

PROCES KSZTAŁCENIA SENIORÓW¹

Edukacja dorosłych została nazwana fenomenem XX wieku, a szczególnie jego drugiej połowy (Malewski 2001). Edukacja starszych osób ma szansę stać się fenomenem przełomu wieków, szczególnie pierwszej połowy XXI wieku. Polska posiada wszelkie konieczne atrybuty, aby dołączyć do państw UE promujących kształcenie w późnym wieku dorosłości. Polskie społeczeństwo, podobnie jak społeczeństwa pozostałych państw europejskich, starzeje się w coraz szybszym tempie. (W roku 2005 osoby w wieku 60 lat i więcej stanowiły 15,42% ludności ogółem, a 19,95% ludności w wieku 18 lat i więcej). Ustawicznie wzrasta poziom wykształcenia starszych populacji². Poprawia się stan zdrowia i kondycja fizyczna ludności, a w konsekwencji wydłuża przeciętna długość życia³. Osoby w późnym wieku dorosłości dysponują coraz większą ilością czasu, który mogą zagospodarować zgodnie ze swoimi aspiracjami i preferencjami. Odnotowywane w ostatnich kilkunastu miesiącach wskaźniki rozwoju gospodarczego zdają się również sprzyjać seniorom, którzy w większej mierze zostaną uwolnieni od konieczności partycypowania w rozwiązywaniu codziennych problemów finansowych swoich dorosłych dzieci i małoletnich wnuków. Można także mieć nadzieję, że większe środki (zarówno budżetowe jak też prywatne) będą mogły zostać zaangażowane w rozwijanie różnych form kształcenia starszych osób.

W połowie ubiegłego stulecia trudno nawet było wyobrazić sobie podjęcie w naszym kraju dyskusji o potrzebie kształcenia osób w późnym wieku dorosłości. Próby takie uznano by zapewne za niedorzeczne, a podejmowanie problemu edukacji w kontekście ostatniego okresu życia za nieuzasadnione. Oświata dorosłych realizowała wówczas funkcję zastępczą wobec oświaty formalnej, a kształ-

¹ Tekst został opublikowany w pracy zbiorowej „Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów” pod redakcją Artura Fabisia, Bielsko-Biala 2008. Recenzentką tomu była dr hab., Elżbieta Dubas.

² W roku 1988 wśród osób w wieku 60–64 lat 4,9% stanowiły osoby z wyższym, 14,4% – ze średnim i policealnym wykształceniem, w wieku 65 lat i więcej – 2,8% z wyższym wykształceniem, 10,8% ze średnim policealnym, natomiast w roku 2002 osób z wyższym wykształceniem w grupie wiekowej 60–64 lat było już 9,9%, z wykształceniem średnim i policealnym – 25,7%, a w grupie 65 lat i więcej – z wykształceniem wyższym 6,2%, średnim i policealnym 19,2% (dane GUS dostępne na www.stat.gov.pl – otwarty 5.04.2007)

³ W 2020 roku kobiety będą żyły w Polsce przeciętnie ponad 80 lat, mężczyźni – 74 lata. Aktualnie dysproporcje w długości życia kobiet i mężczyzn mają tendencję spadkową (Steuden, Marczuk 2006).

cenie starszych osób ograniczało się do alfabetyzacji. Przez wiele lat sytuacja ta nie ulegała zasadniczej zmianie, chociaż zorganizowano cały system szkół podstawowych, średnich, wyższych dla pracujących, a żadna ustawa o systemie edukacji narodowej nie zawierała zapisu zabraniającego kształcić się starszym osobom. Jeśli jednak takie osoby pojawiły się w jakimkolwiek z typów szkół dla dorosłych, to należy potraktować je jako wyjątkowe przypadki. Zgodnie ze zwyczajem późny okres dorosłości nie był spostrzegany jako odpowiedni dla podejmowania aktywności edukacyjnej. Sytuację w sposób zasadniczy zmieniły dopiero rozwijające się od połowy lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia uniwersytety trzeciego wieku⁴. Uniwersytety, które powstawały w Polsce, szczególnie do końca lat osiemdziesiątych, funkcjonowały według tzw. modelu francuskiego. Oznacza to, że zaakceptowały ideę funkcjonowania pierwszego w Europie UTW założonego we Francji, w Tuluzie przez Pierre'a Vellas – profesora socjologii prawa międzynarodowego. Podstawowym zadaniem tego uniwersytetu było kształcenie permanentne (obejmujące aktywność umysłową, artystyczną, fizyczną i oświatę sanitarną) oraz prowadzenie badań naukowych ukierunkowanych na poznawanie procesów starzenia się i funkcjonowania człowieka w okresie późnej dorosłości. W kręgu zainteresowań uniwersytetu znajdowały się także działania skierowane do społeczności lokalnej, która mogła zmienić warunki życia starszych osób⁵.

Idea funkcjonowania francuskich uniwersytetów trzeciego wieku budziła w Polsce kontrowersje oraz inspirowała środowisko andragogów i gerontologów do dyskusji nad kształtem polskich placówek. W centrum dyskusji znalazła się jakość wiedzy, która miałaby stać się przedmiotem zainteresowania słuchaczy uniwersytetu. Z jednej strony proponowano utworzenie uczelni dla masowego odbiorcy, która zajmowałaby się przede wszystkim zagospodarowaniem czasu wolnego słuchaczy, a z drugiej – powołanie uczelni o charakterze bardziej elitarnym, oferującej wiedzę naukową najwyższej jakości. Za drugim modelem opowiadała się jednoznacznie profesor Olga Czerniawska, która pisała o poszanowaniu słuchaczy uniwersytetów w rolach studentów i wynikającej stąd dbałości o jakość kształcenia. UTW nie chce dawać namiastek wiedzy, nie chce być instytucją oświatową „na niby”, dogadzającą, niewymagającą wysiłku intelektualnego, psychicznego, fizycznego. Chce służyć

⁴ Pierwszy został założony w Warszawie przez prof. lek. med. Halinę Szwarz w 1975 roku.

⁵ Zdaniem Pierre'a Vellas *UTW są instytucjami uniwersyteckimi, dlatego ich zadaniami są badania. Są instytucjami gerontologicznymi, dlatego badania te głównie dotyczą procesu starzenia się i starości. Dlatego ich celem jest nie tylko poprawa życia uczestników, ale prace nad rozwojem i poprawą warunków życia osób starszych. Dlatego wśród zwykłej działalności edukacji permanentnej a w niej szerzenie oświaty sanitarnej, pobudzania aktywności fizycznej, umysłowej i ekspresji artystycznej – powinny prowadzić działalność na rzecz zbiorowości lokalnej* (za O. Czerniawska, 1996).

dialogowi, tzn. spotkaniom osób i kultur, przeszłości i teraźniejszości. Być może brzmi to zbyt patetycznie. Jednak starość jest taką fazą, w której czas poświęcany na to, co nie angażuje do głębi, co jest byle jakie, jest czasem straconym bezpowrotnie. Rodzi pustkę i rozterki. Dlatego UTW, jeśli ma służyć ludziom starszym, musi czuwać nad tym, by nie ulegać procesom komercjalizacji i łatwizny (Czerniawska 1987). Część polskich uniwersytetów trzeciego wieku realizuje powyższy model, zgodny z modelem francuskim.

Nasuują się zatem pytania: jakim potencjałem intelektualnym dysponują słuchacze uniwersytetów? Czy wiek, w jakim się znajdują (60 lat i więcej – określany mianem późnej dorosłości) może być sprzymierzeńcem, czy wyłącznie obciążeniem w procesie kształcenia? W jaki sposób zatem nauczyciel seniorów powinien projektować i realizować proces nauczania uwzględniając możliwości oraz ograniczenia seniorów w zakresie uczenia się, wynikające z wieku? Próba odpowiedzi na powyższe pytania będzie przedmiotem rozważań w niniejszej pracy.

Słuchacze uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce, funkcjonujących zgodnie z modelem francuskim, legitymują się głównie średnim (około 40–45%) oraz wyższym poziomem wykształcenia (ponad połowa). Słuchacze o niższym poziomie wykształcenia stanowią w tych uczelniach znikomy procent (1–2% słuchaczy)⁶. Można zatem sądzić, że seniorzy kształcący się w uniwersytetach trzeciego wieku tworzą elitę intelektualną w swojej grupie wiekowej. Z kolei, analizując prognozy demograficzne oraz raporty o stanie polskiego społeczeństwa można się spodziewać sukcesywnie wzrastającej liczby seniorów dobrze i bardzo dobrze wykształconych. Pozwala to przypuszczać, że uniwersytety zyskiwać będą w przyszłości coraz więcej słuchaczy coraz lepiej przygotowanych do samodzielnej pracy umysłowej.

Proces kształcenia osób dorosłych ewoluował od utożsamiania go z procesem nauczania (lata 60.), poprzez proces nauczania–uczenia się (lata 70–80.) do całościowego uczenia się (lata 90.). Fakt ten nie oznacza rezygnacji z ujmowania procesu kształcenia w kategoriach nauczania i nauczania–uczenia się, ale wskazuje na zagadnienia, które znajdują się w centrum zainteresowania andragogów w danym czasie. W niniejszej pracy proces kształcenia zostanie zaprezentowany z perspektywy przygotowującego go i realizującego nauczyciela. Kształcenie jako nauczanie jest bowiem zgodne z tradycyjnym pojmowaniem tego procesu przez uniwersytet oraz charakterystycznym atrybutem jego funkcjonowania. Efektywność tego procesu zależy w dużej mierze od najważniejszego ogniwa – nauczyciela. Jego zadaniem jest przygotowanie zajęć dydaktycznych w taki sposób, aby uczący się – wykorzystując cały swój potencjał intelektualny – osiągnęli jak największe sukcesy. Potencjał intelektualny starszych osób (w wieku 60 i więcej lat) nie jest identyczny z tym, jakim dysponowali we wcześniejszych okresach życia. Konstytutywne dla owe-

⁶ Por. M. Marczuk: *Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku w służbie seniorom (1985–2005)* (Steuden, Marczuk 2006).

go potencjału czynniki takie, jak: inteligencja, pamięć, uwaga, zdolności językowe czy poziom spostrzegania zmysłowego w ciągu życia człowieka ulegają różnym przeobrażeniom. Zachodzące tutaj zmiany nie mogą być obojętne dla przebiegu i efektywności kształcenia, co więcej nauczyciel nie może ich nie dostrzegać bądź ignorować. Jednakże uzyskane dotychczas wyniki badań przebiegu procesów poznawczych, zmian w zakresie inteligencji ogólnej czy zdolności specjalnych bywają niejednokrotnie sprzeczne, dają niejednoznaczny obraz potencjału intelektualnego starszych osób (Stuart-Hamilton 2006). Wymagają zatem zachowania dużej ostrożności w interpretacji otrzymanych danych, a w konsekwencji w wysnuwaniu wniosków o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym.

Cele kształcenia

Podstawą każdego procesu kształcenia, której podporządkowane są dalsze działania nauczyciela oraz uczącego się dorosłego, jest ustanowienie celów kształcenia. Pokolenie obecnych sześćdziesięciolatków jest pokoleniem urodzonym w pierwszych latach powojennych. Dzieciństwo, młodość i wczesną dorosłość pokolenie to przeżywało w ustroju totalitarnym. W jego dorosłym życiu (w ciągu ostatnich kilkunastu lat) dokonały się tak doniosłe zmiany polityczne, społeczne i gospodarcze, że całkowicie zmieniły porządek świata, jaki uprzednio istniał. Pomijając formułowanie jakichkolwiek ocen tego świata, można skonstatować, iż był to świat oswojony, w którym każdy wypracował dla siebie najbardziej dogodną i możliwą w istniejących warunkach pozycję. Transformacja ustrojowa z początku lat 90. potężnie naruszyła dotychczasowe podstawy bytu wielu polskich obywateli, w wielu przypadkach niszcząc je bezpowrotnie lub na długie lata. Zrodziła zjawiska obce wcześniejszemu doświadczeniu dorosłych Polaków takie, jak: bezrobocie, bezdomność, biedę, ale także własność prywatną realizowaną w niespotykanej dotąd skali, mechanizmy gospodarki rynkowej (m.in. giełdę papierów wartościowych, różnego rodzaju spółki, jednoosobowe przedsiębiorstwa, operacje bankowe, opodatkowanie obywateli). Przemiany stworzyły z jednej strony grupy defaworyzowane społecznie, a z drugiej – grupy uprzywilejowane ze względu na bardzo wysoki status ekonomiczny lub udział w sprawowaniu władzy. Pokolenie sześćdziesięciolatków i starsze postawione zostało wobec takich wyzwań, jak przystąpienie Polski do struktur NATO czy Unii Europejskiej. Stało przed koniecznością nauczenia się nowych reguł postępowania, wynikających z demokratycznych zasad funkcjonowania społecznego i przedstawicielskiego systemu władzy. Listę powyższych przeobrażeń rozszerzają kolosalne zmiany technologii informatycznych, w sposób wcześniej niewyobrażalny zmieniające zasięg i jakość interakcji społecznych. W tak złożonej i nadal komplikującej się rzeczywistości funkcjonują potencjalni lub aktualni słuchacze uniwersytetów trzeciego wieku. Można przypuszczać, że dla wielu z nich doświadczenie i zrozumienie tej rzeczywistości bywa trudne, dla innych – wręcz niemożliwe

do zaakceptowania. Zatem wydaje się zasadne zaproponowanie jako jednego z globalnych celów kształcenia seniorów: zrozumienie świata połączone z umiejętnością jego interpretacji. Bez zrealizowania tego celu niemożliwe wydaje się uczestnictwo starszego pokolenia w działaniach społeczeństwa obywatelskiego i w rezultacie przesuwanie go w tym społeczeństwie na pozycje marginalne, do całkowitego wykluczenia włącznie.

Kolejnego celu kształcenia seniorów o charakterze globalnym można poszukiwać w zmieniających się dość radykalnie w latach 80. i 90. oczekiwaniach wobec starszych osób. Zapowiedzią tych zmian była teoria kompetencyjna, w której pojęcie kompetencji zostało zdefiniowane poprzez kategorie odpowiedzialności i samodzielności. W nawiązaniu do tej teorii wobec człowieka starszego zaczęto formułować oczekiwanie przyjęcia odpowiedzialności za samego siebie, swoje życie oraz jego kreację na miarę indywidualnych możliwości. W generacji seniorów zaczęto dostrzegać – niezauważany wcześniej – kapitał społeczny, który należało zagospodarować, tym bardziej iż sami seniorzy coraz częściej werbalizowali potrzebę bycia użytecznymi. W latach następnych podejście to skutkowało pojmowaniem edukacji seniorów jako procesu emancypacyjnego, prowadzącego w efekcie do przejęcia kontroli nad własnym życiem (Allman za Stuart-Hamilton 2006), jako procesu wzrostu, uświadomienia i doświadczenia rzeczywistości oraz samego siebie (Groombridge za Stuart-Hamilton 2006), czy jako procesu zmierzającego do osiągnięcia samowystarczalności słuchaczy (Timmermann za Stuart-Hamilton 2006). Globalny cel kształcenia wynikający z powyższych rozważań dotyczyłby ukształtowania postawy odpowiedzialności za samego siebie i własną przyszłość, a w efekcie świadomego podejmowania decyzji we własnych sprawach nie tylko „tu i teraz”, ale także w perspektywie przyszłości. Realizacja tak sformułowanego celu wymagałaby od nauczycieli w wielu sytuacjach przełamywania wyuczzonej bezradności seniorów, wypracowanej w realiach życia społecznego PRL-u, a także pokonania stereotypowego myślenia o niemocy starszego człowieka oraz niestosowności podejmowania pewnych zachowań (zgodnie z przekonaniem o naturalnym wycofywaniu się starszych osób ze wszystkich sfer życia wymagających aktywności).

Trzeci globalny cel kształcenia seniorów wywodzi się z porównania funkcjonowania polskich uniwersytetów trzeciego wieku z ich angielskimi, czy niemieckimi odpowiednikami. W polskich placówkach zauważa się wyraźne zaniedbanie w obszarze praktycznego zastosowania zdobytej przez słuchaczy wiedzy (Halicki 2000). W angielskiej formule uniwersytetów mieści się wykorzystanie wiedzy nabytej przez słuchaczy w szeroko rozwiniętych formach działań wolontarystycznych, w niemieckich – w radzeniu sobie z problemami życia codziennego, nadążaniu za zmianami. Polskim seniorom można zaproponować nauczenie się umiejętności rozwiązywania problemów życia codziennego. Byłoby uzasadnione, aby w grupie takich umiejętności znalazły się przede wszystkim te, które rozszerzają świat życia człowieka – umiejętność obsługi komputera oraz Internetu. Posiadanie umiejętności tego

typu dodatkowo powinno zmniejszyć przepaść dzielącą pokolenie dziadków i wnuków w zakresie umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi. Niektóre uniwersytety oferują od pewnego czasu kursy komputerowe, ciesząc się dużym zainteresowaniem słuchaczy (m.in. w Lublinie, Katowicach, Olsztynie). Niemało problemów przysparzają, zresztą nie tylko starszym osobom, wypełnianie corocznie PIT-y, psujący się drobny sprzęt gospodarstwa domowego, czy zdrowe odżywianie się z zachowaniem pełnowartościowej diety. Wymienione, a także pewnie wiele innych, trudności udałoby się pokonać seniorom dzięki posiadaniu niezbędnych ku temu kompetencji.

Stanowienie celów kształcenia nie jest czynnością obojętną z punktu widzenia dalszego przebiegu procesu nauczania. Stwierdzenie to jest oczywiste dla wszystkich zajmujących się edukacją. Poszukiwanie właściwych celów kształcenia nie jest dla nauczyciela prostą czynnością, a formułowanie ich z perspektywy potrzeb starszego człowieka może nastroić dodatkowych komplikacji, wynikających z braku płaszczyzny odniesienia dla nauczyciela. Wskazując powyżej trzy globalne cele kształcenia wskazano jednocześnie na trzy możliwe obszary wiedzy, odnoszące się do żywotnych potrzeb starszego człowieka: potrzeby rozumienia i interpretacji świata, posiadania określonych umiejętności ułatwiających codzienne życie oraz zatroszczenia się o siebie i osiągnięcia jak najwyższych standardów z tym związanych.

Treści kształcenia

Realizacja celów wymaga od nauczyciela określenia adekwatnych do nich treści kształcenia. Realizacja celów, które zostały wyżej sformułowane, wymaga wiedzy dwojakiego rodzaju: deklaratywnej (opisującej rzeczywistość) oraz proceduralnej (pozwalającej wykonać określone zadania zgodnie z pewnymi procedurami działania). Treści kształcenia oferowane są uczącym się seniorom, którzy już dysponują pewnym zasobem wiedzy oraz różnymi możliwościami jej przyswajania. Do powyższych aspektów odnosić się będzie nauczyciel ustanawiając treści kształcenia.

Uzyskane dotychczas wyniki badań psychologicznych w zakresie uczenia się starszych osób w sposób jednoznaczny wskazują na możliwość opanowania subiektywnie nowej wiedzy. Do takiego wniosku upoważniają prezentowane przez badaczy dane dotyczące poziomu zdolności intelektualnych w późnym wieku dorosłości. Badacze oceniając możliwości intelektualne seniorów stosują najczęściej trzy miary: pomiar inteligencji ogólnej, inteligencji skryzalizowanej i płynnej. Uznają za dowiedzione w badaniach podłużnych utrzymywanie się poziomu inteligencji ogólnej bez zmian do wieku średniego, a nawet dłużej (Stuart-Hamilton, 2006, Schaie 1990)⁷, albo wręcz

⁷ W badaniach podłużnych przeprowadzonych w Seattle w latach 70.–80. – trwających siedem lat – badano pięć rodzajów zdolności intelektualnych, składających się na kompetencję psychologiczną: rozumienie słów, orientację przestrzenną, myślenie

utrzymują, że wraz z wiekiem nie ulega ona żadnej istotnej zmianie, przez całe życie pozostając na jednakowym poziomie w stosunku do poziomu inteligencji ogólnej rówieśników (Turner, Helms 1999; za Stuart-Hamilton 2006). Wielu badaczy jest w zasadzie zgodnych w kwestii względnej stabilności inteligencji skryształizowanej, której wartość określa się na podstawie poziomu wiedzy ogólnej przyswojonej przez badanego w ciągu całego życia (Stuart-Hamilton 2006). Wśród tych, którzy zwracają uwagę na zauważalny spadek poziomu inteligencji płynnej, mierzony zdolnością rozwiązywania problemów każdorazowo wymagających wypracowania takiego rozwiązania (Stuart-Hamilton 2006), pojawiają się opinie o możliwości zachowania jej przez 10–15% seniorów na poziomie wieku młodzieńczego (Stuart-Hamilton 2006). Badacze nie potwierdzają przekonania o dużym spadku sprawności intelektualnej w okresie późnej dorosłości. Podkreślają natomiast znacznie większe zróżnicowanie tej sprawności w grupie wiekowej seniorów aniżeli we wczesnej dorosłości. Zwracają uwagę na silny związek możliwości intelektualnych ze stanem zdrowia. Zaobserwowali, że ich gwałtowny spadek (odzwierciedlony w wynikach testów inteligencji) u osób do 75 roku życia może być symptomem zbliżającej się śmierci. Nie dotyczy to jednakże wszystkich osób. Z powyższego wynika, iż nie istnieją żadne przesłanki pozwalające wnioskować o niemożności podołania przez seniorów wymaganiom procesu kształcenia.

Podstawowy dla uczenia się proces poznawczy, jakim jest pamięć, również nie jest przeszkodą w kształceniu seniorów. Pamięcią wspierającą wysiłki uczącego się seniora jest pamięć semantyczna, nazywana metaforycznie magazynem faktów i zdarzeń (inaczej, wiedzy akademickiej), która nie pogarsza się wraz z wiekiem. Dowiedziono, że seniorzy bywają równie sprawni lub czasem nawet lepsi w przypominaniu sobie informacji przechowywanych w pamięci semantycznej. Co prawda zauważono też istotne utrudnienia: porównywalnie gorsze przechowywanie zapamiętanych dopiero wspomnień semantycznych, mniejszą płynność w przywoływaniu różnych danych z pamięci semantycznej, zmniejszoną precyzję w definiowaniu pojęć, spadek wiedzy o świecie (wynikający być może z efektu kohorty, a nie – wieku), ale jednocześnie stwierdzono duży obiektywizm starszych osób w ocenianiu stanu swojej wiedzy. Określa się to mianem poczucia wiedzy, inaczej metawiedzą człowieka. W przypadku starszych osób ocena metawiedzy jest adekwatna do jej stanu rzeczywistego. Oznacza to, że ludzie starsi potrafią udzielić rzetelnej informacji o rozległości swojej wiedzy. Tego typu informacja zaś określa poziom wiedzy „wyjściowej” słuchaczy na dany temat i pozwala nauczycielowi włączać nowe porcje wiedzy do już istniejących struktur, unikając powta-

indukcyjne, umiejętności matematyczne, przypominanie słów. Badania wykazały, że jeszcze na początku 40. roku życia badani wykazują wzrost w powyższych wymiarach, do 60 roku życia – możliwości stabilizują się, a dopiero po 60 roku życia obserwuje się ich spadek (istotny statystycznie) (Schaie 1990).

rzania znanych uczącym się informacji. Problemem tutaj jest jedynie nieuzasadniona wiara seniorów w pogarszanie się z wiekiem pamięci semantycznej.

Przeprowadzone w warunkach laboratoryjnych badania pamięci krótkotrwałej (Turner, Helms 1999), polegające na powtarzaniu przez badanego informacji, które chwilę wcześniej zobaczył lub usłyszał, jednoznacznie wskazują na istotny statystycznie jej spadek wraz z wiekiem, ale oceniony jako „raczej niewielki” (Stuart-Hamilton 2006). Wyniki zapamiętywania pogarszają się istotnie wtedy, gdy wprowadzone zostają dodatkowe utrudnienia w postaci np. reprodukcji informacji w odwróconej kolejności (Stuart-Hamilton 2006), wydłużania liczby słów do zapamiętania badania Morris’a (Stuart-Hamilton 2006), zwiększania stopnia złożoności zadań do wykonania (Stuart-Hamilton 2006). (Już w fazie przygotowywania treści kształcenia można pomóc seniorom lepiej je zapamiętać nie komplikując ich struktury). Przyczyna pogarszania się wyników testów na funkcjonowanie pamięci krótkotrwałej, zdaniem niektórych psychologów nie tkwi wyłącznie w procesie starzenia się (Stuart-Hamilton 2006), ale w nieumiejętności wykorzystywania pamięci długotrwałej jako wsparcia dla pamięci krótkotrwałej. Osoby starsze, w przeciwieństwie do młodych dorosłych, stosują mniej efektywne strategie kodowania i/lub wydobywania danych z pamięci. Młodszy potrafią zakodować informację w pamięci operacyjnej i jednocześnie przekazać ją do pamięci długotrwałej. W sytuacji przypominania mogą odwoływać się nie tylko do zasobów pamięci krótkotrwałej, ale także skorzystać z kopii informacji przechowywanych w magazynie pamięci długotrwałej. Takiej możliwości nie wykorzystują seniorzy (badania Morris’a) (Bee, 2004; Stuart-Hamilton 2006).

Zastanawiając się nad treściami kształcenia, które mają zostać odebrane przez słuchaczy i włączone do ich systemu wiedzy, nauczyciel w szczególności sposób powinien zadbać o jej uporządkowanie, nadanie jasnej i przejrzystej struktury. Po pierwsze, materiał warto podzielić na mniejsze części ułatwiające jego zapamiętanie, ponieważ (jak wynika z badań Belmonta, Freesemana i Mitchella za Stuart-Hamilton 2006) starsi słuchacze mają tendencję do niepodjęcia tego typu czynności. Nie są skłonni do przeorganizowywania informacji, które mają zapamiętać⁸. Po drugie, dobierać takie treści, które wymagają nie tylko zapamiętania, ale także zrozumienia, bowiem w tego typu zadaniach obserwuje się większe zaangażowanie starszych osób niżeli wówczas, gdy zadanie sprowadza się wyłącznie do konieczności przyswojenia treści. Po trzecie, wprowadzać czytelne i nieskomplikowane klasyfikacje pojęć czy innych danych. Zauważono, że seniorzy nie radzą sobie z zadaniami wymagającymi od nich dokonania kategoryzacji pojęć, ponieważ mają trudności z jednoczesnym pamiętaniem wszystkich elementów podlegających podziałowi. (Odpowiedzialnością za ten fakt obciąża się obniżający się poziom inteligencji ogólnej albo stosowanie bardziej „naturalnych” sposobów klasyfikacji

⁸ Salthouse neguje wyniki powyższych badań wskazując na popełnione błędy metodologiczne badaczy (za Stuart-Hamilton, 2006).

w miejsce zapomnianych a wyuczonych poprzednio strategii). Po czwarte, nie wprowadzać nagle wiedzy abstrakcyjnej do treści konkretnych ze względu na problemy wielu badanych seniorów z przedstawieniem się z konkretnego na abstrakcję. Po piąte, nie umieszczać w treściach zbyt wielu drobnych, szczegółowych informacji ze względu na trudności z ich zapamiętywaniem. Z badań wynika, że osoby starsze koncentrują się na podstawowych, głównych elementach zdarzeń, których są świadkami oraz podobnie, pracując z tekstem przypominają sobie głównie jego wątki pomijając szczegóły. Nieumiejętność odzwierciedlania szczegółów nie dotyczy jednak wszystkich i koreluje z wynikami testów inteligencji (Stuart-Hamilton 2006).

W kwestii funkcjonowania pamięci w czasie, do niedawna istniało przekonanie o znacznie lepszej pamięci odległych wydarzeń (pamięć długotrwała) od zapamiętywania ostatnio przekazanych treści (pamięć świeża). Przekonanie to w świetle badań eksperymentalnych Stuart-Hamilton, Perfect i Rabbit z końca lat 80. (Stuart-Hamilton 2006) negują słuszność tej tezy. W każdej grupie wiekowej badanych (od 50 do 80 lat) lepiej zapamiętane zostały nazwiska prezentowane ostatnio od tych z wcześniejszych faz eksperymentu. Co więcej, wyniki Testu Słynnych Nazwisk były wyższe dla osób starszych niż młodszych. Różnice te badacze wyjaśniają korzystaniem z zasobów pamięci semantycznej (wiedzy ogólnej), które są bogatsze u osób starszych. (Stąd też wydaje im się niemożliwe zbadanie pamięci długotrwałej, która nie byłaby powiązana z wiedzą ogólną, czyli zbadanie tzw. czystej pamięci.) Wyniki różnych badań podważają stereotypowe, jednoznacznie negatywne ocenianie możliwości intelektualnych seniorów⁹ (Clennel, za Turner, Helms 1999) i pozwalają skupić uwagę na takim przygotowaniu procesu kształcenia (zaczynając od doboru treści), aby maksymalnie wykorzystać ich potencjał i jednocześnie nie stwarzać dodatkowych utrudnień¹⁰.

⁹ H. Bee ocenia możliwości poznawcze osób w wieku 60–75 lat jako pozostające na poziomie średniej dorosłości oraz po 75 roku życia – jako pogarszające się (Bee 2004).

¹⁰ Z badań Clennela przeprowadzonych w latach 80. wśród starszych studentów uniwersytetów otwartych wynika, że najlepsze wyniki kształcenia osiągnęła grupa studentów w wieku 60–64 lat. Starsi studenci zgłaszali mniej problemów z uczeniem się niż młodszy (trudności z zapamiętywaniem sygnalizowało jedynie 64%, a ze zdawaniem egzaminów – 27% starszych studentów). Studiujący seniorzy charakteryzowali się większą motywacją do uczestnictwa w spotkaniach konsultacyjno-doradczych oraz większą otwartością wobec posługiwania się nowoczesnymi technologiami. Chociaż preferowali zajęcia ze sztuki i nauk społecznych, to duża grupa wybrała matematykę, nauki techniczne i nowoczesne technologie (Turner, Helms 1999). Istotą kształcenia w uniwersytetach otwartych jest proces uczenia się (samokształcenia) seniorów, pozwalający im na podejmowanie edukacji w czasie, miejscu i tempie najbardziej im odpowiadającym i adekwatnym do indywidualnych możliwości.

Metody i formy kształcenia

Nawet najbardziej starannie dobrane treści kształcenia nie zagwarantują sukcesu uczącym się słuchaczom, jeśli treści te nie będą im w odpowiedni sposób przekazywane. Zadanie to spełniają starannie wybrane metody kształcenia. Wydaje się, że spośród czterech grup metod nauczania (opartych na słowie, obserwacji, praktycznych, problemowych) szczególnie przydatne współcześnie dla kształcenia seniorów są metody oparte na słowie. Pokolenie osób w wieku 60 i więcej lat jest pokoleniem wykształconym przede wszystkim poprzez słowo (pisane i mówione). (Obraz zastępujący słowo zaczyna silnie dominować w naszej kulturze dopiero w ostatnich dwudziestu–trzydziestu latach. Starsze generacje obcowały z kulturą głównie poprzez język pisany i mówiony.) Odwołanie się w kształceniu do doświadczeń seniorów oraz ich przyzwyczajęń powinno ułatwić ponowne podjęcie roli uczącego się oraz zmniejszyć obawy, jakie mogą pojawić się w kontekście wymagań edukacyjnych.

W doborze metod nie można jednak pomijać ograniczeń, jakie pojawiają się wraz z wiekiem, wynikających z pogarszania się dwóch podstawowych dla odbioru treści zmysłów: wzroku i słuchu. Zmiany regresywne dotyczące tych zmysłów zaczynają się już we wczesnej dorosłości i postępują, w różnym tempie u poszczególnych osób, do końca życia. Zmniejszająca się ostrość wzroku może nastroczać trudności uczącym się w pracy z tekstem. Wielkość czcionki powszechnie używana w druku (rozmiar 12) będzie dla wielu starszych osób trudna do odczytania. Trudność tę można pokonać dość łatwo przygotowując teksty pisane większą czcionką. Niestety na rynku książki z dużym drukiem należą do nielicznych. Z przeprowadzonych badań wynika, że zastosowanie większej czcionki powoduje szybsze czytanie na głos, ale jednocześnie spowalnia ciche czytanie. Zatem posługiwanie się takim tekstem w trakcie zajęć wymaga zwrócenia uwagi na planowanie czasu. Poza wielkością czcionki istotny okazuje się także jej kształt, bardziej ozdobna sprawia kłopoty seniorom. Trudności sprawia również tekst, w którym wprowadza się fragmenty pisane inną czcionką. Najprościej zatem, mimo estetycznego wyglądu, nie wprowadzać do tekstu różnych czcionek, w tym szczególnie ozdobnych.

Najbardziej popularną metodą kształcenia opartą na słowie jest wykład. Jednakże okazuje się, że seniorom trudniej jest zapamiętać treści wysłuchane niż widziane. Co prawda badanie, jakie na to wskazuje, dotyczyło listy pojedynczych słów (łatwiej zapamiętać zdania niż niepowiązane ze sobą logicznie słowa), tym niemniej tekst wykładu w formie papierowej, rozdawany po jego zakończeniu mógłby wspierać efekty procesu nauczania. Jest to tym bardziej uzasadnione, jeśli uwzględni się spadającą z wiekiem szybkość pisania, co w konsekwencji nie pozwoli zanotować dokładnie treści wykładu. Tempo mówienia może także zmniejszyć osiągnięte efekty przyswajania jego treści, ponieważ starsze osoby gorzej zapamiętują informacje prezentowane w szyb-

kim tempie. Nie warto zatem mówić szybciej tylko dlatego, żeby zrealizować zaplanowane cele. Nie bez znaczenia dla przyswojenia treści wykładu jest składnia wypowiedzianych zdań. Im bardziej jest ona złożona, zdania są dłuższe, tym większe różnice obserwuje się w ich odtwarzaniu między grupami młodych i starszych osób. Krótkie zdania starsze osoby odtwarzają poprawnie, najwięcej trudności pojawia się wtedy, gdy w zdaniach wprowadza się dopowiedzenia (badania Temper z końca lat 80. oraz Baum z początku lat 90.) (Stuart-Hamilton 2006). Rozbudowana składnia może zatem utrudniać zrozumienie wykładu. Kemptes i Kemper pod koniec lat 90. (Stuart-Hamilton 2006) łączyli trudności w tym względzie z pojemnością pamięci operacyjnej, ale istnieją także empiryczne dowody wskazujące na związek z inteligencją skrytalizowaną, efektem kohorty lub świadomą zmianą w stylu języka (kiedy badany reprodukuje zapamiętane treści). Dwuznaczne treści wywołują trudności związane ze sformułowaniem wniosków, jakie z nich wynikają. Stąd ważna jest jednoznaczność i czytelność prezentowanych podczas wykładu stanowisk.

Różnice w rozumieniu tekstu między młodymi i starszymi dorosłymi pojawiają się dopiero po 70 roku życia. Mają wyraźny związek z poziomem wykształcenia, który z kolei określa poziom zdolności werbalnych. Stąd też osoby legitymujące się wysokim poziomem wykształcenia mają szansę zachować poziom rozumienia tekstu taki sam, jak młodzi dorośli (wniosek Taub za Stuart-Hamilton 2006). Inni badacze obniżają wartość tego wniosku stwierdzając, że starsze osoby dobrze sobie radzą z rozumieniem tekstów, ponieważ czytają łatwiejsze – gazety, czasopisma, „lekkie” książki. Badani różnią się także w ocenie najlepszych predyktorów poprawnego odtworzenia tekstu. Uznają, że mogą nimi być: wiek chronologiczny oraz inteligencja (Rice, Meyer, Miller, Holland, Rabbit, za Stuart-Hamilton 2006) lub pamięć operacyjna (Brebion, Smith i Ehrlich, za Stuart-Hamilton 2006). Sformułowanie jednoznacznych wniosków praktycznych wynikających z wykorzystywania słowa pisanego w procesie kształcenia nastręcza jednak pewne trudności. Pod uwagę trzeba bowiem wziąć zarówno poziom zdolności werbalnych, jak również poziom struktury tekstu. Badania dotyczące odtwarzania prozy dobrze i słabo ustrukturalizowanej (przeprowadzone przez Dixona i innych (Stuart-Hamilton 2006) wskazały na różnice w jej odtwarzaniu między osobami o wysokim i niskim poziomie zdolności werbalnych. Czytając tekst z wyraźną strukturą osoby o wysokim poziomie zdolności werbalnych skupiają uwagę na głównych wątkach, natomiast czytając tekst słabo ustrukturalizowany – na szczegółach. Z kolei osoby o niskim poziomie zdolności werbalnych odwrotnie, lepiej pamiętają szczegóły, gdy tekst jest dobrze ustrukturalizowany, a główne treści – gdy słabo. Różnice te tłumaczy się stosowaniem przez obie grupy odmiennych strategii czytania: efektywnych (pierwsza grupa) i nieefektywnych (druga grupa). Grupa pierwsza skupia uwagę na podstawowym wątku narracji, kiedy jest ona wyraźna oraz na szczegółach, kiedy treść jest bardziej skomplikowana (jak w powieściach kryminalnych). Przeprowadzonym eksperymentom zarzuca się jednak, że nie dotyczą zagadnień życia codziennego, proponują krótkie

teksty z gazet i nie uwzględniają efektu kohorty, oraz przeciwstawia się uzyskanym wynikom doświadczenia zawodowe bibliotekarzy spotykających się często z osobami, które nie potrafią przypomnieć sobie treści przeczytanych książek. W kształceniu seniorów na ogół uczestniczą ci, których (ze względu na poziom wykształcenia) można zaliczyć do pierwszej grupy (z wysokim poziomem werbalnych zdolności). W zależności od intencji autora będą skupiać uwagę bądź na zasadniczych treściach, bądź na szczegółach.

W kształceniu seniorów wykłady są na ogół krótsze niż wykłady akademickie i połączone z dyskusją, w której uczestniczą wszyscy słuchacze. Stwarza to większą możliwość zapamiętania treści (jest ich mniej) i lepszego ich zrozumienia poprzez przedyskutowanie z wykładowcą tych, które budzą wątpliwości słuchaczy. Dyskusja pozwala również odwołać się do własnych doświadczeń i osobistej wiedzy życia. Pewnym utrudnieniem może być zmniejszająca się z wiekiem sprawność syntaktyczna seniorów (popęłnianie błędów stylistycznych, polegających np. na pomijaniu pewnych słów – w obszarze anglojęzycznym starsze osoby często pomijają przyimki i niepoprawnie używają czasów) (Temper, za Stuart-Hamilton 2006). Bromley (za Stuart-Hamilton 2006) na początku lat 90. zauważył, że w opisie samego siebie przez starsze osoby wraz z wiekiem następują zmiany w składni (zmniejsza się złożoność zdań i zakres słownictwa, a także pojawiają się krótsze słowa i mniejsza czytelność tekstu (wynikające z poziomu wykształcenia i poziomu słownictwa)¹¹. Może to jednak być efektem kohorty lub świadomą zmianą stylu pisania. Zmniejszająca się sprawność syntaktyczna, ale także wydłużający się z wiekiem czas reakcji nie są w żadnej mierze czynnikami uniemożliwiającymi przeprowadzenie dyskusji, ale doprowadzenie do osiągnięcia zakładanych celów wymagać będzie dłuższego czasu. Więcej czasu będzie wymagało też podjęcie dyskusji (czy innego zadania) po popełnieniu jakiegoś błędu. Seniorzy bowiem są bardziej ostrożni od młodych osób i potrzebują więcej czasu, aby przepracować porażkę. Czas reakcji wydłuża się, im więcej możliwości do wyboru ma senior (im więcej możliwych opcji podczas dyskusji, tym trudniej będzie podjąć decyzję, a być może tym dłużej nie pojawią się żadne propozycje rozstrzygnięć i w efekcie dyskusja może się przedłużać). Dyskusję może wydłużać mniejsza sprawność emisji głosu (z powodu palenia papierosów, noszenia protez) i w konsekwencji zwolnienie tempa mówienia. Decydując się na wybór jako metody kształcenia dyskusji nauczyciel musi liczyć się z powyższymi ograniczeniami, chociaż jak w innych przypadkach nie dotyczą one wszystkich i/lub w jednakowym stopniu. Wyrozumiałość i zrozumienie nauczyciela będą w tym przypadku sprzymierzeńcem nauczyciela dążącego do zrealizowania zamierzonych celów.

¹¹ Busse i Wang wykazali w badaniach podłużnych, że podejmowanie aktywności intelektualnej typu: czytanie, gry, uprawianie hobby po sześciu latach doprowadziło do podwyższenia poziomu zdolności werbalnych starszych osób (Bee 2004).

Inną grupą metod kształcenia, która może być szczególnie przydatna w kształceniu seniorów są metody praktyczne. Jak wynika z badań, starsze osoby uzyskują wyższe wyniki wykonując zadania o charakterze praktycznym niż abstrakcyjnym (w badaniu Arenberga starsi ludzie lepiej radzili sobie z przyporządkowaniem pożywienia do grup „bezpieczne” i „trujące” niż z porządkowaniem abstrakcyjnych kształtów, za Stuart-Hamilton 2006). Ponadto zachowania, które mają charakter automatycznych (wyćwiczonych automatycznych reakcji na określony bodziec) nie podlegają procesowi regresu wraz z wiekiem (choć pojawiają się ostatnio odmienne poglądy na ten temat). Poprzez praktyczne ćwiczenia można rozszerzyć repertuar takich zachowań. Spadek sprawności działania w pewnych zakresach może być skutkiem rezygnacji z ich podejmowania, czyli braku odpowiednich ćwiczeń. W ten sposób można prawdopodobnie poprawić sprawność pisania. Wraz z wiekiem zmniejsza się czytelność odręcznego pisma ze względu na słabszą koordynację przestrzenną ruchów palców i nadgarstka (warto przy tym pamiętać o osobach leworęcznych, które zmuszono w dzieciństwie do pisania prawą ręką). Wprowadzenie metod mnemotechnicznych może pomóc w poprawieniu zapamiętywania określonych treści¹². Jednakże trening poprawi funkcjonowanie pamięci tylko w odniesieniu do danego zadania, a nie pamięci w ogóle (np. zwiększy zapamiętywanie cyfr, co jest konieczne do pamiętania numerów telefonicznych, różnych pinów i kodów). Poprawienie sprawności wykonywania każdej czynności wymaga odrębnych ćwiczeń, które pośrednio będą miały znaczenie dla lepszej jakości życia człowieka (Bee 2004, Brzezińska 2005).

Wykorzystanie metod problemowych niektórym nauczycielom może wydawać się dość ryzykownym pomysłem ze względu na słabsze wyniki starszych osób w zadaniach wymagających myślenia dywergencyjnego. Osoby kreatywne, umiejące wytwarzać nowe i adekwatne do sytuacji rozwiązania osiągają wysokie wyniki w myśleniu dywergencyjnym. Niektórzy badacze uważają, że z punktu widzenia kreatywności działań większe znaczenie ma doświadczenie niż myślenie dywergencyjne. Spadek zdolności myślenia dywergencyjnego jest wiązany z ogólnym spadkiem sprawności intelektualnej. Ale wśród zdolności, które nie poddają się wiekowi, znajduje się umiejętność rozwiązywania problemów o charakterze społecznym oraz umiejętność odstąpienia od rozwiązywania problemu, którego w ogóle nie można rozwiązać (Stuart-Hamilton 2006). Te spostrzeżenia pozwalają nie podejmować pochopnie decyzji o rezygnacji z metod problemowych w kształceniu seniorów, ale konstruować sytuacje problemowe o charakterze społecznym rezygnując z za-

¹² R. Kliegel zastosował tę technikę do zapamiętania słów przez osoby od 65 do 80 roku życia, ucząc je skojarzeń znanych budynków berlińskich z pojedynczymi słowami. Zaobserwował jednoznaczną poprawę wyników zapamiętywania, choć nie osiągnęły one poziomu ludzi młodych (Bee 2004). Znacznej skuteczności mnemotechnicznych treningów pamięci dowodzą także badania Hutscha i Dixona (1990).

dań abstrakcyjnych¹³. Zastosowanie podejścia biograficznego do badania kreatywności osób starszych pozwala dostrzec istotne różnice w tym względzie. Nietrudno bowiem wymienić niemałą grupę twórców, którzy swoje najwybitniejsze dzieła (swoiste opus magnum) stworzyli w wieku późnej dorosłości (choć podobno większość ludzi przestaje być kreatywna przed sześćdziesiątym rokiem życia). Wiele starszych osób podejmuje różne działania twórcze, chociaż z pewnością nie zaliczają siebie do grona wybitnych, ale twórcza aktywność (jak wynika z badań) podwyższa samoocenę człowieka oraz zwiększa jego poczucie dobrostanu (Lorenzen-Huber, za Tuner, Helms 1999). Pogarszający się stan zdrowia i sprawność sensoryczna nie musi zamykać możliwości tworzenia nawet dzieł wybitnych, czego przykładem jest głuchota Beethovena (jego głuchocie przypisuje się innowacje w kompozycjach pochodzących z tego okresu).

Najbardziej problematyczne wydaje się zastosowanie metod opartych na obserwacji z uwagi na ograniczenia w funkcjonowaniu zmysłu wzroku i słuchu. Obniżenie zdolności akomodacji (dostosowywania ostrości widzenia obiektów z różnych odległości), ostrości widzenia (zdolności wyraźnego widzenia z odległości), podwyższenie się progu widzenia (stąd konieczność bardzo dobrego oświetlenia przedmiotów), może skutkować niedokładnym oglądem prezentowanych obiektów i fragmentaryczną wiedzą na ich temat. Gorzej słyszane są dźwięki o wysokich częstotliwościach (stąd też samogłoski mogą być nierozróżnialne i w konsekwencji utrudnione rozumienie mowy). Osłabiona zdolność do zlokalizowania źródła dźwięku, utrudniony odbiór dźwięków w hałasie także nie ułatwiają korzystania z prezentacji materiału dźwiękowego. Zmysły: smaku (którego ogólny spadek obserwuje się z wiekiem), węchu (wykazujący niewielkie zmiany) czy dotyku (podwyższa się próg jego wrażliwości) nie wydają się nie mieć tak istotnego znaczenia w kształceniu jak zmysł wzroku i słuchu (z wyjątkiem osób niepełnosprawnych – niewidzących i niesłyszących) i trudno wyobrazić sobie ich zasadniczą rolę w procesie kształcenia.

Dokonując wyboru metod kształcenia nauczyciel równolegle podejmuje decyzję o formach kształcenia. Do dyspozycji ma formę audytoryjną, zespołową (grupową) oraz indywidualną. Forma audytoryjna jest podstawową dla prowadzenia wykładu, grupowa – dla prowadzenia ćwiczeń, dyskusji (spełnia ona też niebagatelną dla starszych osób funkcję afiliacyjną, zabezpieczającą przed poczuciem samotności). Warto jednak zwrócić większą uwagę na indywidualne formy pracy ze względu na duże indywidualne zróżnicowanie starszych osób. Zdaniem I. Stuart-Hamilton (2006) ludzie w okresie późnej dorosłości w znacznie większym stopniu różnią się między sobą niż w okresie

¹³ R. Kluwe ocenił sposób rozwiązywania problemów przez starsze osoby jako wolniejsze i mniej skuteczne, ale nie wskazuje to na ich niekompetencję. S. Willis ocenia pozytywnie radzenie sobie przez seniorów z rozwiązywaniem problemów codziennych (Bee 2004).

wczesnej dorosłości, o czym świadczą wyniki badań różnych aspektów potencjału intelektualnego starszych osób. Uważa on, że w odniesieniu do tej kategorii wiekowej stosowanie określenia „typowy” jest bardzo trudne. Być może zatem nie istnieją typowe wskaźniki możliwości intelektualnych osób w starszym wieku ze względu na ich bardzo duże jednostkowe różnice oraz wyraźne kontrasty. Praca indywidualna pozwoli dostosować tempo wykonywania zadań do indywidualnych możliwości każdego uczącego się seniora.

Środki dydaktyczne i planowanie czasu

Dążąc do realizacji zaplanowanych celów nauczyciel wspomaga proces kształcenia środkami dydaktycznymi. W zasadzie współcześnie trudno już wyobrazić sobie kształcenie bez jakichkolwiek środków dydaktycznych. Istotne jest, aby nie zdominowały one tego procesu oraz aby były dostosowane do możliwości odbiorców. Powyżej niejednokrotnie była już mowa o problemach związanych z obniżaniem się sprawności działania zmysłów, głównie wzroku i słuchu wraz z wiekiem (Bee 2004, Brzezińska 2005, Straś-Romanowska 2004, Turner, Helms 1999). Poprzez odwołanie się do podanych informacji oraz uzupełnienie ich o nowe dane możliwe będzie sformułowanie kilku wynikających z nich praktycznych wskazówek, które mogą zwrócić uwagę na rzadko dostrzegane aspekty technicznego przygotowania środków dydaktycznych. Najbardziej popularnymi współcześnie środkami są obrazy w prezentacjach multimedialnych. Ze względu na funkcjonowanie wzroku powinny one spełniać pewne warunki. Utrata ostrości widzenia wymaga stosowania bardzo kontrastowych obrazów, np. czarnych liter na białym tle (a nie np. na szarym) oraz szerokich linii (grubych) ze względu na obniżoną akomodację. Ostrość widzenia pogłębia się dodatkowo, jeśli prezentowane obrazy są w ruchu, stąd też należy rezygnować ze stosowania schematów prezentacji wprawiających w ruch napisy lub inne elementy. Pojawiające się (na szczęście w dość zaawansowanym wieku, około 80 roku życia) zmiany w percepcji kolorów nie pozwalają odróżniać barw zielonej, niebieskiej i purpurowej, natomiast nie zauważa się analogicznych zmian w widzeniu barw czerwonej, pomarańczowej i żółtej (tzw. ciepłe kolory są dobrze rozróżniane). Ograniczają one spektrum stosowanych kolorów, wykluczając wielobarwność obrazów. Zmniejsza się także pole widzenia związane z dość poważną utratą widzenia peryferycznego oraz znacznie mniejszą utratą widzenia w pionie. Zatem wszystkie ważne treści muszą znaleźć się w centrum obrazu. Umieszczanie treści na całej powierzchni slajdu nie jest z tego powodu wskazane. Wydłużający się czas przetwarzania bodźców wzrokowych wymaga dłuższej ekspozycji obrazu. Czas ten wydłuża się znacznie, kiedy obraz jest niewyraźny. Nie można zapomnieć o wielkości prezentowanych obrazów, tak liter jak też innych kształtów. Prozaiczną sugestią wydawać się może zadbanie o dobre oświetlenie pomieszczenia, w którym prowadzony jest proces kształcenia (ze względu na utratę ostrości widzenia), powstrzymywanie się od nagłego gaszenia światła (maleje zdol-

ność adaptacji do ciemności, wzrok dłużej się do niej przyzwyczaja) lub nagłego włączenia mocnego oświetlenia (zdolność do odzyskania widzenia po oślepieniu światłem pogarsza się nawet o kilkaset procent) (Bee 2004, Stuart-Hamilton 2006).

Efektywności procesu kształcenia zawsze sprzyjają odpowiednie warunki kształcenia. Zaburzenia słuchu wymagają szczególnie unikania podczas przeprowadzania zajęć hałasu oraz eliminowania dźwięków, które byłyby konkurencyjne, np. wykład prowadzony obok sali, w której odbywa się próba chóru, czy dobiegające odgłosy ruchu ulicznego będą czynnikami poważnie zakłócającymi odbiór treści wykładu. Pogarszającą się słyszalność dźwięków o wysokich częstotliwościach zwiększa w indywidualnych przypadkach tzw. zjawisko podkreślenia głośności. Wówczas dźwięki o wyższej częstotliwości są słyszane jako głośniejsze niż są w rzeczywistości, a ich odbiór staje się dla człowieka bolesny i/lub także zniekształcony. Dodatkową uciążliwością w odbiorze treści u niektórych osób może być szum w uszach, zagłuszający niektóre dźwięki. Duża złożoność dźwięków staje się kolejnym utrudnieniem w rozumieniu mowy, dlatego nauczyciel szczególnie powinien zadbać o wysoką jakość mówienia (wyraźne wypowiadanie poszczególnych słów, odpowiednie akcentowanie, przerwy) (Bee 2004). Ogólnie pogarszający się słuch (u mężczyzn zauważono większe ubytki niż u kobiet) wymaga wzmocnienia głosu nauczyciela prowadzącego zajęcia, szczególnie w formie audytoryjnej, poprzez zastosowanie mikrofonu. Z badań wynika, że osoby starsze wolą wykonywać zadania wymagające zaangażowania uwagi wzrokowej niż słuchowej oraz koncentrować się na małym fragmencie pola widzenia, a nie na całym obrazie¹⁴.

Odrębnym zagadnieniem, szczególnie istotnym w kształceniu seniorów, jest zaplanowanie czasu zajęć. Ponieważ starsze osoby mówią, czytają i piszą wolniej, w danej jednostce czasu zrealizują mniej zadań, aniżeli osoby młodsze. Generalnie bowiem wydłuża się z wiekiem czas reakcji (Brzezińska 2005, Straś-Romanowska 2004), co oznacza większy wpływ czasu od pojawienia się bodźca do jego percepcji. Im bardziej złożone bodźce i większa liczba możliwych reakcji (wymagających wyboru), tym więcej czasu będzie wymagała odpowiedź na daną sytuację bodźcową. Prawdopodobnie tę tłumaczy hipoteza ogólnego spowalniania, zgodnie z którą spowolnienie szybkości przekazu neuronalnego jest przyczyną powyższego zjawiska (na skutek degradacji tkanki nerwowej i zmian wynikających z procesu starzenia się organizmu, także chorób). W pewnych przypadkach przyczyna zjawiska może jednak tkwić w braku odpowiednich ćwiczeń. Starszy człowiek potrzebuje więcej czasu na

¹⁴ Potwierdza tę prawidłowość m.in. badanie Lawrence'a Rosslera dotyczące zapamiętania informacji prezentowanej werbalnie (jedna grupa) oraz wzmocnionej przez obraz (bimodalna prezentacja) (druga grupa). Informacja dotyczyła wypisu pacjentów ze szpitala. Okazało się, że w grupie drugiej starsi pacjenci zapamiętali znacznie więcej informacji niż w grupie pierwszej (Turner, Helms 1999).

zakodowanie informacji, na ich wydobycie z pamięci i odtworzenie. Dłużej powraca do sprawności działania po popełnieniu błędów. Ponadto wraz z wiekiem zauważa się wzrost deficytu podzielności uwagi. Oznacza to, że jest utrudnione lub wręcz niemożliwe skupienie się na dwóch (czy więcej) źródłach bodźców jednocześnie. Trudne także jest wykonywanie zadań w sytuacji pojawienia się bodźców rozpraszających uwagę (dystraktorów). Niektórzy potrafią zrekompensować spadek zdolności szybkiego reagowania wykorzystując różne strategie kompensacyjne.

Czasy reakcji korelują z poziomem sprawności intelektualnej (tak wynika z badań) i nie można jednoznacznie orzec, który z tych dwóch elementów jest przyczyną, a który – skutkiem. Walsh na początku lat 80. (za Stuart-Hamilton 2006) udowodnił statystycznie, że spadek szybkości reakcji i dokładności wykonania nie może być tłumaczony tylko poprzez hipotezę ogólnego spowalniania, ponieważ warunki, w jakich przebiegają badania i ich zmiana radykalnie wpływają na wyniki (jeśli nie uwzględnia się ubytku słuchu, starsi uzyskują gorsze wyniki, po dostosowaniu głośności wypowiedzi do możliwości badanych różnice w reakcjach między młodymi dorosłymi i starszymi zanikają albo znacznie się zmniejszają).

Wydaje się jednak uzasadnione wyznaczenie dłuższych przedziałów czasowych na zrealizowanie poszczególnych elementów procesu kształcenia. Tempo pracy z osobami starszymi na pewno musi być wolniejsze niż tempo pracy z młodymi dorosłymi. Trudno jednakże precyzyjnie zaplanować czas. Edukacja bez pośpiechu będzie niewątpliwie stwarzała atmosferę bardziej przyjazną dla procesu kształcenia i w efekcie końcowym pozwoli uzyskać lepsze wyniki.

Wzmacnianie efektów kształcenia

Poprawne zrealizowanie procesu nauczania wymaga od nauczyciela dokonania oceny efektów kształcenia. Efekty kształcenia seniorów są prawdopodobnie bardziej zróżnicowane aniżeli młodych dorosłych ze względu na znacznie większą różnorodność jakościową potencjału intelektualnego starszych osób (o czym była mowa powyżej)¹⁵. Trudno odwołać się w tym przypadku do wyników badań, które mogłyby potwierdzić tę hipotezę, albowiem takich pomiarów dotychczas nie przeprowadzono. Problemem wymagającym rozstrzygnięcia jest pytanie: czy i w jaki sposób dokonać oceny osiągnięć edukacyjnych starszych słuchaczy? Uczące się starsze osoby nie potrzebują certyfikatów stwierdzających poziom zdobytej przez nie wiedzy, ponieważ nie „sprzedają” jej na rynku. Podejmują kształcenie dla zaspokojenia własnych potrzeb poznawczych. Wręczane dyplomy (niektóre uniwersytety to czynią) mają charakter honorowy, potwierdzają systematyczny udział w zajęciach edukacyjnych i zaangażowanie słuchaczy. Z tego punktu widzenia ocenianie

¹⁵ Różnice indywidualne potwierdzają m.in. Schaie i Willis (Bee 2004).

efektów kształcenia seniorów wydaje się być nieuzasadnione, a rezygnacja z tego etapu kształcenia jak najbardziej uprawniona. Z drugiej strony jednak brak oceny może być odczytany przez słuchaczy jako lekceważenie ich pracy intelektualnej i potwierdzenie stereotypowego poglądu o traktowaniu edukacji jako jednego z wielu dostępnych „wypełniaczy” czasu wolnego seniorów („nieistotne jest to, czym się zajmują starsi ludzie, ważne jest, aby mieli zajęcie”). Rezygnacja z oceny efektów kształcenia nie pozwala wykorzystać tego faktu dla wzmocnienia motywacji edukacyjnej seniorów, a w konsekwencji wzmocnienia poczucia ich wartości. Jest to tym bardziej istotne, ponieważ starsi ludzie mają tendencję do zaniżania oceny swoich umiejętności. Tak dzieje się np. w przypadku oceny możliwości pamięciowych (Stuart-Hamilton pisze o wręcz nierealistycznym zaniżaniu poziomu zdolności zapamiętywania wynikającym z dużej wrażliwości na trudności przypominania sobie informacji) (Stuart-Hamilton 2006).

Usiłując sprawdzić poziom wiedzy seniorów nauczyciel natrafiłby jednak na różnego rodzaju trudności pogłębiające się z wiekiem. W pisemnych sprawdzianach wiedzy musiałyby wziąć pod uwagę wolniejsze tempo pisania, zmiany w zakresie posługiwania się językiem (zmiany syntaktyczne) czy choćby wzrastającą liczbę błędów ortograficznych. Tę ostatnią właściwość Stuart-Hamilton i Rabbit tłumaczą spadkiem poziomu inteligencji płynnej, natomiast MacKey i Burke hipotezą deficytu transmisji (poszukują przyczyn w biologicznym starzeniu się tzw. węzłów przechowujących pojęcia i trudniejszej ich aktywacji) (za Stuart-Hamilton 2006). Liczbę błędów ortograficznych można zmniejszyć poprzez ćwiczenia i/lub dodatkową stymulację stosując np. wypowiedzi. Tym niemniej odkrycie błędów ortograficznych niepotrzebnie wytwarza sytuację trudną (stresującą) dla uczącego się oraz może zmniejszać jego motywację edukacyjną. Gdyby natomiast nauczyciel chciał przeprowadzać ustne sprawdziany wiedzy napotkałby te wszystkie ograniczenia, o których powyżej była już mowa: wolniejsze tempo mówienia, uboższy język przekazu, wolniejszy proces przypominania. W procesie przypominania seniorzy (podobnie jak ludzie w innych grupach wiekowych) sięgają nie tylko do zasobów pamięci jawnej, ale także utajonej, w której przechowywane są informacje zapamiętane nieświadomie. Nie zauważa się w tym względzie istotnego spadku wraz z wiekiem, pod warunkiem że zadanie na pamięć utajoną nie jest dodatkowo utrudniane. Badacze nie są tak jednomyślni w ocenach pamięci utajonej i niektórzy stwierdzają spadek zdolności korzystania z jej zasobów z wiekiem (Mc Evoy, Salthouse, za Stuart-Hamilton 2006). Wprowadzanie sprawdzianów wiedzy w powyższych formach wydaje się zabiegiem dość kontrowersyjnym. W jaki sposób zatem oceniać efekty kształcenia seniorów? Nie ulega wątpliwości, że oceny powinny być rzetelne, ale jednocześnie nie mogą zniechęcać do dalszego uczenia się. Być może dobrym pomysłem byłoby prezentowanie przez seniorów wyników swoich przedsięwzięć edukacyjnych np. w formie referatów, dłuższych wypowiedzi czy innego typu wy-

tworów. Wówczas uczący się może dostosować treść i formę prezentacji do swoich możliwości, zaś nauczyciel może skupić się na wskazaniu pozytywnych aspektów wykonanej pracy, uzupełniając ewentualnie niektóre wątki. Nie pojawia się wtedy element oceny negatywnej obniżającej w konsekwencji motywację edukacyjną lub nawet prowadzącej do rezygnacji z kształcenia.

W powyższym kontekście uzasadnione jest skupienie uwagi nauczyciela na wzmacnianiu efektów procesu kształcenia starszych osób. Efekty te zależą w jakiejś mierze od stanu zdrowia (Morris i Mc Minus oraz Johansson i Berg, za Tuner, Helms 1999, Bee 2004) i motywacji uczącego się. Jak wynika z badań (Bunce, Barrowclough i Morris oraz Emery, za Stuart-Hamilton 2006) osoby, którym udaje się zachować sprawność fizyczną charakteryzuje znacznie mniejszy spadek sprawności intelektualnej (głównie inteligencji płynnej). Systematyczne wykonywanie ćwiczeń fizycznych wpływa na poprawienie sprawności, co udowodnili Hawkins, Kramer i Capaldi – po 10 tygodniach ćwiczeń wzrosła koncentracja uwagi badanych, a w niektórych aspektach starsi osiągnęli lepsze wyniki niż młodsi badani (za Stuart-Hamilton 2006). Kramer i inni (pod koniec lat 90.) uznali, że zaawansowane ćwiczenia aerobiku poprawiają jakość wykonania zadań uzależnionych od funkcjonowania płatów czołowych (od inteligencji płynnej) (za Stuart-Hamilton 2006). Spostrzeżenia te pozostają w zgodzie z założeniami teorii „wyjścia z użycia”, która wiąże spadek poziomu zdolności z ich niewykorzystywaniem. Jednakże okazuje się, że pogorszenie się niektórych zdolności następuje niezależnie od ich stosowania. Przykładem mogą być tutaj obserwacje dokonane przez Salthouse'a (początek lat 90.) pilotów i architektów, których zdolność wykonywania zadań przestrzennych malała mimo jej stałego używania (za Stuart-Hamilton 2006). Wiadomo także, iż spadek sprawności w niektórych sytuacjach codziennych (w zakresie precyzji i czasu wykonania zadania) jest kompensowany doświadczeniem. Charness zauważył tę prawidłowość m.in. wśród szachistów, których doświadczenie uzupełniało ubytki pamięci (za Stuart-Hamilton 2006).

Wzmacnianie efektów kształcenia może dokonywać się poprzez zaproponowanie przez nauczyciela odpowiednich strategii zapamiętywania (Bee 2004). Posługując się pamięcią prospektywną (zdolnością do zapamiętywania zaplanowanych czynności, które trzeba wykonać w przyszłości) starsi ludzie stosują dwie strategie: wewnętrzną (tworzą umysłowe wskazówki) oraz zewnętrzną (korzystają ze wskazówek, jakie są obecne w ich otoczeniu typu: notatki, supełki na chustkach, różne przedmioty). Warto zainteresować uczących się seniorów szczególnie możliwościami wykorzystywania strategii drugiego rodzaju, ponieważ są one dostępne niezależnie od zmian możliwości intelektualnych wynikających z biologicznego procesu starzenia się.

Dla efektywnego przypominania sobie zapamiętanych treści istotne znaczenie mają warunki zewnętrzne, w jakich przebiega ów proces. Atmosfera zapewniająca poczucie bezpieczeństwa (niewywołująca lęku) oraz wsparcie

nauczyciela zwiększają efekty wydobywania treści z pamięci (badania Fozard i Backman, za Tuner, Helms 1999).

Dobra kondycja fizyczna może pośrednio wpływać na wzrost poziomu motywacji (układ krążenia poprawia pracę układu nerwowego, dzięki czemu ćwiczący nabywają większej pewności siebie i chętniej podejmują zadania umysłowe). Nie wiadomo jednak, czy to niższa motywacja jest przyczyną zaniechania używania zdolności, czy odwrotnie – niższa sprawność zdolności wywołuje spadek motywacji do jej wykorzystywania. Pojawia się także hipoteza tracenia pewnych zdolności przez starsze osoby, ponieważ są one spostrzegane jako nieprzydatne w życiu (nieważne) (Stuart-Hamilton 2006).

Wzmacnianie efektów kształcenia seniorów dokonywać może się zarówno poprzez pozytywne (ale rzetelne) oceny nauczyciela, jak też poprzez proponowanie całego szeregu ćwiczeń poprawiających funkcjonowanie procesów poznawczych oraz korzystanie z całego zasobu potencjału intelektualnego.

Zasady kształcenia seniorów

W procesie kształcenia nauczyciel przestrzega określonych norm postępowania, nazywanych w dydaktyce zasadami kształcenia (nauczania). W podręcznikach dydaktyki znaleźć można różne listy takich zasad. W świetle wyżej zaprezentowanych właściwości uczenia się osób starszych oraz ich wpływu na przebieg i efekty kształcenia uzasadnioną wydaje się propozycja uzupełnienia listy zasad kształcenia dorosłych, zaproponowanej przez Józefa Pólturzyckiego (Pólturzycki 1991), o kilka zasad dotyczących wyłącznie procesu kształcenia seniorów.

Zasada przestrzegania wysokiej jakości edukacji wynika z poważnego traktowania seniorów w rolach uczniów, a także z krótkiej perspektywy czasowej przyszłości (w porównaniu z przeżytymi już latami życia) i brakiem czasu na poprawianie błędów w kształceniu (starsi ludzie nie mogą pozwolić sobie na marnowanie czasu). Świadomość uczestnictwa w edukacji najwyższej jakości czyni ich uczestników osobami szczególnymi, niejako „wybranymi” spośród wielu im podobnych (w tym samym wieku). Pozwala zatem budować pozytywny wizerunek samych siebie w odniesieniu do swojej kategorii wiekowej.

Zasada częstego odwoływania się do doświadczeń życiowych seniorów – pozwala wykorzystać doświadczenia jako istotne źródło wiedzy i uświadomić uczącym się jego wartość. Nie zawsze starsi ludzie doceniają wagę i znaczenie swoich życiowych doświadczeń, zdobywanie wiedzy kojarząc wyłącznie z procesem nauczania i przekazywania wiedzy przez osoby kompetentne oraz studiowaniem opracowań naukowych. Tymczasem bez gromadzenia doświadczeń nie byłoby możliwe wnioskowanie o mądrości starszego pokolenia.

Zasada temporalności – wynika z faktu wydłużania się czasu reakcji starszych osób wraz z wiekiem (dłuższego wykonywania zadań intelektualnych – przyswajania, przetwarzania i przypominania wiedzy). Zasada ta oznacza

konieczność przeznaczenia większej ilości czasu na wszystkie czynności seniorów oraz zwolnienie tempa pracy nauczyciela, dostosowanie go do możliwości uczących się (im starsi słuchacze, tym więcej czasu potrzebują).

Zasada pozytywnego oceniania efektów kształcenia – wynika z dbałości o poziom motywacji do uczenia się seniorów oraz dążenia do budowania pozytywnego obrazu siebie (wzmacniania poczucia własnej wartości). Trzeba jednak przestrzegać konieczności wiarygodnego oceniania i powstrzymywania się od nadmiernego nagradzania (nie za często i nie za każde drobne osiągnięcie), aby nie stwarzać wrażenia, że nie jest istotne, co osiągnie uczący się senior, bo i tak zostanie to pozytywnie ocenione.

Zasada uwzględniania kondycji fizycznej i stanu zdrowia seniorów – oznacza szczególną troskę o warunki kształcenia (bezpieczeństwo podczas zajęć) oraz niepodejmowanie czynności sprzecznych z zasadami higieny pracy umysłowej (nie przeciążanie organizmu). Ważne byłoby zatem organizowanie krótkich jednostek dydaktycznych, przedzielonych przerwami pozwalającymi zmienić pozycję ciała i np. pospacerować (stymulowanie ruchu).

Celowość wyżej określonych zasad kształcenia seniorów nie jest kwestią zamkniętą, ale propozycją do przedyskutowania. Zasadnym wydaje się natomiast podjęcie kwestii planowania i realizowania procesu kształcenia seniorów zgodnie z ich możliwościami intelektualnymi, a w efekcie wypracowanie metodyki kształcenia starszych osób (jeśli ich edukacja ma być traktowana poważnie).

Powrót do kształcenia pozwala starszemu człowiekowi, przyzwyczajonemu do określonego rytmu życia (uprzednio ściśle związanego z pracą zawodową), nadać ponownie sensowną strukturę wszystkim podejmowanym przez niego codziennie czynnościom. Czyni życie uporządkowanym – jego bieg wyznaczają obowiązki i zadania edukacyjne, których spełnianie staje się źródłem satysfakcji seniora. Brak stałych punktów odniesienia czyni życie jałowym, pozbawionym głębszego uzasadnienia, toczącym się w niewiadomym kierunku i celu. Z podejmowaniem każdego rodzaju edukacji starszy człowiek wiąże jakieś nadzieje, oczekiwania, wartości. Mądrze prowadzony proces kształcenia, połączony z szacunkiem dla osoby uczącego się seniora, pozwoli mu przeżyć ostatnią część drogi życia w poczuciu jej sensu oraz wynikającej stąd satysfakcji.

W 1979 roku Hellen Langer (psycholog) i jej koledzy z Harvardu przeprowadzili eksperyment, w którym uczestniczyły osoby w wieku 75 lat i więcej (wszyscy pozostawali w dobrym zdrowiu). Istota eksperymentu polegała na „przeniesieniu w czasie” biorących w nim udział seniorów na okres jednego tygodnia. Stało się to możliwe dzięki zaaranżowaniu w ośrodku wypoczynkowym, do którego wyjechali, wystroju wnętrz (z programem telewizyjnym, radiowym, prasą, książkami) w sposób typowy dla okresu o dwadzieścia lat wcześniejszego. Uczestnicy dysponowali też legitymacjami ze swoimi zdjęciami sprzed lat dwudziestu. Mieli zachowywać się adekwatnie do wydarzeń 1959 roku, rozmawiać o nich w czasie teraźniejszym, zachowywać tak, jakby

byli młodszy o 20 lat. Wyniki eksperymentu określono jako zaskakujące. Zaobserwowano istotną poprawę pamięci, wzrost wskaźnika inteligencji, poprawę zdolności manualnych, większą aktywność i niezależność (samodzielne wykonywanie czynności samoobsługowych). Zauważono lepszy stan zdrowia, słuchu i wzroku, siły fizycznej. Po zakończeniu eksperymentu jego uczestnicy wyglądali – zdaniem niezależnych arbitrów – o trzy lata młodziej niż przed jego rozpoczęciem. Eksperyment ten udowodnił hipotezę o zależności procesu starzenia się od jego świadomości. Zastosowanie odpowiednich bodźców psychologicznych pozwoliło odwrócić nieodwracalne oznaki starości (Mott 1999). Czy edukacja seniorów może być źródłem podobnie działających bodźców?

Bibliografia

- Bee H. (2004) *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań
- Brzezińska A.I. (2005) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Czerniawska O. (1987) *Aktywność społeczna i naukowa uniwersytetów trzeciego wieku*, W: Oświata Dorosłych nr 2
- Czerniawska O. (1996) *Edukacja osób „Trzeciego Wieku”*, W: *Wprowadzenie do andragogiki*, pod red. T. Wujka, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa
- Halicki J. (2000) *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok
- Hutch D.F., Dixon R.A. (1990) *Learning and memory in aging*, W: *Handbook of Psychology of aging*, pod red. J.E. Birren, K.W. Schaie, Academic Press, San Diego – New York – Boston – London – Sydney – Tokyo – Toronto
- Malewski M. (2001) *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, W: „Terazniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 2
- Mott V.W. (1999) *Our complex human body: biological development explored*, W: *An update on adult development theory: new ways of thinking about the life course*, pod red. Clark M.C., Cafarella R.S. , “New Directions for Adult and Continuing Education”, nr 84
- Pólturzycki J. (1991) *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Schaie K.W. (1990) *Intellectual development in adulthood*, W: *Handbook of Psychology of aging*, pod red. J.E. Birren, K.W. Schaie, London Academic Press, San Diego – New York – Boston – London – Sydney – Tokyo – Toronto
- Studen St., Marczuk M. (2006) *Wstęp*, W: *Starzenie się a satysfakcja z życia*, pod red. St. Stauden, M. Marczuk, Wydawnictwo KUL, Lublin

Stuart-Hamilton I. (2006) *Psychologia starzenia się. Wprowadzenie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Warszawa

Straś-Romanowska M. (2004) *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Tuner J.S. , Helms D.B. (1999) *Rozwój człowieka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa

Streszczenie

Przedmiotem zainteresowania autorki jest proces kształcenia, w którym uczestniczą seniorzy. Autorka charakteryzuje poszczególne ogniwa tego procesu: stanowienie celów, dobór treści, metod, środków dydaktycznych i form kształcenia. W kształceniu seniorów proponuje realizację trzech celów globalnych: zrozumienie świata i umiejętność jego interpretacji, ukształtowanie postawy odpowiedzialności za siebie i swoją przyszłość, nauczanie seniorów rozwiązywania problemów życia codziennego. Wskazuje na potrzebę uwzględnienia w procesie kształcenia możliwości seniorów wynikających z funkcjonowania procesów poznawczych, inteligencji, stosowanych strategii kodowania informacji. W doborze metod zwraca uwagę na ograniczenia związane z faktem pogarszania się wzroku i słuchu. Postuluje szersze wykorzystanie indywidualnych form pracy. Podkreśla konieczność stosowania środków dydaktycznych adekwatnych do możliwości percepcyjnych seniorów oraz wyznaczenie dłuższych przedziałów czasowych na realizację poszczególnych ogniw procesu kształcenia. Rozważa problem wzmacniania efektów kształcenia seniorów przez pozytywne ocenianie, poprawianie funkcjonowania procesów poznawczych oraz wykorzystanie w pełni potencjału intelektualnego seniorów. Rozważania dotyczące planowania i realizacji procesu kształcenia seniorów autorka podsumowuje proponując nowe zasady dydaktyczne, dotyczące kształcenia seniorów: zasadę przestrzegania wysokiej jakości edukacji, zasadę częstego odwoływania się do doświadczeń życiowych seniorów, zasadę temporalności, zasadę pozytywnego oceniania efektów kształcenia oraz zasadę uwzględniania kondycji fizycznej i stanu zdrowia seniorów.

Summary

The author is interested in the learning process with senior participation. She characterizes the particular elements of this process: setting goals, choice of content, methods, teaching aids and forms. She proposes three global goals in the teaching of seniors: understanding and interpreting the world, forming an approach consisting of responsibility for oneself and one's future and teaching seniors to solve everyday problems. She points to the necessity of taking into account senior's capabilities resulting from the functioning of cognitive

processes, intelligence and information coding strategies used. She indicates limitations in methods stemming from the deterioration of vision and hearing. She also postulates a wider use of individual work. The author underlines the necessity of using didactic methods adequate for seniors' perception and setting longer time intervals for particular elements of teaching. These considerations pertaining to the planning and realization of the teaching process of seniors are summarized by the author in her new didactic rules for teaching seniors: the rule of high quality education, the rule of frequently using life experiences of seniors, the rule of temporality, the rule of the positive assessment of teaching effects and the rule of taking the seniors' health and physical condition into account.