

Zróżnicowane podejścia do pracy edukacyjnej z seniorami: Perspektywa instruktorów

Agnieszka Konieczna / Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

e-mail: akonieczna@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3782-8373

Streszczenie

Wprowadzenie: Edukacja pozaformalna osób starszych w Polsce rozwija się w warunkach ograniczonych wytycznych programowych, co sprzyja dużemu zróżnicowaniu oferty edukacyjnej realizowanej przez instruktorów w różnych typach placówek. Pomimo rosnącego zainteresowania tym obszarem, wiedza na temat form i sposobów prowadzenia zajęć pozostaje fragmentaryczna. **Cel badań:** Celem badania była analiza praktyk dydaktycznych stosowanych przez instruktorów prowadzących zajęcia edukacyjne dla seniorów oraz identyfikacja zróżnicowanych wzorców organizowania i realizacji działań edukacyjnych w różnych kontekstach instytucjonalnych. **Metoda badań:** Przeprowadzono częściowo ustrukturyzowane wywiady z 17 instruktorami prowadzącymi zajęcia w placówkach w centralnej Polsce (centra kultury, ośrodki wsparcia społecznego, miejskie kluby seniora). Dane empiryczne poddano analizie tematycznej zgodnie z podejściem Braun i Clarke. **Wyniki:** Analiza ujawniła istotne zróżnicowanie praktyk dydaktycznych, obejmujących m.in. stopień strukturalizacji zajęć, sposoby doboru treści, formy relacji z uczestnikami oraz cele przypisywane edukacji seniorów. Wyodrębnione praktyki stanowią empiryczną podstawę do rekonstrukcji zróżnicowanych sposobów realizowania roli edukacyjnej w edukacji osób starszych. **Wnioski:** Wyniki wskazują na wysoką autonomię instruktorów w projektowaniu działań edukacyjnych oraz na silne osadzenie praktyk dydaktycznych w kontekście instytucjonalnym i doświadczeniu zawodowym edukatorów. Zróżnicowanie to stanowi zarówno zasób edukacji pozaformalnej seniorów, jak i wyzwanie dla wypracowania spójnych ram jakościowych. Badanie wskazuje na potrzebę systemowego wsparcia, wymiany dobrych praktyk oraz rozwijania refleksyjnej kultury pracy dydaktycznej w edukacji senioralnej.

Słowa kluczowe: Edukacja pozaformalna senioralna, optymalne programy edukacyjne, strategie dydaktyczne, instruktorzy pracujący z seniorami



Diverse Approaches to Educational Work with Seniors: Instructors' Perspectives

Abstract

Introduction: Non-formal education for older adults in Poland is developing under conditions of limited programmatic guidelines, which fosters considerable diversity in the educational offerings delivered by instructors across different types of institutions. Despite growing interest in this field, knowledge about the forms and ways in which educational activities are conducted remains fragmented. **Research Aim:** The aim of the study was to analyse the didactic practices employed by instructors delivering educational activities for older adults and to identify diverse patterns of organising and implementing educational activities across different institutional contexts. **Method:** Partially structured interviews were conducted with 17 instructors working in institutions located in central Poland (cultural centres, social support centres, and municipal senior clubs). The empirical data were analysed thematically in accordance with the approach proposed by Braun and Clarke. **Results:** The analysis revealed substantial diversity in didactic practices, including, among others, the degree of structuring of activities, approaches to content selection, forms of relationships with participants, and the goals attributed to older adult education. The identified practices provide an empirical basis for reconstructing diverse ways of enacting the educational role in older adult education. **Conclusion:** The findings indicate a high level of instructor autonomy in designing educational activities, as well as the strong embeddedness of didactic practices in institutional contexts and educators' professional experience. This diversity constitutes both a resource for non-formal older adult education and a challenge for developing coherent quality frameworks. The study highlights the need for systemic support, the exchange of good practices, and the development of a reflective culture of didactic work in older adult education.

Keywords: Non-formal senior education, optimal educational programs, teaching strategies, instructors working with seniors

1. WPROWADZENIE

Edukacja osób starszych w Polsce, szczególnie w formie pozaformalnej, dynamicznie rozwija się w odpowiedzi na potrzeby starzejącego się społeczeństwa. Programy realizowane w instytucjach, takich jak Uniwersytety Trzeciego Wieku, centra kultury, ośrodki wsparcia społecznego czy domy dziennego pobytu, stanowią ważny element wsparcia seniorów, oferując im przestrzeń do rozwoju, integracji i aktywności (Chabior, 2011; Fabiś, 2014; Gołdys i in., 2012; Malec-Rawiński i Bartosz, 2017; Piłkuła, 2020; Szarota, 2008, 2009, 2022). W odróżnieniu od edukacji formalnej, edukacja pozaformalna charakteryzuje się elastycznością – brak sztywnego programu, ocen czy formalnych certyfikacji umożliwia dostosowanie treści do potrzeb i możliwości uczestników (Konieczna i Żak, 2022).

Jednak brak spójnych wytycznych w zakresie edukacji senioralnej w Polsce prowadzi do dużego zróżnicowania oferty programowej. Instytucje edukacyjne, jak zauważają liczni badacze (np. Gołdys i in., 2012; Malec-Rawiński i Bartosz, 2017; Szarota, 2022), tworzą własne programy w odpowiedzi na lokalne potrzeby, często koncentrując się na socjalizacji, rozrywce czy rozwijaniu umiejętności praktycznych. Jak wynika z analizy działalności 51 placówek przeprowadzonej przez Szarotę (2022), występują istotne różnice nie tylko w zakresie oferowanych treści, lecz także w sposobach ich realizacji. Są one ściśle powiązane z indywidualnym rozumieniem funkcji edukacyjnej przez instruktorów oraz z konkretnymi możliwościami organizacyjnymi poszczególnych instytucji (Gołdys i in., 2012). Taka niejednorodność programowa z jednej strony pozwala trafnie odpowiadać na zróżnicowane potrzeby lokalnych społeczności seniorów, z drugiej jednak – rodzi pytania o efektywność takich działań i ich zdolność do całościowego wspierania rozwoju uczestników (Malec-Rawiński i Bartosz, 2017).

W literaturze zagranicznej podkreśla się, że nauczyciele mogą w różny sposób postrzegać swoją rolę i misję edukacyjną, co wpływa na zróżnicowanie podejść do nauczania seniorów (Schoultz, 2023). W niektórych badaniach koncentrujących się na metodach i dydaktyce nauczyciele są przedstawiani głównie jako instruktorzy, co może ograniczać ich rolę do przekazywania konkretnych umiejętności (Chiu i in., 2019). Z kolei Villar i in. (2010) zwracają uwagę na istotność elastyczności oraz dialogicznego stylu prowadzenia zajęć. Natomiast Hallam i in. (2016) podkreślają, że skuteczność programów edukacyjnych dla seniorów wymaga odpowiedniego balansu pomiędzy ich strukturalnym uporządkowaniem a elastycznością, aby sprostać różnorodnym oczekiwaniom i możliwościom seniorów. Ko (2020) sugeruje, że empatyczne i zindywidualizowane podejście, respektujące doświadczenia i specyficzne potrzeby emocjonalne uczestników, sprzyja budowaniu autonomii i zaangażowania w proces edukacyjny. Podobnie Creech i in. (2014) wykazali, że zróżnicowanie form

organizacyjnych oraz stylów pracy pozwala lepiej odpowiadać na indywidualne potrzeby osób starszych o różnorodnych kompetencjach i doświadczeniach.

Mimo rosnącego zainteresowania edukacją seniorów, wiele badań koncentruje się na metodach dydaktycznych, pomijając refleksję nad rolą instruktorów jako samodzielnych decydentów w procesie edukacyjnym. Schoultz (2023) przedstawia instruktorów jako autonomicznych i refleksyjnych profesjonalistów, świadomie kształtujących swoje działania w oparciu o doświadczenia, osobiste przemyślenia i wybory. Jego koncepcja „refleksyjnej praktyki” podkreśla, że instruktorzy pracujący z seniorami nie są wyłącznie realizatorami ustalonych zadań dydaktycznych, lecz aktywnie i świadomie wprowadzają własne modyfikacje i adaptacje.

Pomimo tych obserwacji wiedza na temat wyborów dokonywanych przez instruktorów, ich podejścia do nauczania oraz refleksji nad procesem dydaktycznym pozostaje fragmentaryczna (Malec-Rawiński i Bartosz, 2017; Szarota, 2022). Brakuje badań, które dogłębnie analizowałyby, w jaki sposób instruktorzy definiują swoją rolę oraz jakie strategie, wartości i uwarunkowania kierują ich decyzjami w pracy z seniorami. W związku z tym trudno wypracować uniwersalne wytyczne dotyczące optymalnych działań edukacyjnych w polskim kontekście.

Problemy badawcze zostały sformułowane następująco:

- (1)** Jak instruktorzy rozumieją swoją rolę w pracy edukacyjnej z seniorami?
- (2)** Jakie praktyki dydaktyczne realizują instruktorzy w pracy z osobami starszymi i w jaki sposób praktyki te odzwierciedlają zróżnicowane sposoby rozumienia roli edukacyjnej?

Celem niniejszego badania jest analiza praktyk dydaktycznych realizowanych przez instruktorów pracujących z seniorami w Polsce oraz rekonstrukcja leżących u ich podstaw sposobów rozumienia roli edukacyjnej. Badanie koncentruje się na rozpoznaniu zróżnicowanych wzorców prowadzenia zajęć oraz czynników, które – w świetle wypowiedzi instruktorów – wpływają na ich kształt i uzasadniają przyjmowane rozwiązania. Wyniki badania pozwolą nie tylko uchwycić obecne praktyki, lecz także zidentyfikować kluczowe obszary, w których możliwa jest optymalizacja programów edukacyjnych.

2. METODA

Badanie zostało przeprowadzone w ramach jakościowego studium przypadku, którego celem było uchwycenie sposobów pracy instruktorów prowadzących zajęcia dla seniorów w różnych typach instytucji. Zastosowanie studium przypadku umożliwiło analizę zróżnicowanych praktyk dydaktycznych w ich naturalnych kontekstach organizacyjnych oraz porównanie podejść stosowanych przez instruktorów w codziennej pracy.

W przyjętym projekcie badawczym za „przypadek” uznano indywidualnego instruktora wraz z realizowaną przez niego praktyką dydaktyczną, osadzoną w określonym kontekście instytucjonalnym. Każdy przypadek obejmował zatem nie tylko osobę badanego, lecz także specyfikę prowadzonych zajęć oraz warunki organizacyjne, w jakich były one realizowane. Takie ujęcie umożliwia porównanie zróżnicowanych praktyk dydaktycznych oraz identyfikację zarówno powtarzalnych wzorców działań, jak i specyficznych rozwiązań stosowanych przez poszczególnych instruktorów.

W badaniu uczestniczyło 17 instruktorów, w tym 11 kobiet i 6 mężczyzn, w wieku od 23 do 65 lat. Reprezentowali oni zróżnicowane poziomy wykształcenia, doświadczenia zawodowego oraz specjalizacje. Instruktorzy prowadzili zajęcia w dziesięciu placówkach zlokalizowanych w centralnej Polsce, jak miejskie centra seniora, domy kultury, ośrodki wypoczynkowe, kluby seniora przy ośrodkach pomocy społecznej, czy koła gospodyń wiejskich. Zakres ich działalności obejmował kursy komputerowe i językowe, warsztaty rękodzielnicze, teatralne, fitness, zajęcia integracyjne i twórczego myślenia. Doświadczenie uczestników w pracy z seniorami również było zróżnicowane – od osób z ponad 20-letnim stażem po instruktorów dopiero rozpoczynających swoją działalność. Taka różnorodność zapewniła bogaty wachlarz perspektyw na temat edukacji seniorów.

Dobór próby miał charakter celowy, a kryteria selekcji obejmowały: (a) zatrudnienie w placówkach oferujących cykliczne kursy lub zajęcia dla seniorów, (b) minimum sześciomiesięczne doświadczenie w pracy z osobami starszymi, (c) gotowość do udzielenia pogłębionego wywiadu, (d) różnorodność pełnionych ról i typów prowadzonych zajęć. Strategia doboru zakładała maksymalną zmienność przypadków, co umożliwiło uchwycenie szerokiego spektrum praktyk i interpretacji roli edukatora.

Badania terenowe przeprowadzono wiosną 2024 roku. Dane zebrano za pomocą częściowo ustrukturyzowanych wywiadów indywidualnych, które umożliwiły zarówno swobodę wypowiedzi uczestników, jak i zachowanie spójności w ramach głównych zagadnień badania. Wywiady przeprowadzono w miejscach sprzyjających komfortowi i poufności, takich jak domy uczestników, kluby seniora czy ośrodki społeczne. Każdy wywiad trwał od 30 do 60 minut, w zależności od zaangażowania rozmówcy. Uczestnicy wyrazili świadomą zgodę na udział w badaniu, a rozmowy były nagrywane za ich zgodą. Następnie nagrania zostały dosłownie przetranskrybowane, a dane osobowe zabezpieczono zgodnie z obowiązującymi przepisami. W celu ochrony anonimowości uczestników wywiadów użyto pseudonimów.

Kwestionariusz wywiadu zawierał pytania otwarte, dotyczące: sposobów organizowania i realizowania zajęć, doboru treści i form pracy, definiowania własnej roli edukacyjnej, warunków prowadzenia zajęć i postrzegania skuteczności działań.

Dzięki takiemu podejściu możliwe było uzyskanie szczegółowych i wielowymiarowych odpowiedzi, które odzwierciedlały doświadczenia oraz indywidualne podejście uczestników do projektowania działań edukacyjnych.

Do analizy zebranych danych zastosowano podejście tematyczne zgodne z wytycznymi Braun i Clarke (2006). Proces rozpoczęto od wielokrotnego czytania każdego wywiadu w całości, co umożliwiło uchwycenie kluczowych aspektów dotyczących doświadczeń i perspektyw uczestników. Następnie przystąpiono do kodowania danych – wyodrębniano fragmenty tekstu odnoszące się do określonych kategorii tematycznych, które mogły wskazywać na interesujące wzorce w odpowiedziach instruktorów. Kody te zostały następnie połączone i zorganizowane w szersze tematy, które w dalszym procesie analizy były weryfikowane, dopracowywane i – w razie potrzeby – modyfikowane. Iteracyjny charakter kodowania pozwolił na uwzględnienie nowych informacji, które pojawiały się w trakcie analizy, co zapewniło elastyczność i dokładność procesu. Po wstępnym zidentyfikowaniu tematów ponownie przeanalizowano wywiady, aby upewnić się, że wybrane kategorie w sposób rzetelny odzwierciedlają złożoność badanych zjawisk.

Analiza tematyczna nie tylko umożliwiła uchwycenie wspólnych wzorców w podejściu badanych, ale również pozwoliła na wyeksponowanie różnic w sposobie, w jaki instruktorzy interpretują swoją rolę i misję edukacyjną. Wyniki zostały ostatecznie przedstawione w formie raportu, który zawiera szczegółowy opis strategii edukacyjnych oraz wyzwań zidentyfikowanych w pracy z seniorami.

3. WYNIKI

Zaprezentowano syntetyczną analizę kluczowych elementów praktyk dydaktycznych stosowanych przez instruktorów. Praktyki dydaktyczne, będące zasadniczym przedmiotem analizy, rozumiane są tutaj jako konkretne sposoby organizowania zajęć, doboru treści, form pracy oraz relacji z uczestnikami. W dalszej interpretacji zidentyfikowane praktyki traktowane są jako empiryczna podstawa do rekonstruowania zróżnicowanych podejść do pracy edukacyjnej z osobami starszymi. Pojęcie podejść dydaktycznych należy rozumieć jako konstrukt analityczny, ma charakter wtórny i interpretacyjny – odnosi się do szerszych wzorców znaczeń i orientacji edukacyjnych rekonstruowanych na podstawie analizy praktyk. Dla przejrzystości analizy, wyniki zostały pogrupowane według poszczególnych rodzajów zajęć.

3.1 Kursy językowe i obsługi technologii cyfrowych

Analiza ukazuje zróżnicowanie podejść dydaktycznych – od formalnego i autorytarnego, przez elastyczne i dialogiczne, po pragmatyczne i zindywidualizowane – które odzwierciedlają zarówno preferencje instruktorów, jak i potrzeby uczestników.

Adam: Strukturalne i dyrektywne podejście

Adam prowadzi zajęcia z technologii komputerowej w ramach programów zapobiegania wykluczeniu cyfrowemu. Jego podejście cechuje wyraźna organizacja i dyrektywność. „Psy szczekają, karawana idzie dalej” – to motto oddaje jego nacisk na dostosowanie seniorów do sztywnego programu. Kurs, trwający dwa miesiące, obejmuje podstawy obsługi komputerów i urządzeń, takich jak smartfony, z akcentem na jasne instrukcje i materiał pisemny, który seniorzy mogą wykorzystać w domu. Adam skupia się na instruktarzu i ogranicza dyskusje do minimum, podkreślając autorytatywną rolę nauczyciela.

Aleksander: Elastyczność i interakcje

Aleksander prowadzi zajęcia z języka angielskiego, wprowadzając bardziej elastyczne metody. Pracuje z trzema grupami o różnym poziomie zaawansowania, dostosowując tempo i treści do ich potrzeb. Tworzy przyjazną atmosferę, sprzyjającą swobodnej wymianie zdań i redukującej stres związany z nauką języka. „Powtarzam każde zagadnienie, dopóki wszyscy nie zrozumieją” – mówi, co podkreśla jego indywidualne podejście i skupienie na komforcie uczestników.

Wojciech: Pragmatyczne i spersonalizowane nauczanie

Wojciech koncentruje się na nauce praktycznych umiejętności technologicznych, elastycznie dopasowując program do potrzeb uczestników. „Uczę tego, co naprawdę jest im potrzebne” – wyjaśnia, podkreślając znaczenie intuicyjnego podejścia, z minimalnym użyciem podręczników. Uczestnicy mają wpływ na wybór tematów, takich jak obsługa komunikatorów czy mediów społecznościowych. Jego celem jest budowanie pewności siebie seniorów, dzięki czemu zyskują oni swobodę w eksplorowaniu technologii.

Michał: Systematyczność i formalizm

Michał, podobnie jak Adam, preferuje strukturalne podejście do nauczania technologii, realizując z góry ustalony plan. Jego celem jest wyposażenie seniorów w podstawowe umiejętności cyfrowe, konieczne do funkcjonowania we współczesnym świecie. „Zaczynamy od podstaw, ale wszystko musi być jasno wyjaśnione” – mówi, podkreślając rolę nauczyciela jako autorytetu i przewodnika. Choć wprowadza różnorodne aktywności, jego podejście pozostaje osadzone w tradycyjnych ramach dydaktycznych.

3.1.1 Zróżnicowanie podejść i wspólne elementy

Działania instruktorów nauki języka i edukacji cyfrowej są zorientowane na rezultaty, z jasno określonymi celami, takimi jak zdobywanie praktycznych umiejętności przydatnych w codziennym życiu. Choć wszyscy dążą do tego samego, ich podejścia do nauczania znacząco się różnią.

Adam i Michał preferują strukturalne, zorganizowane podejścia dydaktyczne, koncentrując się na efektywności i realizacji zadań zgodnie z ustalonym harmonogramem. Ich podejście jest dyrektywne – rola nauczyciela jest przewodnia, a seniorzy muszą dostosować się do określonego tempa nauki. Adam, stosując autorytatywne podejście, wymaga podporządkowania się rytmowi programu, co może być wyzwaniem dla uczestników mniej zaznajomionych z technologią lub potrzebujących więcej czasu. Michał, podobnie jak Adam, konsekwentnie realizuje założone cele, kładąc nacisk na jasne wytyczne i systematyczność. Brak elastyczności w ich metodach może jednak negatywnie wpływać na motywację seniorów, którzy nie mają możliwości wpływania na przebieg zajęć.

Z kolei Aleksander i Wojciech reprezentują bardziej elastyczne podejście, dostosowując program do indywidualnych potrzeb i tempa uczestników. Aleksander, reagując na bieżące zainteresowania grupy, tworzy atmosferę sprzyjającą komfortowej nauce. Wojciech również unika sztywnych ram, pozwalając seniorom współdecydować o przebiegu zajęć, co zwiększa ich zaangażowanie. Taka forma nauki, mimo swoich zalet, może jednak prowadzić do braku jednoznacznych rezultatów edukacyjnych, zwłaszcza w grupach o bardzo zróżnicowanych potrzebach.

Niezależnie od podejścia dydaktycznego, wszyscy instruktorzy dążą do tego, aby seniorzy czuli się wspierani w procesie edukacyjnym. Gdy zauważają trudności, starają się reagować, choć ich sposoby radzenia sobie z nimi są różne. Adam i Michał podkreślają znaczenie dyscypliny i ścisłych wytycznych, podczas gdy Aleksander i Wojciech akcentują indywidualizację oraz interakcję. Dzięki temu każdy senior może znaleźć formę nauki najlepiej odpowiadającą jego oczekiwaniom i możliwościom.

3.2 Zajęcia artystyczne i arteterapeutyczne

Instruktorzy zajęć artystycznych różnią się podejściem, ale ich wspólnym celem jest wspieranie seniorów w rozwoju osobistym, integracji społecznej i emocjonalnym uwolnieniu poprzez sztukę.

Anna: Teatr jako wyrażanie emocji i integracja społeczna

Anna prowadzi zajęcia teatralne jako przestrzeń odkrywania siebie i uzewnętrzniania emocji. Uważa, że każdy senior ma unikalny talent, który można rozwijać. Teatr pozwala uczestnikom „stać się kimś innym” i zwiększa ich pewność siebie. Kluczowe jest dla niej tworzenie społecznych więzi, przeciwdziałanie izolacji i zachęcanie seniorów do aktywności. Elastyczne podejście Anny uwzględnia potrzeby grupy, a zajęcia opierają się na obserwacji i dynamicznej pracy zespołowej, która wspiera rozwój osobisty w bezpiecznym środowisku.

Magdalena: Arteterapia jako proces refleksji

Magdalena koncentruje się na terapeutycznym aspekcie sztuki, koncentrując się na refleksji i samopoznaniu. Uważa, że proces twórczy, a nie efekt końcowy, pomaga uczestnikom zrozumieć siebie. Dostosowuje zajęcia do potrzeb grup, tworząc różnorodne scenariusze i prosząc o informacje zwrotne. Arteterapia w jej wydaniu przeciwdziała samotności, wzmacnia poczucie wartości seniorów i umożliwia im odnalezienie sensu w codziennych działaniach.

Marta: Robótki ręczne jako aktywizacja społeczna

Marta prowadzi zajęcia z rękodzieła, wspierając samodzielność uczestników i ich kreatywność. Zajęcia są okazją do relaksu i integracji społecznej, a tematy nawiązują do bieżących wydarzeń, np. ozdabianie jajek na Wielkanoc. Marta akcentuje indywidualne tempo pracy i dostosowuje zajęcia do potrzeb grupy, tworząc luźny program, który daje seniorom satysfakcję z własnoręcznie wykonanych projektów.

Aleksandra: Śpiew jako uwolnienie emocji

Aleksandra postrzega śpiew jako narzędzie autorefleksji i pracy nad emocjami. Łączy techniki wokalne z relaksacją i ćwiczeniami fizycznymi, pomagając uczestnikom pokonywać blokady emocjonalne. Zajęcia są dostosowane do zainteresowań seniorów, a ich celem jest odkrywanie siebie przez głos, a nie doskonałość techniczna. Aleksandra regularnie udziela pozytywnej informacji zwrotnej, wspierając uczestników w budowaniu pewności siebie i zrozumieniu własnych emocji.

Agata: Pielęgnowanie tradycji i wspólnotowości

Agata prowadzi zespół folklorystyczny w kole gospodyń wiejskich, skupiające się na śpiewie, tańcach, tradycjach i gwarze. Działania te obejmują również warsztaty, jarmarki oraz występy, wspierając integrację międzypokoleniową i lokalną tożsamość. Kluczowe dla jej podejścia jest pielęgnowanie kultury jako spoiwa między przeszłością a teraźniejszością. Agata unika wprowadzania nowoczesnych treści edukacyjnych, uważając, że seniorzy najlepiej funkcjonują w znanym i bezpiecznym środowisku. Program jest z góry ustalony, a instruktorka pełni rolę koordynatora, dbając o realizację zajęć zgodnie z planem.

3.2.1 Zróżnicowanie podejść i wspólne elementy

Zajęcia artystyczne prowadzone przez Agatę, Annę, Magdalенę, Aleksandrę i Martę wnoszą różne aspekty do edukacji seniorów, różniąc się przede wszystkim stopniem formalizacji. Anna i Aleksandra kładą nacisk na strukturę i realizację określonych celów artystycznych, podczas gdy Marta i Magdalena podkreślają znaczenie elastyczności, dostosowując tematykę do bieżących nastrojów i zainteresowań grupy.

Instruktorzy mają odmienne podejścia do roli edukacyjnej sztuki, co prowadzi do różnych interpretacji jej celów i efektów. Każda z nich koncentruje się na innych aspektach: jedna na ekspresji emocji, inne na integracji społecznej, kreatywności czy refleksji. Anna, prowadząc teatr, tworzy przestrzeń do odkrywania siebie, budowania pewności siebie i wzmacniania więzi społecznych. Agata, pracując z zespołem folklorystycznym, wspiera poczucie tożsamości kulturowej i dba o zachowanie

tradycji. Marta skupia się na aktywności manualnej, umożliwiając seniorom odpoczynek i pracę we własnym tempie, a Magdalena dostosowuje tematykę do emocji grupy, zachęcając do refleksji. Aleksandra, prowadząc zajęcia wokalne, łączy techniki relaksacyjne z pracą nad emocjami, wspierając uczestników w odkrywaniu ich potencjału.

Różnice widoczne są także w sposobie definiowania roli nauczyciela. Anna i Aleksandra postrzegają siebie jako przewodników, Magdalena – jako facylitatorkę tworzącą przestrzeń do eksploracji emocji, a Marta – jako animatora.

Wspólnym elementem wszystkich zajęć jest troska o stworzenie bezpiecznej i wspierającej atmosfery, w której seniorzy mogą swobodnie wyrażać emocje i nawiązywać relacje. Marta i Anna szczególnie podkreślają znaczenie budowania więzi społecznych, uważając, że dla wielu uczestników – często doświadczających wykluczenia – spotkania te są szansą na poczucie przynależności.

3.3 Warsztaty twórczego myślenia

Antonina: Kreatywność i społeczna integracja

Antonina łączy ćwiczenia twórczego myślenia z elementami zabawy i integracji społecznej. Jej zajęcia obejmują różnorodne zadania aktywizujące poznawczo i społecznie, takie jak gry planszowe czy karty pracy. Preferuje różnorodność i dostosowanie treści do okoliczności, np. świąt czy pory roku. Kluczowe dla jej podejścia jest utrzymanie równowagi między wymagającymi ćwiczeniami a luźniejszymi formami integracyjnymi.

Program Antoniny jest strukturalny, ale elastyczny – zadania są dostosowywane do poziomu grup, a w razie potrzeby przygotowuje materiały zastępcze. Jej celem jest stworzenie przyjaznej atmosfery, która wspiera kreatywność, samodzielność oraz zaangażowanie seniorów, jednocześnie oferując wsparcie, gdy jest to potrzebne. Brak stałego programu sprzyja elastyczności, ale może skutkować niejednorodnymi rezultatami.

3.4 Zajęcia aktywności fizycznej (sportowo-rekreacyjne)

Marlena: Zrównoważone wsparcie zdrowia i samopoczucia seniorów

Marlena prowadzi regularne zajęcia fitness, koncentrując się na poprawie kondycji fizycznej, zdrowia i ogólnego samopoczucia uczestników. Jej podejście opiera się na regularności i indywidualizacji, dzięki czemu każdy może pracować we własnym tempie. W jej zajęciach, obejmujących gimnastykę, jogę, rozciąganie i techniki relaksacyjne, szczególny nacisk kładzie na bezpieczeństwo i dokładne wyjaśnianie technik. Marlena widzi siebie jako przewodnika, który wspiera seniorów w ich wysiłkach, dostosowując intensywność ćwiczeń i motywując do systematyczności.

Gabriela: Integracja społeczna i aktywność fizyczna poprzez zabawę

Gabriela prowadzi zajęcia zumbi, łącząc taniec z ćwiczeniami fizycznymi. Koncentruje się na interakcjach społecznych, wprowadzając grupowe układy taneczne, które wspierają współpracę i relaks. Postrzega swoją rolę jako animatora, który buduje atmosferę radości i spontaniczności, dbając o dobre samopoczucie uczestników. Zajęcia Gabrieli mają dynamiczny charakter, są zróżnicowane i dostosowane do nastroju grupy, dzięki czemu sprzyjają zarówno zdrowiu fizycznemu, jak i integracji społecznej.

3.4.1 Zróżnicowanie podejść i wspólne elementy

Chociaż Marlena i Gabriela prowadzą zajęcia ruchowe mające na celu poprawę zdrowia i samopoczucia seniorów, ich podejścia różnią się zarówno w metodach, jak i priorytetach. Marlena skupia się na monitorowaniu postępów i indywidualizacji ćwiczeń, tworząc programy oparte na precyzji i regularności. Natomiast Gabriela poprzez zumbę, dzięki integracji aktywności fizycznej z zabawą, dąży do stworzenia przestrzeni, gdzie ruch staje się okazją do wspólnej zabawy i integracji społecznej. Jej podejście akcentuje dynamikę, spontaniczność i wzajemne interakcje między uczestnikami.

Podstawowym elementem wspólnym obu podejść jest nacisk na regularność zajęć, która stanowi fundament poprawy zdrowia fizycznego. Marlena widzi siebie jako „przewodnika”, który motywuje do systematycznego wysiłku i dba o bezpieczeństwo ćwiczeń, podczas gdy Gabriela, pełniąc rolę „animatora”, koncentruje się na budowaniu atmosfery radości i wspólnoty.

Każda z instruktorek zwraca uwagę na to, co dla seniorów jest znane i komfortowe, choć na różne sposoby. Marlena dba o to, aby ćwiczenia były przystępne i o umiarkowanym poziomie trudności, które uczestnicy mogą stopniowo opanować, nie wprowadzając skomplikowanych technik, które mogłyby być zbyt trudne do wykonania dla wszystkich. Zamiast wprowadzać nowości, kładzie ona nacisk na kontynuowanie znanych i sprawdzonych form aktywności, które pomagają uczestnikom czuć się pewnie. Gabriela z kolei koncentruje się na nowości i radości z nauki czegoś nowego. Często wprowadza nowe elementy do znanych układów, oferując seniorom zarówno poczucie bezpieczeństwa, jak i wyzwanie, które zmusza do refleksji nad własnymi możliwościami. Bardziej otwarcie też reaguje na zainteresowania uczestników i ich ulubione układy taneczne, co sprawia, że zajęcia są dynamiczne i zmienne, dostosowane do aktualnych nastrojów i potrzeb grupy. Jej podejście nie jest skupione na osiągnięciu konkretnych efektów, lecz raczej na zapewnieniu seniorom przestrzeni do relaksu i regeneracji.

3.5 Zajęcia integracyjne i animacja czasu wolnego

Instruktorzy różnią się podejściami, ale wspólnym celem jest przeciwdziałanie izolacji i wspieranie seniorów w aktywnym i społecznie zaangażowanym stylu życia.

Ewelina: Integracja społeczna poprzez kreatywność i wspólne spędzanie czasu

Ewelina prowadzi zajęcia w klubie seniora, łącząc rękodzieło, gry stolikowe i taniec jako narzędzia aktywizacji i integracji. Regularne, ale nieobowiązkowe spotkania tworzą stabilne relacje i przeciwdziałają monotonii. Organizuje również wyjscia i atrakcje, takie jak wycieczki krajoznawcze czy wieczory kabaretowe, dostosowując program do preferencji uczestników. Dla Eweliny kluczowe jest, by zajęcia łączyły relaks, aktywizację i możliwość rozwoju osobistego, np. poprzez artystyczne projekty.

Martyna: Aktywność fizyczna i relaks jako forma integracji

Martyna, animator w ośrodku wypoczynkowym specjalizującym się w ofercie dla seniorów, łączy aktywności fizyczne, takie jak nordic walking czy wodny aerobik, z rekreacyjnymi zajęciami grupowymi. Jej program, choć mniej elastyczny, promuje zdrowy styl życia i zapewnia seniorom okazję do odpoczynku i relaksu. Wieczorki towarzyskie z grami i konkursami, jak np. „gra w detektywów”, integrują uczestników i zachęcają do aktywności, szczególnie osoby na co dzień mniej zaangażowane.

Ewa: Międzypokoleniowe projekty i elastyczna aktywizacja

Ewa organizuje zajęcia w klubie seniora, skupiając się na interakcjach społecznych i współpracy międzypokoleniowej. Jej program obejmuje quizy, gry planszowe, spacer i projekty, takie jak rewitalizacja parków. Zachęca seniorów do inicjowania pomysłów na zajęcia, promując samodzielność i aktywność. Ewa akceptuje nieregularną frekwencję i dostosowuje zajęcia do potrzeb grupy, koncentrując się na otwartości i współpracy.

Andrzej: Swobodna atmosfera i nieformalne spotkania

Andrzej prowadzi klub seniora w luźnej, nieformalnej atmosferze, oferując gry stolikowe, wycieczki i rozmowy. Skupia się na budowaniu relacji i poczuciu przynależności, rezygnując z ustalonego programu. Jego podejście promuje swobodę i samodzielność uczestników, którzy decydują o charakterze spotkań, co pozwala im czuć się bardziej zaangażowanymi i niezależnymi.

Zbigniew: Bogaty program zajęć dla integracji społecznej i aktywizacji

Zbigniew, z zawodu nauczyciel, prowadzi świetlicę oferującą szeroki wachlarz zajęć artystycznych, ruchowych i intelektualnych. Jego cykliczne zajęcia, od fitnessu po szydełkowanie, nawiązują do tradycji i kultury. Organizuje koncerty, wycieczki i ogniska, wspierając integrację i budowanie społeczności. Dla Zbigniewa kluczowe są relacje społeczne oraz tworzenie dynamicznego, wieloaspektowego programu, który odpowiada na potrzeby uczestników i poprawia ich jakość życia.

3.5.1 Zróżnicowanie podejść i wspólne elementy

Analizując podejścia instruktorów, można zauważyć wyraźne różnice w sposobie, w jaki podchodzą do swoich działań w obszarze integracji społecznej i animacji czasu wolnego. Ich programy edukacyjne przybierają różne formy – od integracji społecznej i relaksu, przez aktywność fizyczną, po wspólne projekty angażujące całą społeczność.

Ewelina kładzie nacisk na tworzenie wspólnoty i nawiązywanie przyjaźni, oferuje różnorodne aktywności i atrakcje, ale bez presji na zdobywanie nowych umiejętności. Martyna z kolei skupia się na wypoczynku i aktywizacji, oferując seniorom różnorodne formy rekreacji, które pomagają w promowaniu zdrowego stylu życia i aktywności. Ewa łączy integrację społeczną z projektami międzypokoleniowymi, angażując seniorów w działania na rzecz lokalnej społeczności i które mają realny wpływ na otoczenie. Andrzej tworzy przestrzeń dla luźnych spotkań towarzyskich, gdzie głównym celem jest swoboda, brak formalnych zasad i umożliwienie seniorom naturalnych interakcji społecznych. Bardziej jednak niż pozostali dostrzega w zajęciach szansę na przeciwdziałanie izolacji i samotności seniorów. Zbigniew natomiast wyróżnia się swoim wieloaspektowym podejściem, kładąc nacisk na bardziej zróżnicowany i regularny program obejmujący szeroki wachlarz aktywności – od sztuki, przez aktywność fizyczną, po organizację wydarzeń kulturalnych.

Choć każde z przedstawionych podejść wydaje się różnić, w rzeczywistości łączy je wspólna troska o dobrostan emocjonalny i społeczny seniorów. Niezależnie od formy zajęć – czy to swobodne spotkania towarzyskie, aktywność fizyczna, rekreacyjna, działania plastyczne, uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych, czy integracja międzypokoleniowa – instruktorzy zajęć integracyjnych koncentrują się na tworzeniu bezpiecznych przestrzeni, w których seniorzy mogą czuć się komfortowo i mogą się spotykać, nawiązywać relacje lub po prostu wspólnie spędzać czas.

Instruktorzy używają podobnych środków, jak organizowanie zajęć o charakterze rekreacyjnym lub towarzyskim (gry i zabawy towarzyskie, proste prace plastyczne, spacer), a w miarę budżetu starają się o zapewnienie wycieczek i biletów na wydarzenia kulturalne, co tworzy bogate i zróżnicowane doświadczenie edukacyjne. Zajęcia są swobodne, a ich celem jest przede wszystkim aktywizacja społeczna seniorów. Edukacja w sensie tradycyjnym jest często postrzegana jako drugorzędna. Programy nie koncentrują się na formalnych wynikach edukacyjnych, a działania edukacyjne nie są skupione na procesie rozwoju poznawczego czy nabywaniu konkretnych umiejętności przez seniorów.

4. DYSKUSJA

Wyniki przeprowadzonych badań ukazują znaczące zróżnicowanie praktyk dydaktycznych stosowanych przez instruktorów pracujących z seniorami w Polsce. Analiza wywiadów pozwala uchwycić zarówno różnice w sposobach organizowania zajęć, jak i w sposobie rozumienia własnej roli, celów edukacyjnych oraz funkcji, jakie zajęcia pełnią w życiu uczestników.

W centrum uwagi znalazło się nie tylko to, jakie działania są podejmowane w praktyce dydaktycznej, ale również to, w jaki sposób praktyki te mogą być interpretowane jako przejaw zróżnicowanych orientacji w pracy edukacyjnej z osobami starszymi. Rekonstrukcja tych orientacji opiera się na analizie konkretnych działań i rozwiązań dydaktycznych, a nie wyłącznie na deklaracjach badanych, co pozwala traktować je jako efekt konsekwentnych wyborów metodycznych i organizacyjnych.

Zidentyfikowane orientacje kształtowane są w powiązaniu z doświadczeniem zawodowym instruktorów, charakterem prowadzonych zajęć oraz organizacyjnymi ramami ich realizacji, a w mniejszym stopniu wynikają z formalnych wytycznych programowych. To właśnie obserwowane zróżnicowanie praktyk i towarzyszących im orientacji edukacyjnych stworzyło podstawę do zaproponowania wstępnej, orientacyjnej typologii podejść dydaktycznych.

Analiza wskazuje, że praktyki edukacyjne różnicują się przede wszystkim wzdłuż dwóch wymiarów: (1) stopnia strukturalizacji działań dydaktycznych oraz (2) orientacji celów edukacyjnych. W pierwszym przypadku obserwować można zarówno podejścia wyraźnie ustrukturalizowane, oparte na planie i jasno określonych celach, jak i podejścia elastyczne, dialogiczne, dopasowywane do bieżących potrzeb grupy. Drugi wymiar obejmuje orientację adaptacyjną – nastawioną na wyposażanie seniorów w praktyczne kompetencje – oraz orientację rozwojowo-emocjonalną, koncentrującą się na ekspresji, integracji i samopoznaniu. Przecięcie tych dwóch osi pozwala wyróżnić cztery główne tendencje: podejścia strukturalno-adaptacyjne (np. nauka technologii), strukturalno-społeczne (np. działania folklorystyczne), elastyczno-adaptacyjne (praktyczna obsługa technologii dopasowana do potrzeb uczestników) oraz elastyczno-rozwojowe (teatr, arteterapia, zajęcia integracyjne). Zaproponowana typologia ma charakter wstępny, ale ukazuje zróżnicowanie ról przyjmowanych przez instruktorów i może stanowić punkt wyjścia dla dalszych badań nad praktykami dydaktycznymi w edukacji senioralnej.

Jednym z kluczowych wniosków wynikających z analizy jest wysoki poziom autonomii decyzyjnej instruktorów w projektowaniu i prowadzeniu zajęć. W warunkach braku spójnych wytycznych programowych edukatorzy samodzielnie kształtują nie tylko treść zajęć, ale i ich formę oraz cele. Potwierdza to obserwacja Schoultza (2023), który podkreśla dużą swobodę działania instruktorów w edukacji osób starszych. Choć w wywiadach nie pojawia się pogłębiona refleksja nad procesem podejmowania decyzji, wypowiedzi badanych wyraźnie pokazują, że ich praktyki dydaktyczne opierają przede wszystkim na własnym doświadczeniu, obserwacji grupy oraz przyjętym rozumieniu roli edukatora.

Co istotne, rola instruktorów nie ogranicza się jedynie do przekazywania wiedzy – wielu z nich pełni funkcje animatorów, mentorów, organizatorów życia społecznego, a nierzadko także osób wspierających seniorów emocjonalnie. To potwierdza ustalenia innych badaczy, które wskazują na rosnące znaczenie wielowymiarowości ról pełnionych przez edukatorów pracujących z seniorami (Malec-Rawiński i Bartosz, 2017; Szarota, 2022). Ten szeroki zakres zadań pozwala lepiej odpowiadać na potrzeby uczestników, ale bywa również źródłem przeciążenia i niejasności co do oczekiwań wobec roli zawodowej.

W badaniu zauważono, że cele edukacyjne były różnorodne i nie zawsze jasno określone, ale wynikały z praktyki i obserwacji grupy. Część instruktorów deklarowała, że edukacja ma służyć adaptacji seniorów do zmieniającej się rzeczywistości – np. przez naukę obsługi technologii, języków czy korzystania z usług cyfrowych. To podejście wpisuje się w model adaptacyjny edukacji dorosłych, akcentujący samodzielność i funkcjonalność jednostki w nowoczesnym społeczeństwie (Muszyński 2016).

Inni instruktorzy zwracali uwagę na wartości wewnętrzne edukacji – podkreślali znaczenie samopoznania, rozwoju osobistego, przyjemności z nauki oraz tworzenia przestrzeni do refleksji. W tym kontekście wypowiedzi instruktorów były zbieżne z podejściem humanistycznym, w którym edukacja ma wspierać tożsamość i poczucie sensu uczestników (Formosa, 2011; Hachem, 2020; Hallam i in., 2016; Schoultz, 2023). Praktyki te, choć mniej mierzalne, są zgodne z postulatami edukacji całościowej, w której kluczową rolę odgrywają emocje, relacje i doświadczenia biograficzne jednostki (Malec-Rawiński i Bartosz, 2017).

Jednocześnie wyniki badań wskazują, że funkcje krytyczno-emancypacyjne edukacji seniorów pojawiają się rzadko. Choć w literaturze przedmiotu (Formosa, 2011; Hachem i Manninen, 2020) coraz częściej akcentuje się potrzebę rozwijania refleksji nad strukturami społecznymi i wspierania seniorów w aktywnym uczestnictwie obywatelskim, to w praktyce takie cele rzadko były wskazywane przez badanych jako istotne. Jak zauważa Schoultz (2023), praktyka edukacyjna skupia się głównie na integracji, aktywizacji oraz działaniach adaptacyjnych, co może wynikać zarówno z potrzeb grupy, jak i ograniczeń instytucjonalnych.

W obszarze strategii i metod nauczania dominują podejścia tradycyjne, takie jak ćwiczenia praktyczne, wykłady, pokaz czy praca indywidualna, natomiast metody aktywizujące – w tym praca w grupach, dyskusje czy zadania twórcze – pojawiały się rzadziej i były traktowane jedynie jako uzupełnienie. Jest to zgodne z wcześniejszymi ustaleniami dotyczącymi dydaktyki seniorów, które wskazują, że edukacja senioralna wciąż zbyt rzadko wykorzystuje potencjał metod interaktywnych i dialogicznych (Luppi, 2009; Kilian, 2016; Skibińska, 2008). Wyniki pokazują, że choć instruktorzy deklarują elastyczność, ich praktyki dydaktyczne pozostają w dużej mierze zakorzenione w tradycyjnych ramach, podczas gdy edukacja oparta na

aktywnym uczestnictwie – jak zauważa Schoultz (2023) – wymaga stwarzania okazji do samodzielnego poszukiwania wiedzy oraz uważności wobec takich elementów, jak kontakt wzrokowy czy zapewnienie przestrzeni do wypowiedzi.

Warto również zauważyć, że instruktorzy pracują w warunkach niewielkiego wsparcia instytucjonalnego. Wielu edukatorów podkreślało, że funkcjonują w warunkach niedookreślonych – samodzielnie projektują programy, dobierają metody i materiały. Z jednej strony daje to dużą elastyczność, z drugiej – skutkuje znacznym zróżnicowaniem jakości realizowanych działań pomiędzy placówkami. Wnioski te są spójne z postulatami dotyczącymi potrzeby wyważenia między swobodą działania a istnieniem podstawowych ram instytucjonalnych (Kilian, 2016).

Badanie pokazuje także, że edukatorzy często funkcjonują na styku różnych modeli edukacyjnych – łączą elementy tradycyjne i nowoczesne, działania praktyczne i refleksyjne, cele społeczne i indywidualne. Taka hybrydalność, choć trudna do ujęcia w sztywne kategorie, dobrze odpowiada na złożoność potrzeb seniorów i może być postrzegana jako atut edukacji pozaformalnej. Zjawisko to odnotowują również badacze edukacji kulturowej, wskazując, że nowoczesna animacja wymyka się jednoznacznym definicjom i opiera się na dynamicznym współistnieniu różnych podejść (Krajewski i Schmidt, 2014).

Podsumowując, wyniki badania potwierdzają, że podejścia dydaktyczne instruktorów, ich wybory oraz sposób rozumienia własnej roli w pracy z seniorami są złożone, wielowymiarowe i osadzone w konkretnym kontekście instytucjonalnym. Jednocześnie badania wskazują na potrzebę rozwijania systemowego wsparcia, wymiany dobrych praktyk oraz rozwijania refleksyjnej kultury nauczania, która uwzględni wielość funkcji edukacji osób starszych.

5. REKOMENDACJE I IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, że badani edukatorzy postrzegają współczesną edukację seniorów w Polsce jako rozwijającą się, choć wciąż wymagającą dalszego dopracowania. Z ich wypowiedzi nie wynika jednoznacznie skala czy systemowy charakter wyzwań, lecz wskazują oni na wybrane obszary wymagające wsparcia. Refleksje te pozwalają sformułować rekomendacje odnoszące się do praktyki edukacyjnej:

- 1)** Opracowanie ram programowych uwzględniających zarówno potrzeby lokalnych społeczności, jak i konieczność zapewnienia pewnego poziomu spójności merytorycznej i metodycznej w skali krajowej;
- 2)** Wzmocnienie systemu szkoleń i certyfikacji dla instruktorów, które umożliwiłyby im rozwijanie kompetencji dydaktycznych, projektowanie adekwatnych metod oraz podnoszenie jakości prowadzonych zajęć;
- 3)** Uzupełnienie programów doskonalenia zawodowego o komponenty poświęcone pracy z osobami starszymi – w szczególności w zakresie metod aktywizujących, strategii dialogicznych i refleksyjnych podejść edukacyjnych;
- 4)** Traktowanie edukacji senioralnej jako specyficznego kontekstu edukacyjnego, odrębnego od edukacji szkolnej i zawodowej, wymagającego szczególnego podejścia zarówno na poziomie metodologicznym, jak i organizacyjnym;
- 5)** Promowanie dialogiczności i współuczestnictwa w procesie edukacyjnym.

W perspektywie długofalowej warto również inicjować sieci współpracy między instytucjami edukacyjnymi dla seniorów, umożliwiające wymianę dobrych praktyk i wspólne wypracowywanie rozwiązań służących podnoszeniu jakości działań edukacyjnych.

6. OGRANICZENIA BADAŃ

Choć badanie dostarczyło cennych danych dotyczących praktyk edukacyjnych i refleksji instruktorów, jego eksploracyjny i jakościowy charakter wiąże się z pewnymi ograniczeniami. Po pierwsze, ze względu na niewielką i niereprezentatywną próbę badawczą, wyniki nie mogą być uogólnione na całą populację edukatorów senioralnych w Polsce. Badani byli osobami otwartymi na udział w badaniach, co mogło wpłynąć na sposób prezentowania poglądów i doświadczeń – być może bardziej świadomy i zaangażowany niż w przypadku ogółu instruktorów.

Po drugie, wywiady opierały się na wcześniej przygotowanych pytaniach, które – choć ukierunkowane i otwarte – mogły nie pozwolić uczestnikom na pełne wyrażenie wszystkich aspektów ich pracy, zwłaszcza tych związanych z nieuświadomionymi praktykami lub dylematami codzienności zawodowej.

Po trzecie, badanie koncentrowało się wyłącznie na perspektywie instruktorów, nie obejmując opinii samych uczestników zajęć – czyli seniorów. W rezultacie nie można z pełną pewnością stwierdzić, że deklarowane wartości i cele były rzeczywiście realizowane w praktyce. Dla pełniejszego zrozumienia rzeczywistości edukacyjnej niezbędne jest uwzględnienie wielostronnej perspektywy, obejmującej także seniorów oraz kadrę zarządzającą placówkami edukacyjnymi.

W przyszłości warto również rozszerzyć zakres geograficzny badań, aby możliwe było porównanie różnych modeli edukacyjnych w zależności od kontekstu regionalnego, a także rozważyć badania transnarodowe, które pozwolą osadzić polskie doświadczenia w szerszym, europejskim lub globalnym kontekście.

7. ZAKOŃCZENIE

Badanie podkreśla różnorodność podejść i praktyk stosowanych w edukacji seniorów w Polsce, jednocześnie ujawniając napięcia między tradycyjnymi modelami dydaktycznymi a nowoczesnymi metodami animacyjnymi. Instruktorzy odgrywają kluczową rolę w definiowaniu celów i charakteru działań edukacyjnych, a ich wybory często odzwierciedlają indywidualne doświadczenia oraz uwarunkowania instytucjonalne. W rezultacie programy edukacyjne cechuje znaczna różnorodność – stanowiąca z jednej strony ich siłę i dowód elastyczności, z drugiej zaś potencjalne wyzwanie w kontekście wypracowania wspólnych standardów jakości.

Dyskusja wokół kwestii efektywnego prowadzenia działań edukacyjnych z seniorami pokazuje, że optymalne podejście wymaga umiejętnego balansowania między strukturą a elastycznością. Odchodzenie od tradycyjnego dydaktyzmu na rzecz dialogu i aktywnego angażowania uczestników wyznacza kierunek, w którym może rozwijać się edukacja senioralna – zwłaszcza w kontekście rosnącego znaczenia partycypacji i autonomii w procesach uczenia się (Schiller i Dorner, 2023).

Ostatecznie, zrozumienie różnorodnych interpretacji roli edukatora i celów edukacji pozwala nie tylko lepiej dostosować programy do potrzeb starzejącego się społeczeństwa, ale również formułować rekomendacje na poziomie systemowym. Wyniki badania mogą stanowić punkt wyjścia dla dalszych analiz, projektowania szkoleń oraz inicjowania działań optymalizacyjnych w sektorze edukacji osób starszych – w kierunku bardziej spójnego, świadomego i profesjonalnego podejścia do tej niezwykle istotnej sfery życia społecznego.

Finansowanie Badania przeprowadzono w ramach projektu „Trenerzy pamięci pracujący z seniorami w procesie profesjonalizacji” (BNS 1/24), prowadzonego w APS i finansowanego przez APS.

Konflikt interesów Nie dotyczy.

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

Informacja o dostępności danych Nie dotyczy.

BIBLIOGRAFIA

- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chabior, A. (2011). Kluby Seniora miejscem uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-kulturalnej. W: Z. Szarota (red.), *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości* (s. 73-84). Oficyna Wydawnicza AFM.
- Chiu, C. J., Tsai, W. C., Yang, W. L., & Guo, J. L. (2019). How to help older adults learn new technology? Results from a multiple case research interviewing the internet technology instructors at the senior learning center. *Computers & Education*, 129, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.020>
- Creech, A., Varvarigou, M., Hallam, S., McQueen, H., & Gaunt, H. (2014). Scaffolding, organizational structure and interpersonal interaction in musical activities with older people. *Psychology of Music*, 42(3), 430-447. <https://doi.org/10.1177/0305735613478313>
- Fabiś, A. (2014). Educating seniors, conditions for senior education in Poland. *Exlibris Social Gerontology Journal*, 8(1-2), 41-61.
- Formosa, M. (2011). Critical educational gerontology: A third statement of first principles. *International Journal of Education and Ageing*, 2(1), 317-332. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/1208>
- Gołdys, A., Krzyżanowska, E., Stec, M., & Ostrowski, E. (2012). Zoom na UTW. Raport z badania. <https://bit.ly/3g9Cz5h>
- Hachem, H. (2020). Is there a need for a fourth statement? An examination of the critical and humanist statements of educational gerontology principles. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 465-477. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1801869>

- Hachem, H., Manninen, J. (2020). Putting educational gerontology principles to the test: A quantitative confirmation of the empowering benefits of liberal arts courses. *Educational Gerontology*, 46(10), 653–665. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1805179>
- 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*, 34(1), 19–31. <https://doi.org/10.1177/0255761415617039>
- Kilian, M. (2016). Metodyka edukacji osób w starszym wieku. Podstawowe wskazówki i zasady. *Forum Pedagogiczne*, 5(1), 171–185. <https://doi.org/10.21697/fp.2015.1.13>
- Ko, H. (2020). Teaching older adults: An instructional model from Singapore. *Educational Gerontology*, 46(12), 731–745. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1807689>
- Konieczna, A., Żak, M. (2022). Poziom aktywności edukacyjnej i dyspozycyjne bariery uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie osób starszych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1(120), 105–121. <https://doi.org/10.34866/1tn0-wr47>
- Krajewski, M., Schmidt, F. (2014). *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*. Małopolski Instytut Kultury.
- Luppi, E. (2009). Education in old age: An exploratory study. *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 241–276. <https://doi.org/10.1080/02601370902757125>
- 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*, 18, 219–232. <https://doi.org/10.34768/dma.vi18.80>
- Muszyński, M. (2016). Zmiana pola znaczeń pojęcia edukacja osób starych. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 17, 79–96. <https://doi.org/10.34768/dma.vi17.102>
- Pikuła, N. G. (2020). Aktywność edukacyjna w wybranych placówkach działających na rzecz osób starszych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 109(2), 53–63. <https://doi.org/10.34866/spkb-Og18>
- Schiller, E., Dorner, H. (2023). Preparing adult educators for counselling older adult learners: lessons learned from a professional development programme in Hungary. *International Journal of Lifelong Education*, 42(6), 550–569. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2266141>
- Schoultz, M. (2023). Teachers' reflections on their practices in older adult non-formal education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 996–1010. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196543>
- Szarota, Z. (2008). Przestrzeń edukacyjna Uniwersytetu Trzeciego Wiek. *E-mentor*, 3(25).
- Szarota, Z. (2009). Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy. *Chowanna*, 33(2), 77–96.
- Szarota, Z. (2022). Specyfika oferty dla uczących się w starości. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 23, 287–303. <https://doi.org/10.34768/dma.vi23.658>
- Skibińska, E. (2008). Proces kształcenia seniorów. In A. Fabiś (Ed.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów* (s. 95–114). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji.
- 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*, 36(10/11), 951–967. <https://doi.org/10.1080/03601277.2010.485037>
- Zych, A. A. (2012). Globalne starzenie się oraz potrzeby społeczne, kulturalne i edukacyjne ludzi starych – wyzwanie dla Uniwersytetów Trzeciego Wiek. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(58), 157–164.