

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



AGNIESZKA KONIECZNA¹

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Polska

ORCID 0000-0003-3782-8373

Zgłoszono: 22.11.2024; zrecenzowano: 23.04.2025; zaakceptowano do druku: 2.05.2025

PREFEROWANE PRAKTYKI EDUKACYJNE W PLACÓWKACH EDUKACJI POZAFORMALNEJ W PERSPEKTYWIE UCZESTNIKÓW W STARSZYM WIEKU ORAZ ICH INSTRUKTORÓW

PREFERRED EDUCATIONAL PRACTICES IN NON-FORMAL EDUCATION SETTINGS IN THE PERSPECTIVE OF OLDER PARTICIPANTS AND THEIR TRAINERS

Abstract: Senior education played an increasingly important role in an aging society, and creating friendly educational environments was key to engaging this group. However, seniors and instructors differed in their assessment of which features were the most important. The aim of the study was to identify the elements of a friendly and valued educational environment by comparing the perspectives of older participants and their instructors regarding preferred educational practices. Semi-structured interviews were conducted with both groups in Polish non-formal education institutions. Seniors preferred classes held in a kind atmosphere, allowing for free interaction, in small groups, and led by empathetic instructors, without pressure or excessive formal requirements. Instructors emphasized the diversification of methods, adjusting the pace, and supporting learners in overcoming health and cognitive difficulties. Both groups recognized the importance of individualization, although they interpreted it differently. The results pointed to the need to integrate both perspectives in the design of educational programs to better meet the diverse needs of seniors.

Keywords: non-formal senior education, educational practices, participant perspective, instructor perspective

Streszczenie: Edukacja seniorów odgrywa coraz większą rolę w starzejącym się społeczeństwie, a tworzenie przyjaznych środowisk edukacyjnych jest kluczowe dla zaangażowania tej grupy. Seniorzy i instruktorzy różnią się jednak w ocenie, jakie cechy są najistotniejsze. Celem badania była identyfikacja elementów przyjaznego i cenionego środowiska edukacyjnego poprzez porównanie perspektywy uczestników w starszym wieku oraz ich instruktorów w zakresie

¹ **Agnieszka Konieczna**, dr hab., prof. uczelni, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Instytut Pedagogiki Specjalnej. Adres e-mail: akonieczna@aps.edu.pl.

preferowanych praktyk edukacyjnych. Przeprowadzono częściowo ustrukturyzowane wywiady z obiema grupami w polskich placówkach edukacji pozaformalnej. Seniorzy preferowali zajęcia w życzliwej atmosferze, umożliwiające swobodną interakcję, w małych grupach i z empatycznymi instruktorami, bez presji i nadmiernych wymagań formalnych. Instruktorzy podkreślali urozmaicenie metod, dostosowanie tempa i wspieranie w pokonywaniu trudności zdrowotnych i poznawczych. Obie grupy dostrzegały wagę indywidualizacji, lecz różnie ją interpretowały. Wyniki wskazują na potrzebę łączenia obu perspektyw w projektowaniu programów edukacyjnych, by lepiej odpowiadały na zróżnicowane potrzeby seniorów.

Słowa kluczowe: edukacja pozaformalna seniorów, praktyki edukacyjne, perspektywa uczestników, perspektywa instruktorów

Wprowadzenie

Edukacja pozaformalna dla seniorów w Polsce odbywa się w różnorodnych instytucjach, takich jak Uniwersytety Trzeciego Wieku, centra kulturalne czy ośrodki wsparcia dziennego. Ich głównym celem jest aktywizacja, samorealizacja i emancypacja osób starszych (Chabior 2011; Fabiś 2014; Fabiś, Konieczna-Woźniak 2022; Gierszewski, Kluzowicz 2021; Kobylarek 2018; Zych 2012). Oferta obejmuje warsztaty artystyczne, kursy cyfrowe czy zajęcia dotyczące zdrowia psychicznego, sprzyjające integracji społecznej i zdobywaniu nowych kompetencji, a udział w nich jest zarówno dobrowolny, jak i często bezpłatny (Chabior 2011; Fabiś 2014; Szarota 2022).

W obliczu starzejącego się społeczeństwa rola edukacji senioralnej nabiera coraz większego znaczenia, a organizatorzy muszą dostosowywać ofertę do zmieniających się potrzeb uczestników (Szarota 2022; Szarota, Perek-Białas 2017). Mimo rosnącej refleksji nad kierunkiem rozwoju instytucji senioralnych, wymiar edukacyjny zajęć wciąż pozostaje słabo zbadany (Malec-Rawiński, Bartosz 2017). Istnieją obawy, że dominacja zajęć rekreacyjnych może ograniczać potencjał edukacyjny (Kobylarek 2010).

Badania Zofii Szaroty (2022) w 51 placówkach pokazują, że edukacja seniorów jest wysoko oceniana pod względem jakości kontaktu z prowadzącymi, organizacji zajęć i tematycznej różnorodności. Szczególnie doceniane są zajęcia praktyczne i warsztaty, które tworzą dynamiczne, aktywizujące środowisko, sprzyjają tworzeniu rozwojowi oraz wspierają integrację i aktywność społeczną seniorów.

Badania przeprowadzone przez innych polskich badaczy wskazują jednak, że zarówno seniorzy, jak i instruktorzy dostrzegają potrzebę udoskonalenia środowisk edukacyjnych, aby były bardziej przyjazne, jednak ich oczekiwania co do ich charakteru znacząco się różnią. Seniorzy preferują zajęcia oparte na ich zainteresowaniach, angażujące emocjonalnie i wolne od presji (Jurczyk-Romanowska 2012; Klimczak-Pawlak, Kossakowska-Pisarek 2018; Kuklewicz, King 2018; Słowik-Krogulec 2019). Instruktorzy natomiast koncentrują się na technicznych aspektach prowadzenia zajęć, takich jak dostosowanie tempa do możliwości seniorów

i uwzględnianie doświadczeń życiowych uczestników (Malec-Rawiński, Bartosz 2017; Koutska 2024; Tomczyk i in. 2020).

Mimo rosnącego zainteresowania tematyką, badania nad edukacją senioralną w Polsce rzadko uwzględniają zarówno perspektywę seniorów, jak i instruktorów (Koutska 2024). Brakuje pogłębionych analiz porównawczych, które ukazywałyby, w jaki sposób obie grupy rozumieją pojęcie przyjaznego i efektywnego środowiska edukacyjnego oraz jakie mają preferencje względem jego kluczowych elementów. Pełniejsze zrozumienie tych kwestii jest kluczowe dla lepszego dostosowania działań edukacyjnych do rzeczywistych potrzeb uczestników (Duay, Bryan 2008).

Dynamiczny rozwój edukacji senioralnej skłania badaczy do pogłębiania wiedzy na temat środowisk edukacyjnych, które skutecznie odpowiadają na potrzeby tej grupy (Castro Rojas i in. 2018; Duay, Bryan 2008; Flauzino i in. 2020). W ostatnich latach szczególną uwagę zwraca się na strategie instruktorów w projektowaniu takich przestrzeni (Hallam i in. 2016; Ko 2020; Schoultz 2023; Villar i in. 2010). Wciąż jednak brakuje badań pokazujących, w jakim stopniu wizje i praktyki edukacyjne instruktorów pokrywają się z oczekiwaniami seniorów, oraz w jakich obszarach występują rozbieżności i napięcia.

Takie analizy są niezbędne, by lepiej dostosować programy edukacyjne do zróżnicowanych celów edukacyjnych seniorów i uniknąć paternalizmu w ich projektowaniu (Duay, Bryan 2008).

Problem i cel badań

Celem niniejszego badania jest identyfikacja kluczowych elementów przyjaznych i efektywnych środowisk edukacyjnych dla seniorów poprzez porównanie perspektywy uczestników oraz instruktorów w zakresie preferowanych praktyk edukacyjnych.

Realizacja przyjętego celu badań umożliwi określenie optymalnych praktyk edukacyjnych zgodnych z preferencjami uczestników, jak również ich instruktorów.

Metodyka badań własnych

Badanie przeprowadzono w paradygmacie jakościowym, z wykorzystaniem analizy tematycznej oraz częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych. Obejmowało dwie grupy: seniorów oraz instruktorów prowadzących zajęcia edukacyjne dla osób starszych.

W badaniu uczestniczyło 10 seniorów w wieku 60-84 lat, zróżnicowanych pod względem płci, poziomu wykształcenia, stażu emerytalnego, miejsca zamieszkania oraz doświadczeń edukacyjnych i zawodowych. Większość posiadała wykształcenie średnie lub wyższe i aktualnie uczestniczyła w programach edukacyjnych (głównie artystycznych i rekreacyjnych) realizowanych w lokalnych społecznościach. Byli to głównie uczestnicy zajęć w klubach seniora prowadzonych przez urząd miasta lub

ośrodek pomocy społecznej lub dom kultury. Znacząca część badanych mieszkała samotnie. Nikt nie zgłaszał niepełnosprawności. Rekrutacja odbywała się poprzez ogłoszenia i zaproszenia kierowane do lokalnych instytucji, takich jak kluby seniora i organizacje społeczne, co umożliwiło dotarcie do osób zainteresowanych edukacją w starszym wieku.

Grupa instruktorów liczyła 17 osób (11 kobiet i 6 mężczyzn) w wieku 23-65 lat, reprezentujących różne poziomy wykształcenia, specjalizacje i doświadczenie zawodowe. Prowadzili zajęcia w centrach seniora, domach kultury, klubach seniora i kołach gospodyń wiejskich, obejmujące m.in. kursy komputerowe, językowe, warsztaty rękodzielnicze, teatralne, fitness oraz zajęcia integracyjne. Staż pracy z seniorami wahał się od kilku miesięcy do 21 lat, co pozwoliło uchwycić różnorodne perspektywy praktyków z różnych etapów rozwoju zawodowego.

Dane zebrano za pomocą indywidualnych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych i przeprowadzonych w miejscach zapewniających komfort i poufność (np. domy uczestników, kluby seniora). Każdy wywiad trwał 30-60 minut. Uczestnicy wyrazili świadomą zgodę na udział w badaniu. Rozmowy były nagrywane za zgodą, a następnie dosłownie przetranskrybowane. W celu ochrony poufności zastosowano pseudonimy, a dane osobowe zabezpieczono zgodnie z obowiązującymi przepisami.

Do przeprowadzenia wywiadów wykorzystano scenariusz zawierający pytania otwarte, pozwalające na zgłębienie doświadczeń, opinii i perspektyw seniorów oraz instruktorów. Transkrypcje poddano analizie tematycznej zgodnie z wytycznymi Virginii Braun i Victorii Clarke (2006). W pierwszej fazie każda rozmowa została dokładnie przeczytana, a następnie poprzez selektywne podejście wyodrębniono kluczowe fragmenty i wzorce tematyczne. W miarę postępu analizy kategorie tematyczne były weryfikowane i modyfikowane, aby jak najlepiej oddać złożoność danych. Proces kodowania miał charakter iteracyjny – w kolejnych analizach kody były uzupełniane, łączone lub zmieniane w zależności od pojawiających się treści. Ostatecznie wyłonione kategorie ujawniły różnice w preferencjach seniorów i instruktorów wobec środowisk edukacyjnych oraz kluczowe czynniki mające wpływ na doświadczenia seniorów.

Wyniki

Wyniki badań przedstawiono w dwóch częściach: najpierw omówiono, jak seniorzy postrzegają przyjazne środowiska edukacyjne, a następnie przeanalizowano perspektywę instruktorów.

Analiza wypowiedzi seniorów ujawnia, że kluczowe znaczenie ma niewielka liczba uczestników, poczucie bezpieczeństwa, wsparcie emocjonalne oraz cierpliwe i elastyczne podejście prowadzących. W wypowiedziach pojawia się również krytyka organizacji zajęć oraz ich formy.

Wielu seniorów podkreśla znaczenie empatii i cierpliwości instruktorów. Anna (75 lat, uczestniczka zajęć z gimnastyki, ceramiki i ćwiczeń pamięci) zwraca uwagę, że prowadząca trening poznawczy „ma do nas bardzo duże pokłady cierpliwości, bo my seniorzy to potrafimy być okropni”. Uważa, że seniorzy to „często marudy”, zwłaszcza jeśli mają trudności z nowym materiałem. Iza (70 lat) chwali swojego nauczyciela języka za „anielską cierpliwość” i podkreśla, że bezstresowa atmosfera sprzyja nauce. Jadwiga (74 lata, uczestniczka zajęć kulinarnych, artystycznych oraz pływania) docenia życzliwe podejście instruktorów: „Panie są bardzo miłe, żartują z nami, nie poganiają nas”. Podobnie Basia (65 lat), uczestniczka zajęć rękodzieła, deklaruje, że wróciłaby na kursy, „o ile byłyby prowadzone przez osobę cierpliwą no i empatyczną, takie no... w miłej atmosferze, tak na luzno”.

Seniorzy cenią także humor i pozytywną energię instruktorów. Monika (60 lat) podkreśla, że dla niej ważne jest, aby instruktor „zarażał pozytywną energią” i potrafił wprowadzić luzną atmosferę. Zosia (76 lat, uczestniczka kursów gotowania i wyszywania) mówi, że dobry instruktor powinien być „z humorem, przyjemny”. Te wypowiedzi wskazują na wyraźny konsensus wśród seniorów co do znaczenia bezstresowej atmosfery na zajęciach i przyjaznego usposobienia prowadzących.

Wielu seniorów krytykuje metody nauczania przypominające szkołę. Monika zaznacza: „Takie zajęcia to powinny być relaksujące, a nie takie szkolne”. Marysia (73 lata) nie akceptuje rygoru akademickiego: „Nie chcę siedzieć w ławce, raczej w grupie i luzno. [...] Nie powinno się nas traktować jak dzieci”. Podobnie Anna twierdzi, że zajęcia, w których uczestniczy, są idealne, ponieważ „panuje bardzo przyjemna atmosfera i wszyscy dobrze się bawimy”. Zbyszek (68 lat, uczestnik treningu pamięci) zauważa, że nawet jeśli czasem na zajęciach jest głośno, towarzyszy temu radość i integracja: „Czasami się zagadujemy [...] naprawdę dobrze się bawimy. Na wszystko jest czas, są chwile, gdy się śmiejemy, ale też momentami ciężko pracujemy”. Iza docenia „otwartość ludzi i brak oceniania”, dzięki czemu nauka staje się dla niej przyjemnością i odskocznią od codziennych obowiązków. Te wypowiedzi wskazują, że przyjazne środowisko edukacyjne to takie, które pozwala seniorom czerpać radość z towarzystwa innych oraz wyrażać siebie w komfortowy, swobodny sposób.

Kameralność zajęć to kolejny istotny aspekt. Zosia uważa, że optymalna grupa powinna liczyć „6, maksymalnie 10 uczestników”, bo w większych grupach jest „za duży gwar” i „człowiek mniej skupiony jest”. Monika dodaje, że preferuje zajęcia do 10 osób, „no i takie nie za długie”, bo wtedy „się od razu lepiej pracuje”.

Seniorzy zwracają również uwagę na bariery organizacyjne. Zbyszek wskazuje na brak wyposażenia i za małe sale, a Basia na niedogodne godziny zajęć.

Część seniorów podkreśla potrzebę indywidualizacji i różnorodności form nauczania, dostosowanych do ich zainteresowań i możliwości. Marysia zaznacza, że instruktorzy powinni uwzględniać preferencje uczestników: „Jedni lubią szyć, drudzy malować, a inni czytać książki”. Basia dodaje, że zajęcia powinny być

dostosowane do różnych poziomów umiejętności, zwracając uwagę, że starsze osoby „potrzebują więcej czasu niż młodzi do zrozumienia czegoś”.

Zosia podkreśla znaczenie kompetencji instruktorów, którzy powinni dostosowywać tempo i treści zajęć do wieku i stanu zdrowia uczestników, aby każdy mógł w swoim tempie przyswoić materiał. Jadwiga, opisując swoje trudności w nauce języka obcego, przyznaje, że wstydziła się braku postępów i dlatego zrezygnowała: „Zapamiętywanie tych słówek na starość jest bardzo trudne”, co sugeruje bardziej elastyczne podejście i unikanie nadmiernych wymagań.

Choć seniorzy cenią wsparcie społeczne i przyjazną atmosferę, ich opinie wskazują także na konkretne potrzeby dotyczące praktycznego charakteru zajęć.

Seniorzy biorący udział w badaniu konsekwentnie podkreślają, że przyjazne środowisko edukacyjne powinno łączyć bezpieczeństwo emocjonalne, indywidualizację podejścia i swobodną atmosferę, sprzyjającą nauce i budowaniu relacji społecznych. Oczekują, że instruktorzy będą świadomi wyzwań wynikających z procesu starzenia się oraz zadbają o jakość ich doświadczeń edukacyjnych, co stanowi cenną wskazówkę do tworzenia bardziej wartościowych i angażujących programów.

Przechodząc do perspektywy instruktorów, analiza zgromadzonego materiału pokazuje, że ich podejście do tworzenia przyjaznego środowiska edukacyjnego dla seniorów opiera się na trzech głównych elementach: dostarczaniu różnorodnych i angażujących aktywności, indywidualizacji zajęć oraz atmosferze wsparcia emocjonalnego.

Instruktorzy zgodnie podkreślają, że różnorodność zajęć przyciąga uwagę seniorów, podtrzymuje ich zaangażowanie i zwiększa satysfakcję z uczestnictwa. Anna, instruktorka teatralna, zaznacza: „Dbam o różnorodność i jeśli uważam, że ta różnorodność jest spełniona, to znaczy, że jest dobrze”. Antosia, specjalistka od twórczego myślenia, dodaje, że ćwiczenia muszą być „jak najbardziej różnorodne i ciekawe”, by „rozruszać umysł” seniorów. Ewelina, prowadząca zajęcia integracji społecznej, zauważa, że uczestnicy cenią nowe wyzwania i brak monotonii: „Nikt nie lubi nudy. [...] Na każdych zajęciach robimy coś innego – śpiewamy, tańczymy, gotujemy”. Podobnie Aleksander, nauczyciel języka, mówi o uatrakcyjnianiu zajęć, by były one nie tylko edukacyjne, ale także inspirujące i angażujące. Podobnie Martyna, zajmująca się animacją czasu wolnego, podkreśla, że dynamiczne, aktywne formy prowadzenia zajęć są kluczowe.

Adam, instruktor komputerowy, zaznacza, że ważne jest, aby wiedza była przekazywana w sposób ciekawy i angażujący: „Żeby [instruktor] ciekawie przekazywał tę wiedzę, a nie zanudzał, bo inaczej... ktoś przyjdzie, posłucha i wyjdzie”. Instruktorzy widzą w urozmaiceniu zajęć klucz do stworzenia środowiska, które angażuje seniorów, daje im radość z uczestnictwa i wzmacnia ich motywację do nauki.

Instruktorzy zwracają również uwagę na indywidualizację zajęć, dostosowanie ich do możliwości seniorów oraz ich poziomu zaawansowania. Magda, prowadząca

zajęcia artystyczne, zauważa, że odpowiednie tempo „robi naprawdę wielką robotę”, bo wpływa na komfort i zaangażowanie uczestników. Wojtek, instruktor-informatyk, podkreśla trudności związane z rotacją w grupach: „Najfajniej by było, gdybym miał jedną spójną grupę, która przychodzi do mnie regularnie”. Zauważa, że osoby, które nigdy wcześniej nie korzystały z komputera, wymagają więcej czasu na opanowanie podstaw, co utrudnia zachowanie równomiernego tempa: „problematyczne jest to w momencie, kiedy ktoś przyjdzie i pierwszy raz tak naprawdę ma styczność z komputerem”.

Instruktorzy zgodnie przyznają, że praca z seniorami wymaga dużej cierpliwości i uwzględnienia wyzwań poznawczych i zdrowotnych. Andrzej, prowadzący zajęcia integracyjne, zwraca uwagę na bariery zdrowotne: „Czasami pojawiają się trudności w komunikacji, zwłaszcza jeśli seniorzy mają problemy ze słuchem lub pamięcią”. Anna dodaje: „Zdarza się powtarzanie tego samego 10 razy, przychodzenie i opowiadanie historii, które ja już słyszałam wiele razy”. Wojtek natomiast podkreśla, że zapominanie materiału jest częstym wyzwaniem, które wymaga od niego elastyczności w realizacji programu i zrozumienia momentów, w których seniorzy potrzebują dodatkowych wyjaśnień: „Zdarza się, że uczestnik całkowicie zapomina, co przerabialiśmy. Wtedy staram się być bardzo cierpliwy i od nowa wytłumaczyć”.

Wsparcie emocjonalne i społeczne to kolejny aspekt, na który zwraca uwagę wielu instruktorów. Aleksander zauważa: „Jedną z najważniejszych cech [instruktora] jest umiejętność słuchania osób starszych. Bywa tak, że takie osoby są samotne i nie mają nikogo, by z kimś porozmawiać”. Magda podkreśla znaczenie serdecznego podejścia: „Staram się być najbardziej sympatyczną osobą, jaką znają. Pomagam im, słucham ich potrzeb. [...] Często włączam się w ploteczki, nawet jeśli mnie to nie interesuje – jestem dla nich przyjaciółką”. Instruktorzy uważają, że tego rodzaju wsparcie jest kluczowe dla osób starszych, które niekiedy borykają się z izolacją i samotnością, a jego znaczenie wykracza poza sam proces edukacyjny, wpływając także na ich dobrostan psychiczny.

Niektórzy instruktorzy podchodzą jednak do wsparcia emocjonalnego z większym dystansem. Anna zauważa, że część seniorów ma roszczeniowe podejście: „Przed wszystkim oni mają już takie coś, że im wszystko wolno. [...] Czasami trzeba ich stopować”. Adam, instruktor kursów cyfryzacji, podkreśla znaczenie „asertywności” w pracy z seniorami. Ewa natomiast twierdzi, że unika drażliwych tematów, takich jak polityka, aby zapewnić spokojną atmosferę na zajęciach.

Instruktorzy zgodnie podkreślają, że kluczowe dla przyjaznego środowiska edukacyjnego są angażujące zajęcia, dostosowanie tempa do potrzeb seniorów oraz troska o ich dobrostan emocjonalny. Jednak podejścia do wsparcia emocjonalnego różnią się – część instruktorów buduje bliskie relacje z uczestnikami, inni koncentrują się na utrzymaniu struktury zajęć i równowagi w grupie.

Dyskusja wyników

Wyniki analizy ujawniają istotne różnice w postrzeganiu przyjaznych i efektywnych środowisk edukacyjnych między seniorami a instruktorami, co odzwierciedla odmienne rozumienie celów edukacji, relacji edukacyjnych oraz warunków sprzyjających uczeniu się. Rozbieżności te potwierdzają wcześniejsze badania (np. Castro Rojas i in. 2018; Luppi 2009).

W odróżnieniu od wielu wcześniejszych badań skupiających się wyłącznie na jednej grupie (np. seniorach – Duay i Bryan 2008; Jurczyk-Romanowska 2012; Klimczak-Pawlak, Kossakowska-Pisarek 2018) lub rekrutowały uczestników tylko z jednej instytucji (np. Klimczak-Pawlak, Kossakowska-Pisarek 2018), niniejsze badanie objęło osoby zróżnicowane pod względem socjodemograficznym i umożliwiło zestawienie dwóch perspektyw: uczestników i organizatorów procesu edukacyjnego, co umożliwiło pełniejsze uchwycenie preferencji wobec środowisk edukacyjnych.

Seniorzy kładli nacisk na komfort i integrację społeczną. Preferowali małe, nieformalne grupy, atmosferę „miłą” i „rozluźnioną”, zajęcia pozbawione hierarchii, unikając testów, wykładów, odpytywania czy zadań domowych. Szczególnie doceniali swobodne formy nauki, sprzyjające rozwijaniu zainteresowań i społecznym interakcjom, co kontrastuje z tradycyjnym, szkolnym modelem edukacji (Castro Rojas i in. 2018; Duay, Bryan 2008; Gołdys i in. 2012; Luppi 2009). Wyniki potwierdzają, że z perspektywy seniorów placówki edukacji pozaformalnej pełnią funkcje społeczne i tożsamościowe, znacznie wykraczające poza przekaz wiedzy (Duay i Bryan 2008; Gołdys i in. 2012).

Instruktorzy natomiast podkreślali różnorodność zajęć, aktywizację uczestników i uatrakcyjnianie metod nauczania, wierząc, że dynamika i wyzwania sprzyjają efektywności (Brown, Strommen 2018; Castro Rojas i in. 2018; Hallam i in. 2016). To podejście nie zawsze odpowiada seniorom, którzy cenili spokojniejsze zajęcia, wolne od rywalizacji i presji, i skupienie na samorozwoju (Duay, Bryan 2008; Gołdys i in. 2012; Luppi 2009). Intensywność proponowanych przez instruktorów form aktywizacji (Arthanat i in. 2019; Castro Rojas i in. 2018) mogła być przez seniorów odbierana jako nadmierne obciążenie lub formalizm. Ponadto instruktorzy, skupiając się na dydaktycznej stronie zajęć, marginalizowali społeczne aspekty edukacji, które dla seniorów były kluczowe (Castro Rojas i in. 2018; Duay, Bryan 2008).

Różnice pojawiają się też w rozumieniu roli instruktora. Seniorzy oczekiwali od prowadzących cierpliwości, empatii i humoru – cech wspierających zaangażowanie i swobodną naukę w bezpiecznej atmosferze. Empatia według seniorów odgrywała kluczową rolę w budowaniu akceptacji oraz w przełamywaniu obaw (Creech i in. 2014; Flauzino i in. 2020). Instruktorzy, choć również dostrzegali znaczenie empatii, rozumieli ją jako emocjonalne wsparcie i redukcję samotności, zgodnie z ujęciem terapeutycznym, o którym piszą Małgorzata Malec-Rawiński i Bogna Bartosz (2017). Seniorzy traktowali empatię głównie jako cierpliwość i zrozumienie

trudności wynikających z wieku, natomiast instruktorzy widzieli w niej sposób na redukcję samotności i wzmacnianie więzi społecznych (Arthanat i in. 2019). Różne interpretacje mogą prowadzić do niespójnych oczekiwań względem relacji edukacyjnych.

Indywidualizacja zajęć okazała się ważna dla obu stron, ale była rozumiana inaczej. Seniorzy oczekiwali przede wszystkim atmosfery akceptacji oraz ciepłości ze strony instruktorów, co pozwalało im uczestniczyć w zajęciach bez stresu i presji (Castro Rojas i in. 2018; Creech i in. 2014; Duay, Bryan 2008; Flauzino i in. 2020). Z kolei instruktorzy traktowali indywidualizację jako narzędzie podnoszenia efektywności nauczania, koncentrując się na dostosowaniu tempa pracy, powtarzaniu informacji oraz zarządzaniu zróżnicowaną grupą (Castro Rojas i in. 2018; Creech i in. 2014; Fabiś 2014; Hallam i in. 2016; Malec-Rawiński, Bartosz 2017). Ich podejście często miało charakter pragmatyczny i nie uwzględniało emocjonalnych potrzeb seniorów. Niektórzy instruktorzy proponowali ograniczenie interakcji w grupie dla utrzymania porządku, co nie zawsze odpowiadało seniorom, dla których integracja społeczna była kluczowym elementem edukacji.

Badanie pokazuje także, że uniwersalne programy edukacyjne są niewystarczające, a ich ujednolicenie grozi pomijaniem zróżnicowanych potrzeb i motywacji uczestników.

Rozbieżności pomiędzy preferencjami seniorów a strategią instruktorów mogą wynikać nie z braku dobrej woli, lecz z odmiennych ról obu stron (Hallam i in., 2016). To wskazuje, że potrzebna jest redefinicja roli instruktora w kontekście edukacji seniorów – odejście od modelu eksperta ku roli partnera i facylitatora. Taki model, oparty na współtworzeniu programu z seniorami, umożliwia lepsze dopasowanie treści i metod do potrzeb uczestników, przy jednoczesnym uwzględnieniu ich różnorodnych stylów życia (Creech i in., 2014; Duay, Bryan, 2008; Hallam i in., 2016).

Choć wiele placówek edukacji pozaformalnej deklaruje udział seniorów w projektowaniu zajęć, ich realny wpływ na treści programowe był często ograniczony. Decyzje są często podejmowane przez zarządy lub instruktorów opierających się na własnym doświadczeniu i założeniach dydaktycznych (Gołdys i in., 2012; Kobylarek, 2018). W praktyce, narzędzia służące wspieraniu partycypacji rzadko są wykorzystywane w sposób rzeczywiście angażujący seniorów we wspólne kształtowanie oferty edukacyjnej.

Wnioski wskazują, że zamiast sztywnych, jednolitych programów edukacyjnych, warto tworzyć elastyczne ramy zajęć, które można wspólnie negocjować z uczestnikami, uwzględniając indywidualny kontekst. Takie podejście, zakładające realny udział seniorów w procesie decyzyjnym, pozwala lepiej odpowiadać na ich zróżnicowane potrzeby.

Konkluzje

Badanie przedstawia perspektywy seniorów oraz instruktorów prowadzących zajęcia w lokalnych placówkach kultury i wsparcia społecznego, koncentrując się na elementach, które według uczestników sprzyjają wartościowemu uczestnictwu w edukacji. Wyniki pokazują, że choć uczestnicy cenią przede wszystkim relacje społeczne i atmosferę akceptacji, instruktorzy częściej podkreślają znaczenie struktury, celowości działań i organizacji procesu dydaktycznego. Zróżnicowanie tych perspektyw odzwierciedla konieczność projektowania elastycznych ram programowych, które uwzględniają indywidualne potrzeby uczestników oraz ich zaangażowanie w kształtowanie oferty edukacyjnej, a także dydaktyczno-organizacyjną perspektywę instruktorów.

Wnioski z badania korespondują z gerontologiczną teorią różnorodności, zgodnie z którą z wiekiem rośnie zróżnicowanie między jednostkami, co czyni populację seniorów jedną z najbardziej heterogenicznych grup wiekowych. Z tego względu rekomenduje się dalsze badania obejmujące osoby starsze z różnych środowisk – także wiejskich – oraz kontekstów społeczno-kulturowych, by lepiej rozumieć ich preferencje wobec edukacji.

Podziękowania: Autorka dziękuje pracownikom placówek senioralnych za pomoc w zbieraniu danych.

Finansowanie: Niniejsze badanie zostało sfinansowane przez Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (Numer grantu BNS 1/24).

Bibliografia

- Arthanat S. (2019). *Promoting information communication technology adoption and acceptance for aging-in-place: A randomized controlled trial*. „Journal of Applied Gerontology”, nr 5, s. 471-480.
- Braun V., Clarke V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. „Qualitative Research in Psychology”, nr 2, s. 77-101.
- Brown L.E., Strommen J. (2018). *Training younger volunteers to promote technology use among older adults*. „Family and Consumer Sciences Research Journal”, nr 3, s. 297-313.
- Castro Rojas M.D., Bygholm A., Hansen T.G.B. (2018). *Exercising older people's brains in Costa Rica: Design principles for using information and communication technologies for cognitive activity and social interaction*. „Educational Gerontology”, nr 2-3, s. 171-185.
- Chabior A. (2011). *Kluby Seniora miejscem uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-kulturalnej*. W: Szarota Z. (red.). *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości* (s. 73-84). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Creech A., Varvarigou M., Hallam S., Mc Queen H., Gaunt H. (2014). *Scaffolding, organizational structure and interpersonal interaction in musical activities with older people*. „Psychology of Music”, nr 3, s. 430-447.

- Duay D.L., Bryan V.C. (2008). *Learning in later life: What seniors want in a learning experience*. „Educational Gerontology”, vol. 34, nr 12, s. 1070-1086.
- Fabiś A. (2014). *Educating seniors, conditions for senior education in Poland*. „Exlibris Social Gerontology Journal”, nr 1-2, s. 41-61.
- Fabiś A., Konieczna-Woźniak R. (2022). *Polski fenomen uniwersytetów trzeciego wieku*. „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 22, s. 55-78.
- Flauzino K.D.L., Pimentel M.D.G.C., Batistoni S.S.T., Zaine I., Vieira L.O.B., Rodrigues K., Cachioni M. (2020). *Digital literacy for older adults: perceptions about teaching-learning*. „Educação & Realidade”, nr 45, artykuł e104913.
- Gierszewski D., Kluzowicz J. (2021). *The role of the University of the Third Age in meeting the needs of older adult learners in Poland*. „Gerontology & Geriatrics Education”, nr 3, s. 437-451.
- Gołdys A., Krzyżanowska Ł., Stec M., Ostrowski Ł. (2012). *Zoom na UTW. Raport z badania*. Warszawa: Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę”.
- Hallam S., Creech A., McQueen H., Varvarigou M., Gaunt H. (2016). *The facilitator of community music-making with older learners: Characteristics, motivations and challenges*. „International Journal of Music Education”, nr 1, s. 19-31.
- Jurczyk-Romanowska E. (2012). *Motywacje, oczekiwania i postulaty towarzyszące seniorom w podjętej edukacji informatycznej*. W: Jurczyk-Romanowska E. (red.). *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny senior* (s. 79-96). Wrocław: Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej.
- Klimczak-Pawlak A., Kossakowska-Pisarek S. (2018). *Language learning over 50 at the Open University in Poland: An exploratory study of needs and emotions*. „Educational Gerontology”, nr 4, s. 255-264.
- Ko H. (2020). *Teaching older adults: An instructional model from Singapore*. „Educational Gerontology”, nr 12, s. 731-745.
- Kobylarek A. (2010). *Uniwersytet trzeciego wieku jako kanał transferu wiedzy i informacji*. W: Horyń W., Maciejewski J. (red.). *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie* (s. 365-371). Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Kobylarek A. (2018). *The University of the Third Age in Poland. A democratic and holistic approach to the education of the elderly*. „E-mentor”, nr 77, s. 60-66.
- Koutska I. (2024). *Teaching English as a foreign language to older adult learners: a qualitative exploration of four perspectives*. „Educational Gerontology”, nr 6, s. 492-508.
- Kuklewicz A., King J. (2018). „It's never too late”: *A narrative inquiry of older Polish adults' English language learning experiences*. „The Electronic Journal for English as a Second Language”, nr 3, s. 1-22.
- Luppi E. (2009). *Education in old age: An exploratory study*. „International Journal of Lifelong Education”, vol. 28, nr 2, s. 241-276.
- Malec-Rawiński M., Bartosz B. (2017). *An educational model for work with seniors – experiences of teachers working at the University of the Third Age*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 18, s. 219-232.
- Schoultz M. (2023). *Teachers' reflections on their practices in older adult non-formal education*. „Scandinavian Journal of Educational Research”, nr 5, s. 996-1010.
- Słowik-Krogulec A. (2019). *Developing efficient foreign language classroom environment for older adult learners*. „The Journal of Education, Culture, and Society”, nr 2, s. 189-200.

- Szarota Z. (2022). *Specyfika oferty dla uczących się w starości*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 23, s. 287-303.
- Szarota Z., Perek-Białas J., (2017). *Four types of gerontological education in Poland: the current situation and needs for future*. „Studia Edukacyjne”, nr 46, s. 197-214.
- Tomczyk Ł., Mróz A., Potyrała K., Wnęk-Gozdek J. (2020). *Digital inclusion from the perspective of teachers of older adults – expectations, experiences, challenges and supporting measures*. „Gerontology and Geriatrics Education”, nr 1, s. 132-147.
- Villar F., Celdrán M., Pinazo S., Triadó C. (2010). *The teacher's perspective in older education: The experience of teaching in a university for older people in Spain*. „Educational Gerontology”, nr 10-11, s. 951-967.
- Zych A.A. (2012). *Globalne starzenie się oraz potrzeby społeczne, kulturalne i edukacyjne ludzi starych – wyzwanie dla Uniwersytetów Trzeciego Wieku*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 58, s. 157-164.