

Agnieszka Konieczna

<https://orcid.org/0000-0003-3782-8373>

Monika Żak

<https://orcid.org/0009-0004-1748-9444>

DOI: 10.34866/1tn0-wr47

Poziom aktywności edukacyjnej i dyspozycyjne bariery uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie osób starszych

Level of learning activity and dispositional barriers to participation in lifelong learning of older people

Key words: lifelong learning, older adults, active aging, active learning.

Abstract: Educational activities undertaken by seniors are of particular interest to instructors and researchers in the field of lifelong education. The purpose of the paper is to show how many seniors participate in various educational programs and undertake formal and informal learning. The paper will also address more specific questions like why seniors want to learn, what motivates them to continue learning, what importance they actually attach to learning. Teachers, instructors and those concerned with the learning needs of older people should understand how older students differ from younger ones, both in their motivation to learn and in their cognitive abilities. The need to develop educational programs and teaching techniques designed specifically for older adults is extremely urgent, as education and learning play an important role in successful aging.

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, osoby starsze, aktywne starzenie się, aktywność edukacyjna.

Streszczenie: Aktywność edukacyjna podejmowana przez seniorów jest przedmiotem szczególnego zainteresowania instruktorów i badaczy zajmujących się edukacją przez całe życie. Celem artykułu jest ukazanie, jak wielu seniorów uczestniczy w różnorodnych programach edukacyjnych i podejmuje formalne i nieformalne uczenie się. W pracy zostaną omówione również bardziej szczegółowe kwestie dotyczące tego, dlaczego ludzie starsi chcą się uczyć i co motywuje ich do kontynuowania nauki, a także jakie znaczenie faktycznie przypisują uczeniu się. Nauczyciele, instruktorzy i osoby zajmujące się potrzebami edukacyjnymi starszych osób powinni rozumieć, w jaki sposób starsi uczniowie różnią się od młodszych, zarówno w zakresie motywacji do nauki, jak i możliwości poznawczych. Potrzeba opracowania programów edukacyjnych i technik nauczania zaprojektowanych specjalnie dla starszych osób jest niezwykle pilna, ponieważ edukacja i uczenie się odgrywa ważną rolę w pomyślnym starzeniu się.

Wprowadzenie

Konieczność podejmowania aktywności edukacyjnej przez seniorów jest niezaprzeczalna. Szybki postęp cywilizacyjny, rozwój nauki oraz techniki, globalizacja, zmiany w niemal wszystkich sferach życia wymagają od seniora permanentnego uczenia

się, by ten mógł orientować się w otaczającym go świecie oraz nadążał za postępem cywilizacyjnym i technologicznym.

Liczne korzyści płynące z uczenia się przez całe życie znalazły się w ostatnim czasie w polu uwagi polityków, jak i badaczy. Dostrzeżono, że aktywność edukacyjna pozwala na rozwój, samorealizację, poczucie własnej wartości, niezależność, samowystarczalność, bezpieczeństwo, uczestnictwo, przezwyciężanie luki międzypokoleniowej, dobre samopoczucie i dobrej jakości życie osób starszych (Boulton-Lewis, 2010; Hosnjak i in., 2020; Jamieson, 2012; Jenkins, Mostafa, 2015; Narushima, Liu, Diestelkamp, 2018). Stąd też uczenie się przez całe życie stało się nie tylko wskaźnikiem aktywnego starzenia się, ale instrumentem budowania nowej wiedzy i umiejętności, a także sposobem promowania uczestnictwa i mobilizacji w wielu obszarach aktywności pozazawodowej (Villar, Celdrán, 2013; Ogg, 2021).

Obecnie na całym świecie szeroko promowany jest nowy typ starszego dorosłego: osoby proaktywnej w dążeniu do utrzymania zdrowia, aktywnie uczestniczącej w życiu rodzinnym i społecznym (Ogg, 2021; Villar, Celdrán, 2013). Seniorzy są uznawani za osoby uczące się, które mają potencjał, aby rozwijać się przez całe życie i korzystać z działań edukacyjnych (Flauzino i in., 2021).

Niestety, jak do tej pory przeprowadzono niewiele badań, które mogłyby dać pełny obraz tego, jak wiele osób starszych jest zaangażowanych w działania edukacyjne, w jakiego typu działania edukacyjne angażują się seniorzy oraz jakie czynniki decydują o zainteresowaniu aktywnością edukacyjną w tym okresie życia (Villar, Celdrán, 2013). Z tego względu pozostaje otwarte kluczowe pytanie: Czy możemy mówić dzisiaj o „aktywnych edukacyjnie” seniorach? (Fabiś, Błachnio, 2021).

Celem artykułu jest przedstawienie diagnozy aktywności edukacyjnej osób starszych w Polsce, a także omówienie czynników, które ją warunkują. Artykuł skupia się na kwestiach motywacyjnych jako kluczowych barierach w podejmowaniu działań w zakresie uczenia się przez seniorów. Wydaje się, iż podstawowe pytanie nie dotyczy tego, czy osoby starsze mają możliwości zdobycia nowej wiedzy i umiejętności, ale czy są chętne do uczestnictwa w działaniach edukacyjnych.

Pracę kończą refleksje nad wyzwaniem i kierunkiem rozwoju polityki publicznej promującej uczestnictwo w edukacji starszych dorosłych. Omówiono implikacje dla dalszych badań oraz przyszłych trendów w zakresie projektowania oferty atrakcyjnych działań zaspokajających potrzeby edukacyjne seniorów.

Różnorodność form edukacyjnych dostępnych dla starszych dorosłych

Zgodnie z paradygmatem uczenia się przez całe życie uczenie się występuje w każdym czasie i miejscu, w całym cyklu życia od urodzenia do końca życia, nie ogranicza się do żadnej konkretnej grupy wiekowej ani do edukacji administrowanej przez formalne instytucje edukacyjne (Flauzino i in., 2021; Villar, Celdrán, 2013). Takie ujęcie integruje i uzupełnia różne sposoby uczenia się. Jedną z najbardziej rozpowszechnionych typologii działań związanych z uczeniem się przez całe ży-

cie jest rozróżnienie na uczenie się formalne, nieformalne i pozaformalne (Villar, Celdrán, 2013).

Uczenie się formalne odnosi się do działań, które odbywają się w instytucjach edukacyjnych, poczynając od szkół podstawowych do uniwersytetów. Uczenie się formalne jest zazwyczaj prowadzone przez nauczyciela lub trenera. Formalne działania edukacyjne są ustrukturyzowane, chronologicznie stopniowane, a ich celem jest osiągnięcie dyplomu (certyfikatu) lub uzyskanie oficjalnie uznanego tytułu, stopnia naukowego bądź świadectwa. Działania te mogą być podjęte z powodu osobistych zainteresowań, chęci rozwoju i nie muszą być związane z pracą lub karierą danej osoby.

Uczenie się pozaformalne jest również systematyczne i zorganizowane instytucjonalnie, jednak prowadzone jest poza programami kształcenia prowadzonymi do uzyskania formalnych kwalifikacji. Celem pozaformalnej działalności edukacyjnej jest poprawa umiejętności, doskonalenie dotychczasowych kompetencji oraz zdobywanie nowej wiedzy i nowoczesnych kwalifikacji poprzez kursy, dodatkowe szkolenia lub przekwalifikowanie, a także szkolenia zawodowe. Ponadto uczenie się może odbywać się poza formalnym systemem szkolnym, w miejscach takich jak przedsiębiorstwa, centra dla seniorów czy biblioteki. Działania edukacyjne są zazwyczaj systematyczne i celowe, ale nie muszą być adresowane do wybranych grup pod względem wieku.

Uczenie się nieformalne odnosi się do działań edukacyjnych, w których nie uczestniczy instruktor i które mają miejsce w codziennych kontekstach, takich jak kontakty z rodziną lub przyjaciółmi, czytanie książek lub gazet, słuchanie radia lub oglądanie telewizji, odwiedzanie muzeów lub uczestniczenie w wykładach i konferencjach. Jednostki zdobywają wiedzę, jednak odbywa się to poza systematycznym i zorganizowanym doświadczeniem edukacyjnym zapewnianym przez instytucje (Villar, Celdrán, 2013, s. 136).

Oferta programów edukacyjnych dla ludzi starszych o charakterze formalnym i pozaformalnym jest szeroka. Rozbudowywanie rynku usług edukacyjnych obserwuje się zwłaszcza w Europie, Ameryce Północnej i Australii (Ogg, 2021; Hansen i in., 2019; Hosnjak i in., 2020). Wiele uniwersytetów, szkół wyższych, domów kultury i innych instytucji stworzyło programy uczenia się przez całe życie. Niektóre z nich oferują możliwości kształcenia dla osób w każdym wieku, część z nich adresowana jest wyłącznie do osób starszych (Pstross i in., 2017; Talmage i in., 2015, 2018). Obecnie na całym świecie otwierane są Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW) oferujące możliwość poszerzenia wiedzy i zaspokojenia potrzeb seniorów (Formosa, 2012; Jamieson, 2007; Talmage i in., 2016). W Polsce obecnie odnotowuje się około 700 UTW (Miszczyk, Kobiałka, 2021, s. 110–111). Dynamicznie rozwijający się ruch UTW na ogół nie oferuje swoim słuchaczom możliwości uzyskania formalnego potwierdzenia posiadanych/nabytych przez nich kwalifikacji, choć są wyjątki – na niektórych uniwersytetach w Polsce zaoferowano regularne trzyletnie studia licencja-

ckie lub wyższe studia wieczorowe skierowane do seniorów (Miński, Breska, 2021). Kształcenie ustawiczne w ramach UTW przybiera rozmaite formy (warsztatów, seminariów, kursów szkoleniowych). Dziewięć na dziesięć proponuje kursy z zakresu języka obcego, obsługi komputera, sztuki czy realizuje zajęcia sportowe (Błachnio, 2012; Fabiś, Błachnio, 2021; Miszczuk, Kobiałka, 2021).

Kursy i szkolenia dla osób starszych oferowane są również przez instytucje biznesowe, centra senioralne czy organizacje społeczne. Mogą to być kursy teoretyczne; kursy łączące teorię i praktykę; kursy prowadzone za pośrednictwem edukacji na odległość; prywatne zajęcia oraz praktyczne zajęcia szkoleniowe w miejscu pracy (Villar, Celdrán, 2013). Obok placówek edukacji pozaformalnej warto wymienić instytucje z założenia „nieedukacyjne”, takie jak ośrodki wsparcia dziennego, stowarzyszenia i organizacje społeczne o niezwiązanych z edukacją celach statutowych. Oferta tych placówek w zakresie uczenia się przez całe życie nie ma akademickiego charakteru. Jest formą społecznego wsparcia (np. zorganizowane spotkania, usługi religijne i wolontariat). Do aktywności edukacyjnej zaliczane jest również członkostwo w grupach edukacyjnych, muzycznych lub artystycznych lub zajęciach wieczorowych; członkostwo w klubach sportowych, siłowni i zajęciach ruchowych (Jenkins, Mostafa, 2015).

Natomiast w ramach nieformalnych działań edukacyjnych seniorzy mogą wykonywać pewne czynności, dzięki którym mogą nauczyć się czegoś samodzielnie, np. w pracy lub w wolnym czasie. Wyróżniono pięć rodzajów działań związanych z uczeniem się nieformalnym: uczenie się od członka rodziny, przyjaciela lub kolegi z pracy; korzystanie z materiałów drukowanych; korzystanie z komputerów; korzystanie z telewizji, radia lub wideo; korzystanie z wycieczek z przewodnikiem po muzeach, miejscach historycznych/przyrodniczych/przemysłowych; oraz odwiedzanie centrów nauki, w tym bibliotek (Villar, Celdrán, 2013; Eurostat AES, 2021).

Diagnoza aktywności edukacyjnej polskich seniorów na tle innych krajów

Statystyki dostarczone przez Eurostat¹ (2023) pokazują, że istnieje wyraźna różnica pomiędzy Polską a innymi krajami w Europie, jeśli chodzi o zaangażowanie seniorów w uczenie się przez całe życie. Generalnie Polska w rankingach europejskich pozostaje na ostatnich pozycjach, w dodatku wśród nielicznych krajów o skrajnie niskich wskaźnikach udziału seniorów zarówno w edukacji formalnej, jak i nieformalnej.

Zacznijmy od analizy danych, które dotyczą udziału seniorów w formalnym i pozaformalnym kształceniu i szkoleniu. Dane z 2021 roku wskazują, że około 4,2% ludności z 27 krajów Unii Europejskiej w wieku 55–74 lat uczestniczyło w kształceniu i szkoleniu (wskaźnik: udział w ciągu czterech tygodni poprzedzających badanie). Jeśli chodzi o tę grupę wiekową (55–74 lat), to wskaźnik aktywności edukacyjnej

¹ Eurostat to Europejski Urząd Statystyczny (ang. *European Statistical Office*), który zajmuje się sporządzaniem prognoz i analiz statystycznych. Posiada obszerną bazę danych dotyczącą osób w różnych grupach wiekowych, co umożliwia porównywanie krajów i regionów UE.

wskazuje na 1,3% osób starszych zaangażowanych w formalną i pozaformalną edukację w Polsce. Niższe wskaźniki niż Polska osiągnęła jedynie Serbia, Rumunia, Bułgaria i Grecja. W nordyckich państwach członkowskich odnotowano najwyższe wskaźniki uczestnictwa osób starszych w formalnym i pozaformalnym kształceniu i szkoleniu. Konkretnie dla grupy wiekowej 55–74 lat najwyższe wskaźniki osiągnęły: 18,4% Szwecja, 13,1% Holandia oraz Finlandia, 13% Dania, 12,2% Islandia, 11% Szwajcaria. Nietrudno obliczyć, że różnice między Polską a tymi wymienionymi krajami są znaczące i sięgają często ponad dziesięciokrotnie wyższej liczby seniorów aktywnych edukacyjnie.

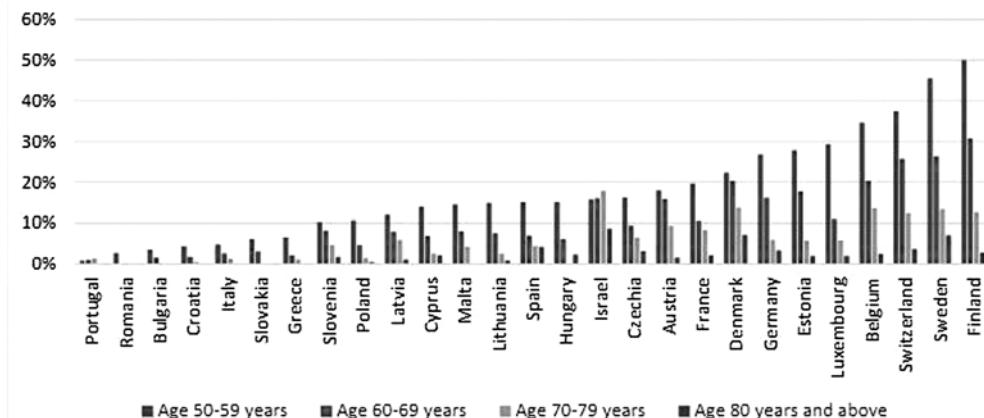
Jeśli przyjrzymy się, w jakim stopniu aktywność edukacyjna spada wraz z wiekiem, to możemy stwierdzić, że tendencja ta widoczna jest we wszystkich krajach². Jednak Polska w tej kwestii nadal zajmuje jedną z najniższych pozycji w zestawieniu z innymi krajami. W świetle danych Eurostatu (2023) w Polsce w 2021 roku uczestniczyło w kształceniu i szkoleniu (biorąc pod uwagę udział w ciągu czterech tygodni poprzedzających badanie) tylko 2% młodszych seniorów (w wieku 55–64 lata) oraz tylko 0,6% starszych seniorów (w wieku 65–74 lata). Porównania Polski z innymi krajami europejskimi są niekorzystne. Najstarsza objęta analizą Eurostatu z 2021 roku grupa wiekowa seniorów (65–74 lata) w sąsiednich krajach w znacznie wyższym stopniu niż w Polsce uczestniczy w formalnym kształceniu; np. odsetek osób uczestniczących w takiej edukacji w Szwecji wynosi – 10,9%, w Danii – 10,3%, w Finlandii – 7,5%, w Holandii – 7%. Jeśli około 2,3% populacji najstarszych seniorów (w wieku 65–74 lata) w całej Unii Europejskiej uczestniczy w kształceniu formalnym i pozaformalnym, to łatwo obliczyć, że wskaźnik 0,6% dla polskich najstarszych seniorów (65–74 lata) jest prawie czterokrotnie niższy, a w stosunku do najbardziej zaawansowanych krajów, jak Szwecja (10,9%), można mówić o ponad 18-krotnej różnicy (Eurostat, 2023; trng_lfs_01).

Analiza danych pochodzących z SHARE³ (za: Ogg, 2021, s. 7) potwierdza te opisane wyżej tendencje. Ponadto pozwala dostrzec, że w zaawansowanym wieku (80 lat i więcej) uczestnictwo w pozaformalnej edukacji praktycznie nie występuje. Gwałtowny spadek uczestnictwa w pozaformalnych kursach edukacyjnych lub szkoleniowych (wskaźnik: udział w ciągu ostatnich 12 miesięcy) wraz z wiekiem seniorów jest obserwowany we wszystkich krajach (zob. rys. 1). Spadki obserwowane są po zestawieniu danych dotyczących aż czterech grup wiekowych seniorów (50–59; 60–69; 70–79; powyżej 80 lat). Jednak różnice między krajami Unii maleją powyżej 80 roku życia. Co ważne, w żadnym z 27 wybranych krajów wskaźniki nie przekraczają 9%. Przy czym polscy najstarsi seniorzy nie osiągają nawet 1%, a dra-

² Dane Eurostatu pozwalają na porównania dotyczące trzech wyodrębnionych grup seniorów (55–64 lata i 65–74 lata; 55–74 lata). Niestety brakuje danych na temat aktywności edukacyjnej osób powyżej 74 lat.

³ SHARE (The Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe) jest multidyscyplinarną i ponadnarodową bazą danych zawierającą informacje dotyczące zdrowia, statusu społeczno-ekonomicznego oraz sieci społecznych i rodzinnych osób w wieku 50 lat i więcej w Europie.

styczne zmniejszenie uczestnictwa w edukacji pozaformalnej odnotowuje się już, począwszy od drugiej grupy wiekowej, czyli 60 lat. Kontrastuje to z innymi państwami Europy Północnej i Środkowej, w których dopiero po 80 roku życia uczestnictwo tak znacząco spada (Ogg, 2021, s. 7).



Rys. 1. Uczestnictwo w edukacji i szkoleniach osób starszych z uwzględnieniem grup wiekowych (50–59; 60–69; 70–79; powyżej 80 lat)

Źródło: Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (za: Ogg, 2021, s. 7).

Analiza danych Eurostatu pozwala także na analizę aktywności edukacyjnej polskich seniorów i zmian, jakie zachodzą w tym zakresie na przestrzeni lat 2012–2021 (Eurostat, 2023; trng_lfs_01). Mimo tych niechlubnych wyników Polski i wyraźnym dystansie między Polską a 27 krajami UE w zestawieniach porównawczych, to szczegółowe zestawienie danych krajowych z lat 2012–2021 wskazuje na znaczny wzrost aktywności edukacyjnej polskich seniorów. W grupie wiekowej 55–74 lata dane z 2012 roku wskazywały na 0,6% seniorów biorących udział w formalnej edukacji (gdy w 2021 roku wskaźnik ten osiągnął dwukrotny wzrost – i wynosi 1,3%). W młodszej grupie wiekowej (55–64 lata) w 2012 roku mieliśmy wskaźnik uczestnictwa 0,8%, a w roku 2021 – 2%. W starszej grupie wiekowej (65–74 lata) w 2012 roku mieliśmy wskaźniki uczestnictwa na poziomie 0,3% populacji, a w 2021 roku odnotowano już 0,6% osób uczestniczących w kształceniu i szkoleniu.

Jeśli poddamy analizie dane Eurostatu (2023) dotyczące uczestnictwa polskich seniorów w uczeniu się nieformalnym (wskaźnik: udział w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie), to również zauważymy wzrost aktywności między 2007 a 2016 rokiem. W 2007 roku odsetek osób uczestniczących w edukacji nieformalnej wynosił 17,1% seniorów, a w 2016 – 24,3% (niestety dostępne są jedynie statystyki obejmujące grupę wiekową 55–64 lata). Jednak w stosunku do innych krajów wskaźniki są ponad trzykrotnie niższe, a gorsze wyniki od Polski osiągnęła jedynie Litwa i Turcja.

Warto zwrócić także uwagę na statystyki Eurostatu (2023) dotyczące aktywności internetowej osób w grupie wiekowej 55–74 lata, pozwalające na zestawienie da-

nych z lat 2007–2017 (Eurostat, 2023). Generalnie w latach 2008–2017 odnotowano spadek populacji, która nigdy nie korzystała z komputera, co oznacza, że w każdym państwie członkowskim Unii Europejskiej osoby starsze generalnie zmniejszają przepaść cyfrową między pokoleniami; niemniej jednak pozostają stosunkowo powolne w przyjmowaniu nowych technologii. W 2017 roku w Unii Europejskiej nadal jedna czwarta osób (25%) w wieku 55–64 lata i ponad dwie piąte osób (44%) w wieku 65–74 lata nigdy nie korzystało z komputera. W Polsce w 2017 roku odsetek osób w wieku 65–74 lata, które nigdy nie korzystały z komputera, wynosił 62%. Podobne niskie wskaźniki odnotowano tylko w Rumunii, Grecji, Portugalii, Chorwacji i Bułgarii.

Warto zaznaczyć, że szereg aktywności internetowych może być bardzo użyteczna dla osób starszych. Na przykład zakupy online mogą być rozwiązaniem dla osób mających problemy z poruszaniem się; bankowość internetowa może umożliwić osobom starszym zarządzanie swoimi finansami z domu. Nowe technologie mogą również być ważnym elementem zapobiegania utracie autonomii, gdyż ułatwiają poszukiwanie informacji na temat zdrowia, uprawnień i dostępnych form aktywności (Ogg, 2021). Internet zapewnia także osobom starszym liczne sposoby komunikacji z rodziną i przyjaciółmi, a tym samym może zmniejszyć ryzyko izolacji społecznej, samotność i depresję i zwiększyć możliwości spędzania wolnego czasu i rozrywki (Noble i in., 2021). Wśród najstarszych dorosłych (w wieku 65–74 lata) w UE w 2019 roku wysyłanie/odbieranie wiadomości e-mail było najbardziej powszechną aktywnością (44%). Natomiast rzadziej korzystały one z innych form komunikacji, takich jak rozmowy telefoniczne lub wideorozmowy przez Internet (24%), a mniej niż jedna piąta (18%) korzystała z internetu do działań komunikacyjnych z sieci społecznościowych. Dostępne dane wskazują również, że ponad jedna czwarta (28%) osób w tej grupie wiekowej dokonywała zakupów online w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie (Eurostat, 2023).

Podsumowując, warto zaznaczyć, że nie tylko w regionie europejskim decyduje się na dalsze kształcenie jedynie mniejszość starszych dorosłych. W Stanach Zjednoczonych szacuje się grupę seniorów zaangażowanych w edukację na 30% (Kim, Merriam, 2004). Odsetek osób starszych, które nie uczestniczą w żadnej aktywności edukacyjnej i nie chcą jej podjąć, jest wysoki.

Barieri uczestnictwa osób starszych w uczeniu się przez całe życie

Przedstawione wyżej statystyki nasuwają pytanie: Dlaczego seniorzy nie angażują się w aktywności edukacyjne? Odpowiedź na to ważne pytanie nie jest prosta. Jednak poszukiwanie sposobów szerszego włączenia osób starszych w proces uczenia się przez całe życie wymaga zbadania i zidentyfikowania głównych barier, jakie utrudniają uczestnictwo seniorów w ofercie edukacyjnej oraz możliwości ich pokonywania.

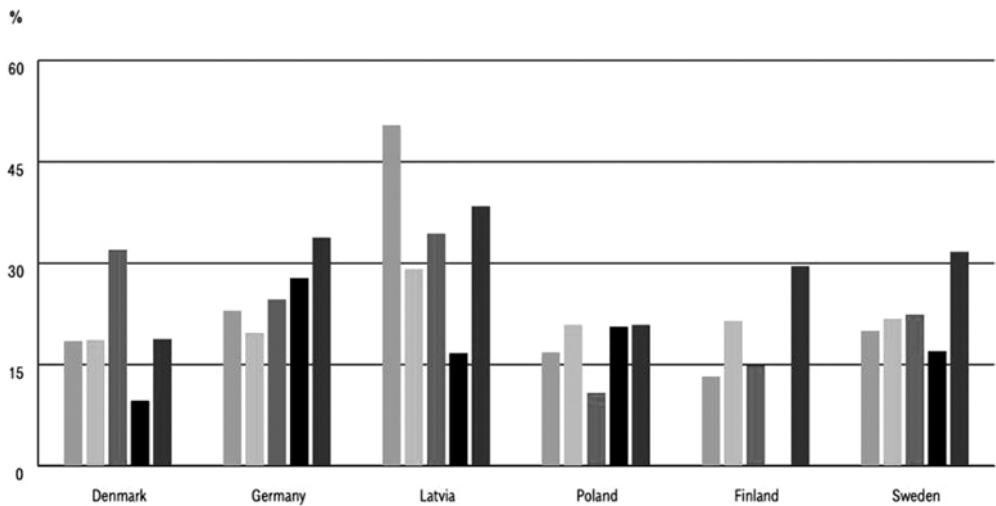
Eve-Liis Roosmaa i Ellu Saar (2017) wyróżniły trzy rodzaje barier: bariery sytuacyjne, bariery instytucjonalne oraz bariery dyspozycyjne.

Bariery sytuacyjne w dostępie do edukacji są związane z konkretną sytuacją życiową jednostek w danym czasie i są to głównie ograniczenia czasowe związane z pracą lub sytuacją rodzinną (np. obowiązki związane z opieką nad wnukami i osobami starszymi). Inne bariery sytuacyjne mogą być związane z płcią, wykształceniem. Jest to również brak środków finansowych i możliwości nauki oraz odległość od placówek edukacyjnych czy brak umiejętności cyfrowych. Bariery instytucjonalne są głównie związane z wysokimi kosztami uczenia się przez całe życie na poziomie kraju. Odnoszą się również do praktyk i procedur, które wykluczają lub zniechęcają dorosłych do uczestnictwa w zorganizowanych wydarzeniach edukacyjnych. Natomiast bariery dyspozycyjne odnoszą się do postaw, postrzegania siebie jako aktywnego ucznia i motywacji do nauki (Roosmaa, Saars, 2017).

W świetle dostępnych ustaleń czynniki, które wpływają na decyzje starszych dorosłych o nieangażowaniu się w działania edukacyjne są złożone i liczne (Boulton-Lewis i in., 2016). Mogą być związane z osobistymi zainteresowaniami, zobowiązaniami rodzinnymi, wcześniejszymi osiągnięciami w nauce, środowiskiem grup zajęciowych, korzyściami płynącymi z uczestnictwa oraz względami finansowymi (Park, Choi, 2009; Saajanaho i in., 2016; Szarota, 2022). Koszty udziału w zajęciach są duże; dochodzi do tego koszt transportu do miejsca, w którym oferowany jest kurs. Zajęcia zdalne z kolei stanowią dodatkowe obciążenie finansowe ze względu na potrzebę zakupu np. komputera oraz podłączenia Internetu (Boulton-Lewis i in., 2016). Przeszkodą dla osób starszych w uczestniczeniu w programach uczenia się przez całe życie może być także brak zrozumienia ze strony członków rodziny i szerszego społeczeństwa dla tego rodzaju aktywności (Hosnjak i in., 2020). Badacze zwracają uwagę również na takie bariery sytuacyjne, jak zasoby społeczne i zdrowotne. Emeryci, którzy cieszą się dobrym zdrowiem, znacznie częściej podejmują szereg aktywności, takich jak powrót do nauki i mają więcej celów związanych z różnymi aktywnościami (Saajanaho i in., 2016).

Dla polskich seniorów (wiek 55–64 lata) koszty, obowiązki rodzinne i terminy oraz stan zdrowia okazały się na równi istotną przyczyną braku uczestnictwa w edukacji i szkoleniach (BSLF-SWL, 2022). Co ważne, nie wskazywali oni na „brak odpowiedniej oferty” jako znaczącą barierę (rys. 2). Co więcej, w krajach nordyckich, gdzie istnieje publiczne wsparcie finansowe dla edukacji i szkoleń oraz najwyższe wskaźniki uczestnictwa seniorów w pozaformalnej edukacji, były wskazywane podobne bariery sytuacyjne i instytucjonalne, tj. związane z obowiązkami rodzinnymi i niedopasowanymi terminami zajęć, kosztami, a także z mało interesującą ofertą programową (BSLF-SWL, 2022).

Jak podkreślają badacze, bariery dyspozycyjne są postrzegane jako najważniejszy czynnik utrudniający zaangażowanie się osób dorosłych w aktywności związane z uczeniem się (Roosmaa, Saars, 2017). Trudno mówić o realizacji celów edukacyjnych, jeśli wśród celów osobistych nie pojawiają się te związane z możliwościami uczenia się w ciągu całego życia.



Rys. 2. Główne powody braku uczestnictwa w edukacji i szkoleniach wskazywane przez osoby starsze, wiek 55–64 lata (1 – koszty; 2 – stan zdrowia lub wiek; 3 – brak odpowiedniej oferty; 4 – obowiązki rodzinne; 5 – harmonogram zajęć)

Źródło: Eurostat 2016, Adult Education Survey (za: BSLF-SWL, 2022, s. 6).

Jak wynika z badań, bariery dyspozycyjne są większe wśród osób starszych nisko wykształconych, a także pracowników o niskich kwalifikacjach i pracowników fizycznych oraz wśród osób, które miały negatywne początkowe doświadczenia z edukacji (Roosmaa, Saars, 2017). Statystyki Eurostatu (2023) wskazują, że osoby z wykształceniem wyższym (w porównaniu z osobami z wykształceniem średnim i policealnym) we wszystkich krajach Unii są bardziej skłonne do ponownego podjęcia nauki, będąc w wieku od 55 do 74 lat. W próbie polskich seniorów wskaźniki uczestnictwa w kształceniu i szkoleniu (udział w ciągu ostatnich 4 tygodni) w grupie wiekowej od 55 do 74 lat w 2019 roku wynoszą 4,7% w grupie seniorów z wykształceniem wyższym, jedynie 0,9% – w grupie z wykształceniem średnim (Eurostat, 2023).

Wcześniejsze doświadczenia w edukacji mają zatem istotne znaczenie (Roosmaa, Saars, 2017; zob. Hansen i in., 2019), a zaangażowanie seniorów w pozaformalne i formalne działania edukacyjne jest postrzegane przez pryzmat ciągłości zainteresowań i kontynuowania procesu nauki rozpoczętego znacznie wcześniej (Kim, Merriam 2004). Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że aktywny styl życia funkcjonuje wśród elity wyżej wykształconych, wyemancypowanych, wysoce kulturalnych i zaangażowanych społecznie osób starszych (Villar, Celdrán, 2013; por. Błachnio, 2012).

Zaangażowanie w aktywności edukacyjne i motywacja do uczenia się osób starszych aktywnych zawodowo

Badacze podkreślają, że uczestnictwo osób starszych w aktywnościach edukacyjnych jest zróżnicowane nie tylko ze względu na wykształcenie. Status zatrudnienia wydaje się bardzo istotnym czynnikiem różnicującym aktywność edukacyjną seniorów (Turek, Worek, 2016). W ocenie całościowej zjawiska należy zatem wziąć pod uwagę to, że poziom uczestnictwa oraz bariery i powody angażowania się w aktywności edukacyjne starszych dorosłych mogą być charakterystyczne dla seniorów aktywnych zawodowo i odmienne dla tych w okresie emerytalnym.

Pomimo ogólnej retoryki dotyczącej pozaekonomicznych, osobistych i społecznych korzyści dla starszych dorosłych płynących z uczenia się przez całe życie, to w praktyce faworyzowane jest kształcenie i szkolenie zawodowe, często realizowane w środowisku pracy (Villar, Celdrán, 2013). Uczestnictwo w kursach i szkoleniach formalnych wśród osób starszych jest szczególnie widoczne wśród seniorów aktywnych zawodowo (Boulton-Lewis, 2010).

Uczenie się formalne i pozaformalne jest wykorzystywane głównie do przekwalifikowania pracowników, tak aby mogli oni dostosować swój profil umiejętności do zmian, które dotyczą miejsc pracy i rynku pracy w warunkach konkurencyjności gospodarczej (Villar, Celdrán, 2013). Osoby starsze podejmują aktywność edukacyjną przede wszystkim dlatego, że są zmuszone do potwierdzania kwalifikacji zawodowych czy też ich aktualizacji. Ponadto seniorzy zdobywający kompetencje bądź je rozwijający mogą kierować się chęcią zmiany pracy bądź motywacją do pozostania na rynku pracy (Turek, Worek, 2016, s. 94). Osoby pracujące należące do grupy wiekowej 50+ podnoszą swoje kompetencje blisko trzykrotnie częściej niż osoby nieaktywne zawodowo oraz dwukrotnie częściej niż osoby bezrobotne (Turek, Worek, 2016, s. 94).

Wyniki badań BKL pokazują, że osoby pracujące w wieku 50+ uczą się głównie po to, by podnieść umiejętności potrzebne w obecnej pracy (62%), by spełnić wymogi stawiane przez pracodawcę (41%) i rozwijać własne zainteresowania (22%). Osoby bezrobotne natomiast głównie motywowane są zamiarem podjęcia nowej pracy (40%), chęcią rozwijania umiejętności, potrzebnych do nowej pracy (34%), bezpłatnym udziałem (21%). Do aktywności edukacyjnej skłania również skierowanie z Urzędu Pracy (Turek, Worek, 2016).

Motywy podejmowania aktywności edukacyjnej przez seniorów po przejściu na emeryturę

Szukając odpowiedzi na pytania: Dlaczego starsi dorośli się uczą? lub Dlaczego nie podejmują działań edukacyjnych (a zwłaszcza tych bardziej formalnych)? należy wziąć pod uwagę to, że po przejściu na emeryturę celem uczenia się nie jest już zdobycie umiejętności czy kwalifikacji zorientowanych na pracę (jej zdobycie lub utrzymanie).

Dezaktywizacja zawodowa może sprzyjać dezaktywizacji edukacyjnej, czego przejawem może być zaniechanie uczestnictwa w edukacji formalnej i pozaformalnej, jak również obserwowane zmniejszenie zaangażowania w samokształcenie (Turek, Worek, 2016, s. 94). Z badań wynika, że uczestnictwo w formalnych działaniach edukacyjnych po przejściu na emeryturę przestaje być ważne (Villar, Celdrán, 2013).

Osoby starsze mogą różnić się w swoich preferencjach i motywacjach dotyczących uczenia się po przejściu z pracy na emeryturę. Niemniej zauważa się, iż głównym celem podejmowania działań edukacyjnych wśród osób nieaktywnych zawodowo jest podtrzymanie aktywności oraz promowanie rozwoju osobistego (Kim, Merriam, 2004; Jamieson, 2007). Niektórzy seniorzy emeryci chcą zachować sprawność umysłową, zapobiec demencji lub po prostu nadążyć za współczesnością, inni zaś decydują się na kształcenie w starszym wieku dla własnej satysfakcji (Boulton-Lewis, 2010). Zauważono, że seniorzy emeryci znacznie częściej niż czynni zawodowo uczestniczyli w działaniach zorganizowanych (kursy, seminaria) czy nieformalnych (samodzielne zdobywanie kompetencji), a więc bardziej swobodnych i kierowanych przez siebie, takie jak czytanie, rozmowy i oglądanie telewizji edukacyjnej (Boulton-Lewis, 2010; Villar, Celdrán, 2013).

Na całym świecie trwa dyskusja, czy oferowane aktywności mają być czymś więcej niż wypełnieniem czasu wolnego na emeryturze. Szeroko rozważane jest to, czy kursy i szkolenia mają być wysoce ustrukturyzowane, czy może praktyczne i plastyczne. Pozostaje wiele niejasnych kwestii, które wiążą się definiowaniem tego, czym jest doświadczenie edukacyjne oraz jak ma się ono do rekreacji i rozrywki. Czy chodzi o zagospodarowanie czasu wolnego seniorów, czy działania edukacyjne powinny skupiać się na nabywaniu nowych umiejętności, a może na wypoczynku lub rozwoju osobistym? (Duay, Bryan, 2008; Elsborg, Pedersen, 2013; Kim, Merriam, 2004; Mischuk, Kobiałka, 2021; Ogg, 2021; Villar, Celdrán, 2013; Villar i in., 2010).

Zmiany w motywacji do uczenia się związane z wiekiem

Badania dowodzą, że uczenie się osób starszych ma wiele wspólnych cech z uczeniem się osób młodych, ale ma też pewne znaczące różnice. Jedną z takich różnic, którą należy brać pod uwagę projektując programy interwencyjne i środowiska edukacyjne, jest zmiana celów osobistych i priorytetów. Motywacje stojące za uczestnictwem w działaniach edukacyjnych i podejmowaniem decyzji w kwestii uczenia się zmieniają się wraz z wiekiem (Hargis, Siegel, Castel, 2019).

Dowody empiryczne potwierdzają przesunięcie wraz z wiekiem celów: z przyswajania wiedzy na regulację emocji (osiąganie dobrostanu emocjonalnego) i budowanie relacji z bliskimi (Hargis i in., 2019). Dla osób młodych podejmowanie aktywności edukacyjnej wiąże się ze zdobywaniem wiedzy, co przekłada się na sukces zawodowy. W świetle wyników badań najczęstsze cele osobiste zgłaszane przez osoby starsze dotyczyły zdrowia, rodziny i innych bliskich relacji, podstawowych czynności dnia codziennego, samodzielnego życia i aktywności w czasie wolnym (Saajanaho i in., 2016).

Nie znaczy to, że starsi ludzie nie poszukują wiedzy i nie dążą do celów, które sprzyjają zdobywaniu nowych informacji w życiu codziennym. Jednak generalnie cele odzwierciedlające potrzebę emocjonalnej bliskości i utrzymania relacji są bardziej powszechne w trakcie starzenia się i mają tendencję do dominowania nad innymi celami. Wielu starszych dorosłych chce wykorzystać lata emerytalne na spędzanie czasu z wnukami i utrzymanie aktywnego życia społecznego. Zdobywanie nowej wiedzy w takiej sytuacji często służy szerszemu, emocjonalnemu i społecznemu celowi, np. wizyta u rodziny może motywować do planowania transportu, sięgania po informacje o muzeach, podjęcia lekcji języka angielskiego (Hargis i in., 2019).

Badacze również podkreślają, że u starszej grupy wiekowej występuje szeroki zakres celów osobistych (Boulton-Lewis, 2010). Kiedy seniorzy już nie skupiają się na zatrudnieniu i możliwościach kariery, a edukacja nie jest narzucana, mogą oni dążyć do osiągnięcia wcześniej niezrealizowanych celów, na które teraz mają czas, takie jak nauczenie się czegoś nowego, zdobycie dyplomu uczelni wyższej lub stopnia naukowego czy podróżowanie (Park, Choi, 2009). Osoby starsze wydają się zmotywowane do nauki z powodów samorealizacji i przyjemności i chcą uczyć się o rzeczach, które ich interesują (Boulton-Lewis, 2010; Kim, Merriam, 2004). Badacze wskazują także, że uczenie się w późniejszym okresie życia w większym stopniu niż w młodości może wynikać z refleksji, z lepszego zrozumienia siebie i wglądu (Boulton-Lewis, 2010).

Ponadto badacze zwracają uwagę, iż w porównaniu z młodszymi dorosłymi starsi dorośli mają tendencję do skupiania się w większym stopniu na motywacji wewnętrznej, w tym motywacji związanej z nabywaniem nowej wiedzy i z radością z uczenia się (Liu i in., 2011). Zwłaszcza seniorzy w wieku emerytalnym są bardziej skłonni do angażowania się w naukę, co wynika z wewnętrznego pragnienia. Podejmują działania edukacyjne dla własnej przyjemności, dla zaspokojenia swojej ciekawości i często przy braku jakiegokolwiek materialnej nagrody i presji związanej z zewnętrznymi oczekiwaniami (Jenkins, Mostafa, 2015). Z kolei młodszy dorośli mogą być częściej zainteresowani uczeniem się jako środkiem do celu, czyli po to, by uzyskać jakąś zewnętrzną nagrodę (np. aby zarobić dodatkowe pieniądze, zdobyć awans, uzyskać aprobatę otoczenia) lub aby uniknąć konsekwencji związanych z niewykonaniem danego zachowania (np. zdobyć zaliczenie z przedmiotu, złagodzić negatywne skutki bezrobocia) (Hargis i in., 2019; Kim, Merriam, 2004).

Badacze również zaznaczają, że nie tylko zmiany w zdolnościach fizycznych i poznawczych, ale także wyjątkowe wydarzenia życiowe i zmiany związane ze starszą dorosłością sprawiają, że uczenie się w późniejszym wieku znacznie różni się od uczenia się w młodszym wieku (Kim, Merriam, 2004). Konieczność nauczenia się szeregu nieznanych zadań w przypadku wdowieństwa lub zostania opiekunem stanowią przykład sytuacji, kiedy starsi dorośli potrzebują i chcą się uczyć (Boulton-Lewis 2010). Strata (np. śmierć bliskiej osoby, utrata zdrowia) jest często ważnym motorem dla tych, którzy zwracają się ku edukacji w późniejszym okresie życia. Utrata partnera zachęca wielu do ponownego zdefiniowania siebie, nauki, socja-

lizacji, angażowania się z innymi w społeczności i szukania towarzystwa. Również pogorszenie stanu zdrowia może skłonić do uczenia się, aby uniknąć dalszej fizycznej lub psychicznej degeneracji, radzenia sobie z nowymi okolicznościami życiowymi, znalezienia sieci wsparcia, która może pomóc im w trudnych okresach w życiu osobistym (Formosa, 2012).

Podsumowanie

System uczenia się przez całe życie dla starszych osób dorosłych w Polsce wymaga reorganizacji (Turek, Worek, 2016, s. 89), ponieważ duża część seniorów, jak wynika z danych empirycznych, to osoby bierne edukacyjnie. „Nieuczestniczący” w inicjatywach edukacyjnych seniorzy są grupą heterogeniczną i dzielą się na tych, co chcą podejmować działania edukacyjne, nie chcą ich podjąć lub nie zaczęli (OECD, 2014, s. 403). Niektórzy seniorzy nie brali udziału w jakiegokolwiek formie kursu lub szkolenia, jak również nie zamierzają tego robić. Badania pod nazwą Bilans Kapitału Ludzkiego z 2014 roku wykazały, że prawie jedna trzecia Polaków w wieku 50–59/64 lat nigdy w swoim życiu nie uczestniczyła w żadnym kursie lub szkoleniu (Turek, Worek, 2016).

Należy zaznaczyć, że różnice w zakresie uczestnictwa seniorów między krajami północnej i południowej Europy nie są wyjaśniane wyłącznie w kategoriach różnic ekonomicznych (Ogg, 2021). Utrzymanie polityki emerytalnej zapewniającej odpowiednie dochody na starość oraz zapewnienie usług w zakresie uczenia się przez całe życie nie rozwiąże problemu niskiej motywacji do kontynuowania nauki i braku zaangażowania seniorów w realizację celów edukacyjnych.

Co prawda w wielu krajach dostrzec można presję na poszerzenie formalnej oferty, co przejawia się tym, że rośnie liczba dostępnych działań w zakresie uczenia się przez całe życie na poziomie instytucjonalnym (inicjatywy „odgórne”) (Hosnjak i in., 2020). Jednak w krajach lidarskich to przede wszystkim działania pozaformalne i nieformalne, samopomocowe i wolontariackie, organizowane na poziomie społeczności w środowisku lokalnym stanowią istotną część uczenia się osób starszych (Ogg, 2021). Nowe modele kładą nacisk na nieformalne autonomiczne grupy samopomocy i opierają się na zasadzie wzajemności i uczenia się od siebie (Sibai, Hachem, 2021). Innym ważnym obszarem edukacji nieformalnej, który jest mocno wzmacniany właśnie w tych krajach, które mają wysokie wskaźniki udziału seniorów, jest rozwój „uczenia się międzypokoleniowego” (*intergenerational learning*) poprzez wdrażanie programów łączących starsze i młodsze pokolenia.

Kolejny ważny obszar zmian, jakich wymaga promowanie uczenia się przez całe życie odnosi się do samego sposobu formułowania celów i zadań w zakresie polityki edukacyjnej (Flauzino i in., 2021; Sibai, Hachem, 2021). Wdrażanie kultury uczenia się przez całe życie (Sibai, Hachem, 2021) oznacza skupienie się nie tylko na seniorach, ale na wszystkich grupach wiekowych oraz na rozwijaniu motywacji do uczenia się. Coraz częściej badacze zaznaczają, że formalne uczenie się w szkołach nie powinno być jedynie przygotowaniem do pracy, ale powinno wyposażać lu-

dzi w umiejętności i postawy pozwalające na postrzeganie kontynuowania nauki jako procesu ciągłego. Ponadto kursy edukacyjne i szkoleniowe nie powinny służyć jedynie do wspierania starszych pracowników w utrzymaniu aktywności zawodowej (Park, Choi, 2009). Potencjał aktywności edukacyjnej w zakresie promowania zdrowego i aktywnego starzenia się (Narushima i in., 2018; Jenkins, Mostafa, 2015; Noble i in., 2021; Sibai, Hachem, 2021) wyraźnie wskazuje na zapotrzebowanie na uczenie się, które spełnia osobiste cele seniorów, takie jak utrzymanie zdrowia i więzi społecznych, aktywność obywatelska i samorealizacja (Boulton-Lewis, 2010; Błachnio, 2012).

Kolejne kluczowe wyzwanie to zmiana negatywnego nastawienia społeczeństwa do uczenia się osób starszych (Boulton-Lewis 2010; Hosnjak i in., 2020). Barięą dla uczestnictwa seniorów w działaniach edukacyjnych są powszechne postawy ageistyczne i ukazywanie starości jako problematycznego etapu cyklu życia (Villar, Celdrán, 2013). Starość jest często postrzegana jako czas, w którym wyzwania intelektualne są ograniczone. Pokutuje mit niskofunkcjonującego poznawczo emeryta, wybierającego działania związane z edukacją o charakterze rekreacyjnym i hobbyistycznym (Ogg, 2021). Postawy takie nie tylko wykluczają seniorów z głównego nurtu społeczeństwa, ale mają wpływ na projektowane działania związane z uczeniem się przez całe życie i mogą prowadzić do „segregacji edukacyjnej” między pokoleniami (Ogg, 2021, s. 8).

Warto też podkreślić, iż oferowane działania i kursy wymagają nowych form uczenia się i muszą być wrażliwe na heterogeniczność potrzeb i aspiracji nowego pokolenia osób starszych (Duay, Bryan, 2008; Elsborg, Pedersen, 2013; Szarota, 2022; Turek, Worek, 2016). Wiele wskazuje, że to nowe pokolenie seniorów, choć jest zróżnicowaną grupą, jest bardziej wykształcone, zdrowsze, lepiej zabezpieczone finansowo, ponadto jest bardziej sprawcze i ma wyższe oczekiwania dotyczące jakości życia (Boulton-Lewis, 2010; Sibai, Hachem, 2021; Villar, Celdrán, 2013). Jednym z ważnych wyzwań w tym obszarze jest oddzielenie uczenia się przez całe życie od tradycyjnych form kształcenia dorosłych (Ogg, 2021). Badacze akcentują odrębność metodyczną spotkań z seniorami, partycypacyjny i mniej formalny charakter zachodzących procesów edukacyjnych, inną niż w tradycyjnych klasach szkolnych rolę edukatorów-facylitatorów (Szarota, 2022, s. 301; por. Elsborg, Pedersen, 2013). Działania mające stymulować osoby starsze do uczenia się powinny uwzględniać to, że seniorzy kierują się innymi niż osoby młodsze motywacjami do uczenia się, mają odmienne od nich oczekiwania i preferują inne formy uczenia się (Turek, Worek, 2016).

Kluczowymi pojęciami dla refleksji nad aktywnością edukacyjną starszych dorosłych jest motywacja oraz autonomia, ponieważ oba terminy są związane z zaangażowaniem w realizację celów oraz zwracają uwagę na zdolność kierowania własnym, niezależnym uczeniem się. Projektowanie i realizacja programów edukacyjnych dla starszych dorosłych musi zatem w większym stopniu uwzględniać to, że zainteresowania i potrzeby związane z wiekiem są ważną motywacją dla starszych dorosłych

uczących się (Elsborg, Pedersen, 2013). Jednak o rzeczywistej motywacji do nauki możemy mówić dopiero wtedy, gdy uczestnictwo w działaniach związanych z edukacją jest inicjowane i podtrzymywane przez samego uczącego się. Jest to możliwe dopiero wtedy, gdy aktywność w zakresie uczenia się jest uznawana za wartościową (Park, Choi, 2009), a uczący się jest upodmiotowiony, tzn. przejmuje odpowiedzialność za własną naukę, ma możliwość świadomego planowania, utrzymywania i oceniania własnego procesu uczenia się.

Bibliografia

1. BSLF-SWL (2022), *Baltic Sea Labour Forum. For Sustainable Working Life Project*. Lifelong learning to extend working life; <https://bslf.eu/sustainable-working-life/> (dostęp: 28.02.2023).
2. Boulton-Lewis G., Aird R., Buys L. (2016), *Older Australians: Structural barriers to learning in later life*. „Current Aging Science”, 9(3), 188–195.
3. Boulton Lewis G.M. (2010), *Education and learning for the elderly: Why, how, what*. „Educational Gerontology”, 36(3), 213–228.
4. Boulton-Lewis G., Pike L., Tam M., Buys L. (2017), *Ageing, loss and learning: Hong Kong and Australian seniors*. „Educational Gerontology”, 43(2), 89–100.
5. Duay D.L. & Bryan V.C. (2008), *Learning in Later Life: What Seniors Want in a Learning experience*. „Educational Gerontology”, 34(12), 1070–1086.
6. Elsborg S. & Pedersen S. H. (2013), *Non-formal adult education and motivation for Lifelong Learning*. “We’re searching for the stuff that works!” Kopenhaga: Danish Adult Education Association, DAEA.
7. Eurostat (2020), *Statistic explained. Ageing Europe - statistics on social life and opinions*.
8. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Ageing_Europe_-_statistics_on_social_life_and_opinions#Education_and_digital_society_among_older_people (dostęp: 28.02.2023).
9. Eurostat (2021), *Glossary: Lifelong Learning (LLL)*, retrieved from: [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning_\(LLL\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning_(LLL)) (dostęp: 28.02.2023).
10. Eurostat (2021), *Participation rate in informal learning by learning form and age. From 55 to 64 years*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_AES_201_custom_5172068/default/table?lang=en (dostęp: 28.02.2023).
11. Eurostat (2023), *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age. 2020. From 18 to 64 years*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfs_01/default/table?lang=en (dostęp: 28.02.2023).
12. Eurostat (2023), *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age. From 55 to 64 years*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFS_01_custom_5157958/default/table?lang=en (dostęp: 28.02.2023).
13. Eurostat (2023), *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age. From 65 to 74 years*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFS_01_custom_5158280/default/table?lang=en (dostęp: 28.02.2023).
14. Eurostat (2023), *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age. From 55 to 74 years*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFS_01_custom_5158587/default/table?lang=en (dostęp: 28.02.2023).
15. Eurostat (2023). *Individuals - computer use (within last 12 months). From 65 to 74 years old*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ISOC_CI_CFP_CU_custom_5164186/default/table?lang=en (dostęp: 28.02.2023).

17. Fabiś A. (2006), *Edukacja seniorów – odpowiedź na wymagania współczesności*. „Edukacja Dorosłych”, 1/2, 33–44.
18. Fabiś A., Błachnio A. (2021), *Zadowolenie z życia słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku*. „E-mentor”, 91(4), 43–49.
19. Flauzino K.L., Gil H.M.P.T., Batistoni S.S.T., Costa M.O., Cachioni M. (2021), *Lifelong learning activities for older adults: a scoping review protocol*. „Research, Society and Development”, 10(14), e143101421947.
20. Formosa M. (2012), *Education and older adults at the university of the third age*. „Educational Gerontology”, 38, 114–126.
21. Hansen J., Talmage C.A., Thaxton S.P., Knopf R.C. (2019), *Barriers to age-friendly universities: lessons from other lifelong learning institute demographics and perceptions*. „Gerontology and Geriatrics Education”, 40, 221–243.
22. Hosnjak A.M., Ilic B., Kurtovic B., Ledinski, Ficko S., Smrekar M. (2020), *Development strategies in the field of Lifelong Learning of older adults*. *Acta Medica Martiniana*, 20(3), 122–132.
23. Jamieson A. (2007), *Higher education study in later life: what is the point?* *Ageing and Society*, 27(3), 363–384.
24. Jenkins A., Mostafa T. (2015), *The effects of learning on wellbeing for older adults in England*. „Ageing and Society”, 35(10), 2053–2070.
25. Jenkins A. (2011), *Participation in learning and wellbeing among older adults*. „International Journal of Lifelong Education”, 30(3), 403–420.
26. Kilian M. (2015), *Metodyka edukacji osób w starszym wieku: podstawowe wskazówki i zasady*. „Forum Pedagogiczne”, 1, 171–185.
27. Kim A., Merriam S.B. (2004), *Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute*. „Educational Gerontology”, 30, 441–455.
28. Miński R., Breska R. (2021), *Potencjał edukacyjny srebrnej gospodarki*. „Colloquium”, 13(4), 85–104.
29. Miszczuk R., Kobiółka A. (2021), *Aktywność edukacyjna seniorów na przykładzie uniwersytetów trzeciego wieku w województwie świętokrzyskim*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4, 101–113.
30. Narushima M., Liu J., Diestelkamp N. (2018), *Lifelong learning in active ageing discourse: its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability*. „Ageing and Society”, 38(4), 651–675.
31. Noble C., Medin D., Quail Z., Young C., Carter M. (2021), *How does participation in formal education or learning for older people affect wellbeing and cognition? A systematic literature review and meta-analysis*. „Gerontology and Geriatric Medicine”, 7, 1–15.
32. OECD (2014), *Indicator C6: How many adults participate in education and learning?* [w:] *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.
33. Ogg J. (2021), *Lifelong learning in ageing societies: Lessons from Europe*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
34. Park J., Choi H.J. (2009), *Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning*. „Educational Technology & Society”, 12(4), 207–217.
35. Pstross M., Talmage C.A., Peterson C.B., Knopf R.C. (2017), *In search of transformative moments: Blending community building pursuits into lifelong learning experiences*. „Journal of Education Culture and Society”, 8(1), 62–78.
36. Roosmaa E., Saar E. (2017), *Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers*. „International Journal of Lifelong Education”, 36(3), 254–277.

37. Saajanaho M., Rantakokko M., Portegijs E., Törmäkangas T., Eronen J., Tsai L.T., Jylhä M., Rantanen T. (2016), *Life resources and personal goals in old age*. „European Journal of Ageing”, 13(3), 195–208.
38. Sibai A. M., Hachem H. (2021), *Embracing a culture of lifelong learning: older adult learning and active ageing: bridging self-actualization and emancipation*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
39. Skibińska E. (2007), *Proces kształcenia seniorów*. „Rocznik Andragogiczny”, 57–80.
40. Szarota Z. (2014), *Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1, 7–18.
41. Szarota Z. (2022), *Specyfika oferty dla uczących się w starości*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 23, 287–303.
42. Szarota Z. (2015), *Uczenie się starości*. „Edukacja Dorosłych”, 1(72), 23–36.
43. Talmage C.A., Hansen R.J., Knopf R.C., Thaxton S.P. (2018), *Directions for 21st Century Lifelong Learning Institutes: Elucidating Questions from Osher Lifelong Learning Institute Studies*. „Alberta Journal of Educational Research”, 64(2), 109–125.
44. Talmage C.A., Hansen R.J., Knopf R.C., Thaxton S.P., McTague R., Moore D.B. (2019), *Unleashing the Value of Lifelong Learning Institutes: Research and Practice Insights From a National Survey of Osher Lifelong Learning Institutes*. „Adult Education Quarterly”, 69(3), 184–206.
45. Talmage C.A., Lacher G., Pstross M., Knopf R.C., Burkhart K.A. (2015), *Captivating Lifelong Learners in the Third Age: Lessons Learned from a University-Based Institute*. „Adult Education Quarterly”, 65(3), 232–249.
46. Talmage C.A., Rob M., Slowey M., Knopf R.C. (2016), *Age Friendly Universities and engagement with older adults: Moving from principles to practice*. „International Journal of Lifelong Education”, 35(5), 537–554.
47. Tomczyk Ł. (2015), *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
48. Turek K., Worek B. (2016), *Aktywność edukacyjna osób starszych w Polsce – poziom, uwarunkowania i kierunki rozwoju polityki publicznej*. „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje”, 33(2), 87–108.
49. Villar F., Celdrán M. (2013), *Learning in later life: participation in formal, non-formal and informal activities in a nationally representative Spanish sample*. „European Journal of Ageing”, 10(2), 135–144.
50. 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.

dr hab. Agnieszka Konieczna

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

Monika Żak