzi ustne i pisemne osób badanych, z przewagą tych drugich. Zaliczamy do nich: pamiętniki, listy, notatki osobiste, biografie, autobiografie, dzienniki, życiorysy, wspomnienia, a także opowiadania, reportaże, sprawozdania, protokoły, filmy, fotografie. Analizowanym wypowiedziom ustnym, informacji dostarczają natomiast wywiady i rozmowy.

Wspomniane wypowiedzi osób badanych dotyczą „przeważnie ich życia osobistego, różnych doświadczeń życiowych i podzielanych przez nich opinii w sprawach interesujących z punktu widzenia przeprowadzonych badań. Słowem preferuje się wyraźnie podejście jakościowe" (Łobocki, 2011, s. 301).

Jak sugeruje Jan Szczepański, metoda biograficzna umożliwia badanie wielu rozmaitych obszarów:

- Przekonań, poglądów, wierzeń, ideałów, dążeń osób badanych.
- Różnego rodzaju instytucji, (między innymi pod względem strukturalnym, przepisów regulujących ich działanie).
- Subiektywnej strony życia określonych zbiorowości ludzkich, czy też uwarunkowań ludzkich zachowań w zróżnicowanych sytuacjach społecznych (Szczepański, 1970, s. 147-149).

Dzięki jej zastosowaniu:

- mamy poszerzoną i wielostronną perspektywę badań rzeczywistości pedagogicznej,
- poznajemy historię życia osób badanych, osadzoną w ich codzienności (codziennym życiu),
- zdobywamy wiedzę na temat określonych czasów, epoki w której żyją lub też żyli badani,
- dowiadujemy się o sytuacji społeczno–politycznej, w jakiej osadzeni są lub byli badani,
- mamy możliwość poznania przekonań, wierzeń, systemu wartości autorów materiałów biograficznych (tamże),
- dostrzeżenia „znaczeń, jakie jednostki nadają rzeczom i sytuacjom, interpretując rzeczywistość społeczną" (Kaźmierska, 1990, s. 111).

Zastosowanie metody biograficznej, oferuje badaczowi wiele korzyści z uwagi na wiele zalet, które ma do zaoferowania. Zdaniem Pauliny Bednarz-Łuczewskiej i Michała Łuczewskiego „zalety badań biograficznych wynikają bezpośrednio z właściwości relacji biograficznych. Najważniejsze są tu następujące czynniki:

- w życiu społecznym wykorzystuje się je w sposób powszechny i naturalny,
- przekazują one sens i znaczenia,

- pokazują dynamikę ludzkiego życia, jego skomplikowanie,
- pozwalają dostrzec unikalne przyczyny i zjawiska,
- umożliwiają zapełnienie teoretycznej luki, jaka powstaje w badaniach społecznych
- między poziomem makro i mikro,
- mają potencjał oddziaływania moralnego i politycznego" (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012, s. 99).

Z tej też przyczyny podejście biograficzne, ich zdaniem to: „naukowa analiza opowieści o ludzkim życiu lub procesu powstawania tej opowieści" (Tamże, s. 91). Do powyższej definicji warto dodać założenia, jakie w odniesieniu do metody biograficznej formułuje Norman K. Denzin (1978). Jako wielki propagator metody biograficznej, zakłada iż opiera się ona na następujących założeniach:

1. Badanie ludzkich działań powinno jak najbardziej wnikliwie uwzględniać poznanie subiektywnych odczuć, doznań i przeżyć ludzi warunkujących wszelką ich aktywność.
2. Prowadzone analizy powinny uwzględniać kontekst środowiskowy, gdyż otoczenia, w którym żyje i działa jednostka, określa subiektywne interpretacje i znaczenia przez nią wyrażane.
3. W badaniach należy wykorzystać różne źródła informacji, gdyż wszelkie rodzaje danych biograficznych pozwalające na poznanie subiektywny aspektów zjawisk społecznych, posiadają wartość dla badacza" (Nowak, 1998, s. 100).

Najogólniej rzecz ujmując, metoda biograficzna określana jest, jako metoda „polegająca na opisie i analizie przebiegu życia ludzkiego rozpatrywanego w kontekście określonego wycinka rzeczywistości społecznej" (Łobocki, 2011, s. 300). Wspomniany powyżej przebieg życia osób badanych może: obejmować dłuższy lub krótszy wycinek czasu, być „całościowy lub fragmentaryczny" (Tamże), dotyczyć różnego rodzaju działalności „z tytułu pracy zawodowej, życia rodzinnego, społecznego, towarzyskiego czy religijnego łącznie z ich dokonaniami i niepowodzeniami" (Tamże). Jak wskazuje Dariusz Kubinowski biografie, zawierają w sobie trzy podstawowe komponenty, takie jak: własna opowieść danej osoby o swoim życiu; opis sytuacji społecznej i kulturowej, w kontekście której ta osoba interpretuje swoją biografię; dokumentację sekwencji wcześniejszych do-

świadczeń i sytuacji z życia badanej osoby (Kubinowski, 2010, s. 169). Z tego powodu metoda ta pozwala na wyciąganie ogólnych wniosków na podstawie analizy niewielu przykładów, czasem nawet z życia jednej osoby (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012, s. 91). Nie będzie zatem nadużyciem stwierdzenie, iż badania biograficzne posiadają duży potencjał edukacyjny[21].

Wielu badaczy w odniesieniu do biografii zwraca uwagę na ich wymiar edukacyjny, czego przykładem są słowa chociażby Heleny Radlińskiej „można zatem stwierdzić, że badania biograficzne jest narzędziem edukacji, a życie jest procesem samoedukacji, którego drogę samodzielnie tworzy każdy człowiek" (Czerniawska, 2011, s. 40-41). W tym kontekście życie jawi się jako podróż, człowiek kroczy przez swoje życie tworząc swoją biografię.

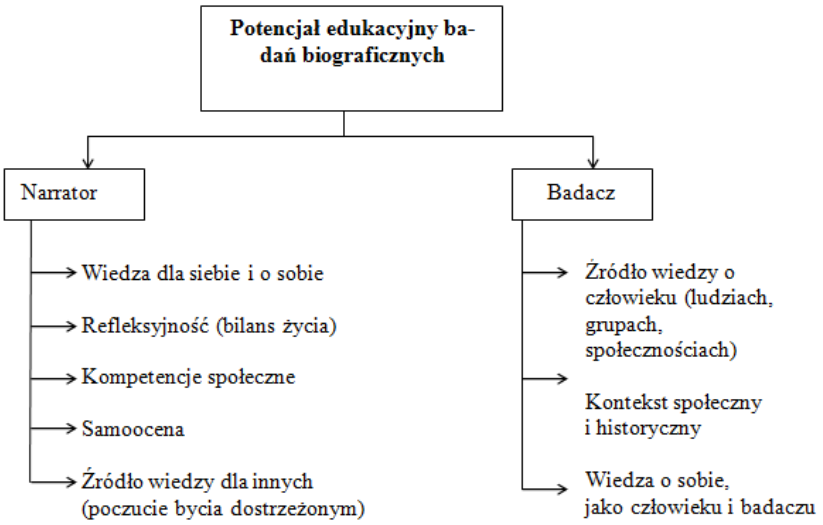
O potencjale edukacyjnym biografii świadczy fakt, że z dużym powodzeniem stosowane są w pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. Przykładem jest Pierre Dominicé, który wykorzystując warsztaty biograficzne uczył osoby dorosłe nie tylko jak konstruować własną biografię, ale przede wszystkim jak ją analizować i interpretować w celu optymalizacji własnego procesu uczenia się (Dominicé , 2006).

Olga Czerniawska wskazuje, że biografia pełni funkcję edukacyjną zarówno dla narratora, jak i badacza (2011, s. 38). W literaturze przedmiotu często podkreśla się potencjał edukacyjny biografii w odniesieniu do narratora, a więc osoby opowiadającej, tworzącej swoją drogę życiową. Niemniej, biorąc pod uwagę, że badania biograficzne należą do badań jakościowych, to nie pozostają one bez wpływu na osobę badacza. Zwłaszcza, że tego rodzaju badania opierają się na idei poznania rozumiejącego, zgodnie z którą zarówno przedmiot badań, jak i podmiot poznający nie są bytami całkowicie odrębnymi, gdyż współistnieją w jednej rzeczywistości (Malewski, 1998, s. 18-28). W badaniach biograficznych centralne miejsce zajmuje interpretacja, dokonująca się poprzez dialog (Dominicé , 2006, s. 27). Podstawą procesu badawczego jest nawiązanie bliskiej relacji badacza z badanym, gdyż jedynie w takie sytuacji możliwe jest otwarcie się

[21] Potencjał (z łac. potentia 'możność; siła) to siła umożliwiająca działanie; zdolność do działań (Kopaliński, 2007, s. 456). Zatem potencjał edukacyjny należy rozumieć jako siłę i możliwości edukacyjne.

narratora na badacza i szczere opowiedzenie swojej historii. Co więcej zarówno badacz poprzez zadawane pytania oddziałuje na osobę badaną, jak i narrator na badacza. Również w przypadku analizy biografii zastanych można mówić o wpływie materiału, jego treści na badacza. Zatem, w aspekcie tego rodzaju badań można wyróżnić potencjał edukacyjny badań biograficznych w odniesieniu do narratora, jak i badacza, co prezentuje poniższy schemat.

Wykres 1. Potencjał edukacyjny biografii



Źródło: opracowanie własne.

Dla osób opowiadających własną historię życia prace nad własną biografią jest ważnym elementem edukacyjnym, gdyż „wyzwalają kreatywne myślenie o sobie, samoocenę, refleksyjność, skłonność do bilansu życia, określenia własnej tożsamości (...)"(Tamże, s. 74). W tym kontekście znaczenie tworzenia biografii jest niebagatelne, gdyż dotyczy głębszej, ważniejszej sfery życia człowieka, która odnosi się do jego tożsamości, emocji i sposobu odczuwania świata, a więc tego kim człowiek jest. Tworzenie własnej biografii dla wielu osób badanych jest okazją do głębszej refleksji nad własnym życiem, doświadczeniami, emocjami i poznanymi osobami,

nad którymi osoba badana wcześniej się nie zastanawiała. Należy zauważyć, że współczesna rzeczywistość, która charakteryzuje się szybkim tempem życia i zmian nie sprzyja refleksji nad sobą i swoimi doświadczeniami. Dlatego udział w tego rodzaju badaniach często jest jedynym momentem, w którym badani analizują swoje życie i siebie samych. Analiza i interpretacja własnych doświadczeń jest źródłem wiedzy, który można w przyszłości wykorzystać. Poza tym, w sytuacji pisania, czy opowiadania własnej historii życia, narrator czyni to z perspektywy własnej teraźniejszości, a więc znajduje się on już w innym kontekście i posiada większy bagaż doświadczeń. Dzięki temu ma on możliwość nowego odczytania swojego życia i ponownej jego interpretacji. Poprzez zagłębienie się w swoją historię i odczytanie jej na nowo zwiększa się samoświadomość narratora, a nawet zdarza się, że zmienia się jego dotychczasowy obraz siebie i własnych doświadczeń. Odnosząc się do psychologii humanistycznej i teorii samoaktualizacji, można uznać, że badania biograficzne umożliwiają osobom badanym stawanie się "tym, kim się chce być", a więc sprzyjają wewnętrznej spójności i jedności z samym sobą. Jak zauważa Olga Czerniawska warsztaty biograficzne zakorzenione są „w tak zwanej miękkiej edukacji, mającej na celu rozwój emocjonalny, refleksyjność, kreatywność jednostki. Edukacja ta jest ukierunkowana na podmiot, na słuchanie uczestników i wzajemne słuchanie siebie. Rozwija przez to empatię i prospołeczne postawy” (Czerniawska, 2011, s. 63).

Ponadto, zainteresowanie badaczy historią danej osoby odbierane jest przez nią jako wyróżnienie. Możliwość podzielenia się historią własnego życia podnosi samoocenę osoby badanej, gdyż czuje się ona dostrzeżona i ważna. W kontekście narratora aspektem edukacyjnym biografii jest również dzielenie się własnymi doświadczeniami z innymi. W tym przypadku potencjał edukacyjny biografii nie jest ukierunkowany na perspektywę – od narratora na siebie samego, ale od narratora ku innym. Doświadczenia narratora stanowią zatem potencjalne źródło wiedzy dla innych. Warto zauważyć, że Duccio Demetrio, oprócz wymiaru edukacyjnego badań biograficznych, podkreśla również ich charakter terapeutyczny (Demetrio, 2000). Z tego powodu w ostatnim czasie badania biograficzne z powodzeniem stosowane są w edukacji dorosłych, w tym także w pracy edukacyjnej z osobami starszymi.

Wspomniana wcześniej specyfika tejże metody sprawia, że doskonale sprawdza się ona w pracy edukacyjnej z osobami starszymi. Znajduje to odzwierciedlenie w licznych publikacjach opisujących zastosowanie metody biograficznej w pracy z seniorami np. prace O. Czerniawskiej dotyczące wykorzystania biografii w celu pogłębiania wiedzy na temat starości, stylu życia seniorów, wydarzeń globalnych (Czerniawska, 2011), czy też wykorzystanie narracji do przeżywania starości. Warto również wskazać na pracę Joanny Warzyniak, w której autorka wskazuje, że biografia może sprzyjać adaptacji do starości (Wawrzyniak, 2009). Należy także wspomnieć o publikacji, która napisana została pod redakcją naukową Ewy Dubas i Wojciecha Świtalskiego: *Uczenie się z (własnej) biografii*, w której znajduje się kilka interesujących artykułów, dotyczących wykorzystania biografii w edukacji osób starszych (Dubas, 2011).

Zainteresowanie andragogów i gerontologów zastosowaniem biografii w edukacji osób starszych jest oczywiste, gdy uświadomimy sobie jak wiele możliwości stwarza ta metoda. Przede wszystkim biografia, jako opis własnego życia daje osobom starszym możliwość opowiedzenia o swoim życiu innym, podzielenia się własnymi przeżyciami i myślami. Co więcej stworzenie własnej biografii uświadamia starszym narratorom jak wiele w życiu ich spotkało i jak wiele w życiu osiągnęli, dzięki czemu łatwiejsze staje się sporządzenie dodatniego bilansu własnego życia. Należy zauważyć, że dokonani bilans życia, a więc pozytywna ocena własnego życia przez seniorów jest istotnym czynnikiem w adaptacji do starości i pozytywnego przeżywania tego okresu. Ponad to, opowiedzenie własnej historii, która zostanie spisana daje osobom starszym nadzieję, że pozostawiają po sobie jakiś ślad dla potomnych.

Badania biograficzne opierają się na wykorzystaniu doświadczeń seniorów w uczeniu się. Jest to niezwykle istotne, gdyż jak wskazują liczni andragodzy (Knowles, Holton, Swanson, 2005; Jervis, 2004) uczenie się osób dorosłych, a więc i seniorów powinno bazować na ich własnych doświadczeniach, gdyż w ten sposób proces edukacyjny jest najbardziej efektywny.

Jak już wskazano, opowiadanie o swoim życiu może pełnić funkcję terapeutyczną, gdyż opowiadając swoją historię narrator ponownie wraca do minionych przeżyć, z tym że może na nie spojrzeć z nowej perspektywy, bogatszy o późniejsze doświadczenia. Ponowna

reinterpretacja doświadczeń może rzeczywiście mieć terapeutyczny wpływ na seniora. Co więcej, odwołując się do pracy J. Wawrzyniak, zmierzenie się z historią własnego życia ułatwia adaptacje do starości.

Innym ważnym aspektem, który również był wcześniej poruszony jest fakt, że wejście w relacje z badaczem, a więc z osobą, która jest zainteresowana historią życia sprawia, że narrator czuje się potrzebny i doceniony. Senior przestaje być osobą anonimową, a staje się podmiotem i partnerem w relacji badawczej, co zwiększa jego samoocenę. Jest to istotne, gdyż okazuje się, że osoby starsze znacznie częściej niż inne grupy wiekowe doświadczają poczucia osamotnienia (Bond, Corner, 2004).

Warto również zauważyć, że sytuacja wywiadu narracyjnego, szczególnie jeśli badacz i narrator reprezentują różne pokolenia, może być dobrą okazją do dialogu międzygeneracyjnego. W czasie takiej rozmowy możliwy jest transfer wartości i sposobów patrzenia na świat dwóch różnych generacji, co ma wymiar edukacyjny dla obu stron. Ponad to, narrator, jako osoba starsza, jest żywym nośnikiem historii. Poznanie faktów historycznych z perspektywy indywidualnych losów nie tylko sprawi, że dane fakty będą szybciej zapamiętane, ale także zrozumiane. Poza tym, wchodzenie w relacje międzypokoleniową sprzyja obalaniu negatywnym stereotypom zarówno osób starszych, jak młodzieży.

Badacz analizując poszczególne biografie, choć ma do czynienia z opisem życia poszczególnych osób, które są niepowtarzalne i indywidualne to można zauważyć pewne zachowania, czy procesy wspólne dla wszystkich ludzi, czy pewnych zbiorowości. Wynika to z faktu, że choć każdy człowiek jest jedyny i unikatowy, to również jest reprezentantem określonej grupy kulturowej, etnicznej, religijnej, dla której pewne zachowania, sposoby interpretowania i przeżywania świata są wspólne. Poza tym, człowiek jako przedstawiciel gatunku *homo sapiens* w określony sposób reaguje na poszczególne bodźce, sytuacje. Tak więc, badając wiele indywidualnych ścieżek życia można poznać prawidłowości, typowe dla określonych społeczności, czy grup. Co więcej zgodnie z teorią ugruntowaną na postawie wielu jednostkowych wyników badań możliwe jest wyciąganie wniosków dotyczących większej populacji (Flick, 2010).

Wykorzystanie biografii w pracy z ludźmi starszymi może mieć edukacyjny wpływ na samych narratorów (seniorów), gdyż le-

piej poznają siebie, własną historię, czują się docenieni i spełnieni, ale także na badaczy. Nie dziwi zatem fakt dużego zainteresowania podejściem biograficznym w edukacji osób starszych.

Należy pamiętać, że badania biograficzne, jak każde inne badania służą poznaniu prawdy. W przypadku tego rodzaju badań poznanie ma charakter subiektywny. Jak zauważa Danuta Lalak badania biograficzne są „(…) doskonałą metodą prowadzenia badań naukowych, pozwala uchwycić wiele zjawisk z obszaru przeobrażeń społecznych, zmiany społecznej, faz życia człowieka, sposobów myślenia człowieka dorosłego, potrzeb i motywacji" (2010, s. 92). Z tego powodu można wskazać na potencjał edukacyjnych tego rodzaju badań w odniesieniu do badacza.

Jak zauważa Henning Salling Olsen „(...) nadawanie znaczenia i nabywane świadomości rozumienia historii indywidualnego życia jest ważnym momentem tego, co społeczne"(2004, s. 34). Zatem badania biograficzne, choć odnoszą się do życia poszczególnych osób są nie tylko nośnikiem wiedzy ich jednostkowych, niepowtarzalnych doświadczeń. Stanowią one cenne źródło wiedzy o czasach, w których badane osoby żyły, gdyż biografie poszczególnych ludzi zanurzone są w pewnym kontekście społecznym i czasie historycznym. W losach jednostki odzwierciedlają nie tylko jej własne losy, ale także jej otoczenie i czas, w którym żyła. Z tego powodu analiza losów jednej osoby może również służyć do rekonstruowania kontekstu społecznego, w którym żyła dana osoba i czasu historycznego. Odczytanie specyfiki kontekstu społecznego i historycznego jest istotne aby prawidłowo zinterpretować losy tej osoby.

Jak już wcześniej zauważono badania biograficzne opierają się na wzajemnej relacji badacza i narratora, a więc dwie strony zaangażowane są w proces badawczy. Badacz w tego rodzaju badaniach jest osobą wchodzącą w relację z badanym z całym swoim bagażem doświadczeń, przekonań, sposobem patrzenia na świat, a więc angażuje się w proces badawczy subiektywnie. Nie jest on jedynie biernym odbiorcą opowiadanej biografii przez badanego. Jest on zaangażowany w proces badawczy poprzez zadawanie pytań, jak i próbę zrozumienia i zinterpretowania świata narratora. Z tego powodu można również wskazać na potencjał edukacyjny badań biograficznych w odniesieniu do badacza, nie tylko osoby, która dochodzi do „obiektywnej" prawdy, ale także jako osobowości, indywiduum. Badacz

poznane losy, sposoby myślenia i interpretowania rzeczywistości konfrontuje z własnymi. Poznając czyjąś biografię, chcąc ją zrozumieć w pierwszej kolejności odwołujemy się do własnych podobnych doświadczeń. Poznawanie biografii badanych może mieć wymiar transformacyjny dla badacza. Pod wpływem refleksji badanych, ich doświadczeń i losu, sposobu rozumienia świata badacz może zmienić swój sposób rozumienia świata. Poza tym, jak już wcześniej wspomniano biografie badanych są źródłem wiedzy dla innych, do których zaliczyć można także badacza.

Reasumując badania biograficzne posiadają duży potencjał edukacyjny, zarówno w odniesieniu dla narratora, jak i dla badacza. W literaturze przedmiotu niejednokrotnie wskazuje się na korzyści edukacyjne i terapeutyczne jakie uzyskują osoby tworzące własne biografię. Z tego powodu z powodzeniem metodę biograficzną wykorzystuje się w pracy edukacyjnej z osobami starszymi. Ponad to, pisanie i dzielenie się własną biografią z innymi ma charakter twórczy i rozwijający, czego dowodzą liczne badania. W wielu publikacjach naukowych wskazuje się także na wymiar społeczny i historyczny biografii indywidualnych. Losy pojedynczych osób odzwierciedlają specyfikę uniwersalnych procesów, historycznych wydarzeń, czy pewnych kontekstów społecznych, gdyż życie człowieka zakorzenione jest w pewnej kulturze, a jego życie trwa w określonym czasie historycznym. Charakter badań biograficznych, który polega na zaangażowanie się zarówno badanego, jak i badacza sprawia, że badacz, jako jednostka doświadcza edukacyjnego wpływu procesu badawczego.

Bibliografia:

Bednarz-Łuczewska P., Łuczewski M. (2012), *Podejście biograficzne*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, PWN, Warszawa.

Bond J., Corner L. (2004), *Quality of life and older people*, Open University Press, Berkshire.

Born A. (2009), *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskurs Młodych Andragogów", Zielona Góra.

Czerniawska O. (2011), *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.

Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Impuls, Kraków.

Dominicé P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011), *Uczenie się z (własnej)biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, PWN, Warszawa.
Jervis P. (2004), *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, Routledge, London- New York.
Kaźmierska K. (1990), O *metodzie dokumentów biograficznych*, „Kultura i Społeczeństwo", nr 1.
Knowles M., Holton E. F. III, Swanson R. (2005), *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resoure Development*, Elsevier, Burlington.
Kopaliński W. (2007), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almachem*, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa.
Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
Łobocki M. (2011), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa.
Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne, Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
Nowak A. (1998), *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
Olesen H. S. (2004), *Podmiot uczący się i „historia życia" – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, „Teraźniejszość- Człowiek-Edukacja", nr 2 (26).
Szczepański J. (1970), *Metoda dokumentów autobiograficznych w naukach społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo, nr 1.
Teusz G. (2002), *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, „Teraźniejszość-Człowiek – Edukacja" nr 4 (20).
Wawrzyniak J. (2009), *Oblicza starości. Biografia jako źródło czynników adaptacyjnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
Włodarek J., Ziółkowski M. (1990), *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań.