UNIWERSYTET ŁÓDZKI
WYDZIAŁ NAUK o WYCHOWANIU

Monika Żak

Grupowe treningi poznawcze dla seniorów jako element programów wspierających aktywne starzenie się: Etnograficzna analiza praktyk edukacyjnych

(Cognitive group training for seniors as an element
of programs supporting active aging:
An ethnographic analysis of educational practices)

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
dr hab. Agnieszki Koniecznej, prof. APS

ŁÓDŹ 2024

Spis treści:

Wstęp 5
Rozdział 1. Procesy pamięci a funkcjonowanie pamięci u seniorów bez zaburzeń poznawczych 13
1.1. Organizacja pamięci. Rodzaje pamięci i procesy 13
1.2. Funkcjonowanie poznawcze osób w wieku podeszłym 15
1.3. Sposoby pomiaru pogorszenia funkcji pamięciowych związanego z wiekiem 19
1.4. Czynniki podtrzymujące procesy pamięci u seniorów bez zaburzeń poznawczych 21
1.5. Stan wiedzy seniorów o procesach pamięci 27
Rozdział 2. Podstawy teoretyczne interwencji profilaktycznych i działań edukacyjnych skierowanych do seniorów 30
2.1. Edukacja osób starszych w kontekście idei aktywnego starzenia się i uczenia się przez całe życie 31
2.2. Nauczanie i uczenie się seniorów jako obszar zainteresowań geragogiki 35
2.3. Specyfika działań edukacyjnych skierowanych do seniorów 41
2.4. Model nauczania i uczenia się skoncentrowany na uczniu i jego znaczenie w pracy edukacyjnej z seniorami 47
Rozdział 3. Programy edukacyjno-profilaktyczne w zakresie poprawy pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych realizowane na świecie 56
3.1. Interwencje edukacyjne ukierunkowane na utrzymanie zdolności pamięciowych seniorów bez zaburzeń poznawczych a interwencje lecznicze i kompensacyjne 57
3.2. Założenia programów treningowych w zakresie poprawy pamięci dla osób starszych bez zaburzeń poznawczych 62
3.3. Hipoteza rezerwy poznawczej i mechanizmy treningu pamięci: Model teoretyczny 63
3.4. Rodzaje treningów pamięci o charakterze edukacyjnym i profilaktycznym 65
3.4.1. Cechy programów szkoleniowych i kryteria klasyfikacji treningów pamięci dla osób starszych 66
3.4.2. Łączenie treningów pamięci z innymi programami (interwencje multimodalne) 68
3.4.3. Treningi skoncentrowane na procesie i treningi oparte na strategii 70
3.4.4. Treningi tradycyjne i nowoczesne 74
3.4.5. Spersonalizowane i standardowe treningi pamięci 78
3.4.6. Popularne i wysoko cenione treningi pamięci - przegląd wybranych interwencji edukacyjnych 79
3.5. Ocena treningów pamięci dla osób starszych bez zaburzeń poznawczych 82
3.5.1. Skuteczność 82
3.5.2. Trwałość uzyskanych rezultatów 84
3.5.3. Transfer 86
3.5.4. Redukowanie nieefektywnych technik pamięciowych 87
3.5.5. Stosowanie strategii i metod opartych na dowodach naukowych 89
Rozdział 4. Treningi pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych w polskich realiach 91
4.1. Edukacja osób starszych jako element polityki społecznej 91
4.1.1. Ramy prawno-organizacyjne polityki senioralnej w Polsce 91
4.1.2. Edukacja seniorów w systemie wsparcia społecznego 96
4.2. System instytucji w Polsce zaangażowanych w edukację osób starszych 98
4.3. Programy szkoleniowe dla seniorów bez diagnozy zaburzeń poznawczych oparte na treningach pamięci wdrażane w Polsce 104
Rozdział 5. Problem i metoda badań własnych 111
5.1. Cel i problem badań 111
5.2. Zmienne i ich wskaźniki 113
5.3. Opis metody badawczej 116
5.3.1. Paradygmaty badawcze 116
5.3.2. Etnografia zogniskowana 120
5.4. Techniki badań 126
5.5. Uczestnicy badania 138

5.6. Organizacja badań ... 142
5.6.1. Gromadzenie danych ... 142
5.6.2. Strategia analityczna ... 151
5.6.3. Kwestie etyczne i dylematy badacza ... 158
Rozdział 6. Wyniki badań własnych ... 161
6.1. Oferta treningów poznawczych dla seniorów bez zaburzeń poznawczych ... 162
6.1.1. Charakterystyka treningów pamięci w formie grupowych zajęć zorganizowanych ... 162
6.1.1.1. Miejsce treningów pamięci w ofercie placówek edukacyjnych ... 163
6.1.1.2. Intensywność zajęć ... 165
6.1.1.3. Poziom trudności i możliwość wyboru programu przez seniora ... 167
6.1.1.4. Charakter zajęć i komponenty programu ... 169
6.1.1.5. Wielkość grup i warunki uczestnictwa ... 171
6.1.1.6. Przejrzystość informacji o metodach pracy i formie zajęć ... 173
6.1.1.7. Kadra i trenerzy ... 176
6.1.2. Praktyki marketingowe w promowaniu treningów pamięci ... 179
6.1.2.1. Promowanie oferty dla seniorów ... 182
6.1.2.2. Przejrzystość informacji niezbędnych do podjęcia decyzji o uczestnictwie ... 184
6.1.2.3. Elementy wizualne ogłoszeń o treningu pamięci ... 194
6.2. Analiza programów i scenariuszy grupowych treningów poznawczych dla seniorów ... 200
6.2.1. Przegląd programów treningów grupowych ... 201
6.2.2. Analiza metod nauczania na podstawie scenariuszy ... 211
6.3. Praktyki projektowania i wdrażania grupowych treningów poznawczych – perspektywa trenerów ... 216
6.3.1. Projektowanie działań edukacyjnych ... 217
6.3.1.1. Możliwość decydowania o składzie grup i intensywności zajęć ... 217
6.3.1.2. Autorstwo programu ... 219
6.3.1.3. Źródła inspiracji w projektowaniu programów ... 220
6.3.1.4. Zbieranie informacji o potrzebach uczestników ... 222
6.3.1.5. Nacisk na praktyczne aspekty zajęć ... 223
6.3.1.6. Warunki przestrzenne i materialne ... 225
6.3.2. Metody pracy ... 226
6.3.3. Ewaluacja efektów edukacyjnych ... 232
6.3.4. Wyzwania i metody rozwiązywania problemów podczas zajęć grupowych ... 233
6.3.5. Różnice w prowadzeniu treningów pamięci z seniorami i z innymi grupami ... 242
6.3.6. Wyobrażenia trenerów o idealnych zajęciach i idealnym trenerze ... 243
6.4. Treningi pamięci i edukacja grupowa dla seniorów – perspektywa seniorów ... 247
6.4.1. Gotowość seniorów do uczestnictwa w treningach pamięci ... 247
6.4.1.1. Świadomość zmian w procesach pamięci ... 247
6.4.1.2. Strategie utrzymania lub poprawy pamięci ... 250
6.4.1.3. Wiedza o treningach pamięci oraz przekonania dotyczące ich skuteczności ... 253
6.4.2. Oczekiwania i bariery związane z uczestnictwem w zorganizowanych zajęciach grupowych ... 254
6.4.2.1. Obawy i przeszkody postrzegane przez seniorów nieuczestniczących w zajęciach edukacyjnych ... 255
6.4.2.2. Preferencje i wyzwania dostrzegane przez seniorów biorących udział w zajęciach edukacyjnych ... 264
6.5. Autoetnograficzna refleksja nad praktykami pedagogicznymi ... 272
6.6. Podsumowanie i wnioski ... 278
6.7. Dyskusja wyników ... 291
6.8. Implikacje dla praktyki ... 297
6.9. Ograniczenia i kierunki dalszych badań ... 304
Zakończenie ... 307
Bibliografia ... 312
Aneks ... 345

Wstęp

W obszarze niefarmakologicznych interwencji dla osób starszych coraz większe znaczenie zyskują interwencje poznawcze, w tym trening pamięci (Golino i Flores-Mendoza, 2016). Wzrost zainteresowania tymi działaniami wynika z globalnego trendu, w którym starsi dorośli, zwłaszcza ci mieszkający w społecznościach lokalnych, coraz częściej szukają wsparcia w związku z pojawiającymi się problemami poznawczymi. Treningi pamięci adresowane są do szerokiej grupy seniorów – zarówno osób bez zaburzeń poznawczych (Willis i in., 2006), jak i tych z łagodnymi zaburzeniami poznawczymi lub demencją (Craik i in., 2007; Cherry i Simmons-D'Gerolamo, 2005). Celem tych programów jest rozwój umiejętności poznawczych, wspieranie ról społecznych i zawodowych, a także budowanie pozytywnych przekonań o własnych możliwościach (Pike i in., 2021).

Wzrost liczby osób starszych oraz zwiększone ryzyko zaburzeń poznawczych tworzą istotne wyzwania dla zdrowia publicznego. W nadchodzących latach wyzwaniem będzie nie tylko zaspokojenie rosnących potrzeb w zakresie opieki zdrowotnej i długoterminowej, ale również dostosowanie tych usług do większej liczby seniorów borykających się z problemami poznawczymi (Gross i in., 2012; Rebok i in., 2007). W odpowiedzi na te potrzeby naukowcy badają interwencje, które mogłyby zapobiegać lub opóźniać pogorszenie funkcji poznawczych w późniejszym okresie życia. Jedną z takich metod jest trening pamięci, który może poprawić codzienne funkcjonowanie seniorów, wspierając ich pamięć i zachowując niezależność w starszym wieku (Chariglione i in., 2018; Hertzog i in., 2008). Rosnące zainteresowanie interwencjami profilaktycznymi przyczynia się do zwiększenia popularności programów ukierunkowanych na profilaktykę poznawczą.

W związku z przewidywanym wzrostem zachorowalności na demencję w ciągu najbliższych 25 lat Organizacja Narodów Zjednoczonych ogłosiła lata 2021–2030 Dekadą Zdrowego Starzenia się, podkreślając rolę funkcji poznawczych oraz prewencyjnych interwencji, takich jak trening poznawczy, w spowalnianiu tego pogorszenia (Prince i in., 2024).

Badania wykazują, że trening poznawczy, a szczególnie trening pamięci, pełni istotną rolę jako narzędzie kompensacyjne, pomagając seniorom utrzymać zdolności poznawcze na wysokim poziomie (Rebok i in., 2007). Dzięki nauce strategii i technik wspomagających procesy kodowania i odzyskiwania informacji, trening ten może opóźniać rozwój zaburzeń

poznawczych związanych z wiekiem (Clare i in., 2003; Gross i in., 2012; Hertzog i in., 2008; Mowszowski i in., 2010; Zając-Lamparska, 2010).

Grupowe treningi poznawcze dla seniorów są uznawane za kluczowy element programów wspierających aktywne starzenie się, ponieważ oferują konkretne działania mające na celu poprawę jakości życia osób starszych (np. Gross i in., 2012; Kelly i in., 2014; Vandermorris i in., 2017). Koncepcja aktywnego starzenia się kładzie nacisk na możliwość dokonywania przez seniorów indywidualnych wyborów oraz świadomego kształtowania własnego procesu starzenia, nawet w obliczu wyzwań, takich jak pogarszające się zdrowie i trudności związane ze starością (Konieczna-Woźniak, 2013). Choć koncepcja ta nie pomija strat, chorób i trudnych doświadczeń związanych ze starzeniem się, podkreśla zasoby seniorów, które mogą wykorzystać lub z których mogą się nauczyć korzystać, aby poprawić jakość swojego życia, nawet w zmieniających się warunkach zdrowotnych i życiowych.

Wartością tej koncepcji jest również postrzeganie seniora jako aktywnego podmiotu, który ma realny wpływ na przebieg własnej starości. Uczenie się jest tutaj traktowane jako strategiczne działanie na rzecz poprawy jakości życia, a edukacja seniorów oparta na tej koncepcji jest głęboko uzasadniona i przynosi wymierne korzyści (Konieczna-Woźniak, 2013).

Grupowe treningi poznawcze doskonale wpisują się w ten model, wspierając rozwój umiejętności poznawczych seniorów oraz wzmacniając ich zaangażowanie społeczne. Pomagają one seniorom utrzymać dobrą kondycję psychofizyczną oraz wyższą satysfakcję z życia. Dzięki temu osoby starsze lepiej przystosowują się do wyzwań związanych ze starzeniem się i zachowują większą niezależność (Prince i in., 2024).

Należy zaznaczyć, że dotychczasowe badania nad funkcjonowaniem poznawczym seniorów, prowadzone w Polsce głównie przez geriatrów i pracowników socjalnych, koncentrowały się przede wszystkim na deficytach poznawczych (Padykuła i Kózka, 2015; Rajtar-Zembaty i in., 2016; Szepietowska, 2007, 2011). Brakuje jednak analiz, które uwzględniałyby kulturowe aspekty starzenia się oraz aktywność poznawczą seniorów w kontekście ich przystosowania do starości. W literaturze wyraźnie wskazuje się na potrzebę badań koncentrujących się na intelektualnej sprawności zdrowych seniorów, którzy nie wykazują deficytów poznawczych, ale mogą odczuwać wczesne trudności w tym obszarze. Istotne jest zrozumienie, jak zdrowi seniorzy adaptują się do zmian związanych ze starzeniem się, zachowując funkcje poznawcze, a także jaką rolę pełni w ich życiu aktywność edukacyjna i rozwój osobisty (Kielar-Turska, 2019; Zalewska, 2015, 2016).

Normatywny spadek zdolności pamięciowych w podeszłym wieku jest dobrze udokumentowany, jednak starzenie się nie musi oznaczać całkowitej utraty zdolności do

radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami (Jagodzińska, 2008; Prince i in., 2024). Choć pogorszenie funkcji poznawczych może wpływać na aspekty życia, takie jak relacje społeczne, poczucie bezpieczeństwa, tożsamość i niezależność, seniorzy mają szansę na zachowanie sprawności poznawczej i funkcjonalnej przy odpowiednim wsparciu edukacyjnym i profilaktycznym.

Niniejsze badania koncentrują się zatem na edukacyjno-profilaktycznych interwencjach w zakresie treningu poznawczego, skierowanych do starszych osób bez zaburzeń poznawczych, mieszkających w swoich domach. Treningi te różnią się od programów adresowanych do mieszkańców domów pomocy społecznej lub pacjentów oddziałów rehabilitacyjnych, co podkreśla potrzebę ich odrębnego badania.

Treningi poznawcze skierowane do starszych osób o normatywnym starzeniu poznawczym realizowane są w ramach zorganizowanej edukacji pozaformalnej. Obejmują one interaktywne sesje grupowe, które zazwyczaj trwają kilka dni lub tygodni (Gross i in., 2012). Programy te organizowane są przez firmy szkoleniowe, ośrodki kulturalno-oświatowe oraz indywidualnych trenerów, często przy wsparciu finansowym z programów społecznych i współpracy z różnymi instytucjami (Adamczyk, 2017). Treningi pamięci oferowane są w różnych formach finansowania: płatnych, częściowo płatnych lub bezpłatnych, co zwiększa ich dostępność i pozwala dotrzeć do szerszego grona seniorów.

Współczesne społeczeństwo zapewnia seniorom szeroki wachlarz możliwości edukacyjnych, takich jak uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora oraz programy lokalne i ogólnokrajowe (m.in. Malik, 2022; Pikuła, 2014; Szarota, 2008, 2009, 2014; Zalewska, 2015, 2016). Jak pokazują badania, na przykład raport „Zoom na UTW" z 2012 roku, w roku akademickim 2011/2012 wśród zajęć oferowanych przez polskie uniwersytety trzeciego wieku znalazły się również treningi pamięci, chociaż były one mniej popularne niż kursy komputerowe, językowe czy sportowe. Najczęściej wybierane przez uczestników były zajęcia komputerowe (88%), językowe (87%) i sportowe (85%), natomiast trening pamięci przyciągnął 25% seniorów.

Treningi poznawcze nie muszą przybierać formy grupowych zajęć – alternatywą, a zarazem konkurencją dla tradycyjnych treningów pamięci prowadzonych przez trenera lub coacha jest dynamicznie rozwijający się rynek produktów do treningu mózgu, co zauważają Kathryn Papp i współautorzy (2009). Nowoczesne rozwiązania obejmują dostosowane platformy szkoleniowe, takie jak kursy online, programy oparte na współpracy oraz materiały audiowizualne dostępne na CD-ROM-ach. Te nowatorskie metody zwiększają dostępność treningu i umożliwiają seniorom integrację technik kompensacyjnych z codziennymi

aktywnościami, co czyni je bardziej skutecznymi i dopasowanymi do ich stylu życia (Gross i in., 2012). Wzrastający popyt na tego rodzaju usługi znajduje odzwierciedlenie w danych finansowych – w 2005 roku Amerykanie wydali na produkty do treningu poznawczego 2 miliony dolarów, a do 2007 roku kwota ta wzrosła do około 80 milionów dolarów (Aamodt i Wang, 2007).

Jednakże, chociaż wiele produktów reklamowanych jako „trening mózgu" obiecuje poprawę zdolności poznawczych, część z nich może wprowadzać konsumentów w błąd, wyolbrzymiając potencjalne efekty (Simons i in., 2016). Istnieje potrzeba krytycznego podejścia do marketingowych twierdzeń tych produktów, gdyż mogą one prowadzić do strat finansowych, odciągać uwagę od sprawdzonych metod interwencji oraz generować frustrację w przypadku niewłaściwego ich zaprojektowania (Papp i in., 2009).

Wsparcie rozwoju poznawczego seniorów poprzez zorganizowane zajęcia grupowe jest nadal trudnym polem badawczym, a odpowiedzi na kluczowe pytania pozostają niejednoznaczne, co stanowi wyzwanie dla osób poszukujących skutecznych metod edukacji dorosłych (Salas i in., 2012). Ważne jest, by pamiętać, że udany trening poznawczy nie jest jednorazowym wydarzeniem, lecz zaplanowanym, systematycznym procesem, który wspiera zdobywanie wiedzy, umiejętności oraz postaw (Salas i in., 2012, s. 77).

Eduardo Salas i współautorzy (2012, s. 78) identyfikują trzy kluczowe pytania, które projektanci szkoleń powinni brać pod uwagę: (1) Co powinno być szkolone? (2) Jak należy zaprojektować szkolenie? (3) Czy szkolenie jest skuteczne, a jeśli tak, to dlaczego?

W kontekście edukacji seniorów, pierwsze pytanie dotyczy adekwatności oferowanych kursów do potrzeb uczestników, czyli wymaga zidentyfikowania, kto potrzebuje wsparcia i w jakim zakresie, oraz w jakich obszarach oczekiwana jest poprawa, np. w zakresie samoświadomości, rozwiązywania problemów/podejmowania decyzji, motywacji czy relacji międzyludzkich. Drugi aspekt koncentruje się na metodyce, co jest kluczowe dla tej pracy. Ważne jest określenie roli trenera, zidentyfikowanie metod właściwych i potwierdzonych naukowo oraz opracowanie strategii szkoleniowych (np. wykłady, dyskusje grupowe, modelowanie zachowań, odgrywanie ról czy praktyczne ćwiczenia). Trzeci aspekt związany jest z weryfikacją skuteczności szkoleń – czy zamierzone cele są faktycznie realizowane. W niniejszej pracy analiza praktyk edukacyjnych będzie się skupiać przede wszystkim na pytaniu „jak?" (Salas i in., 2012). Jednak te trzy pytania dotyczące celu, treści i metod nauczania są postrzegane jako wzajemnie zależne (Schoultz, 2023).

Podsumowując, kluczowe pytania, na które powinny odpowiedzieć badania dotyczące szkoleń, brzmią: „**kto**" jest szkolony, „**jak**" prowadzone jest szkolenie (metody i strategie) oraz

„**jakie**” czynniki wpływają na skuteczność szkolenia? Odpowiedzi na pytania dotyczące tego, dlaczego, co i jak nauczać, mogą być różne, ale stanowią one fundamenty oraz racjonalne przesłanki dla działań i zachowań nauczycieli, trenerów oraz instruktorów podczas pracy z osobami starszymi. Strategie instruktażowe, czyli narzędzia, metody oraz kontekst nauczania, są kluczowymi elementami, które powinny być starannie integrowane w celu stworzenia optymalnego podejścia do procesu edukacyjnego. Planowanie, organizacja i struktura szkolenia mają tu fundamentalne znaczenie (Salas i in., 2012, s. 85).

Pomimo dostępności licznych scenariuszy i ćwiczeń dotyczących treningu pamięci, istnieje poważna luka w postaci braku solidnej teorii, która uzasadniałaby celowość i skuteczność wdrażania określonych rozwiązań w tej dziedzinie. Taka teoria mogłaby stanowić nieocenioną pomoc dla praktyków, dostarczając narzędzi do rozwiązywania kluczowych problemów, takich jak wspieranie zaangażowania uczestników oraz poprawa efektywności treningu. Obecnie, mimo różnorodności stosowanych metod, kluczowe jest, aby działania szkoleniowe były starannie planowane w oparciu o wyniki badań nad skutecznością szkoleń. Celem jest tworzenie środowisk uczenia się, które nie tylko zapewniają atrakcyjne („rozrywkowe”) doświadczenia, ale także optymalizują proces nauki, zwiększając jego efektywność (Salas i in., 2012, s. 87).

Dotychczasowe badania wskazują, że skuteczność programów edukacyjnych zależy w dużej mierze od dobrze zaprojektowanej strategii instruktażowej (Salas i in., 2012). Magnus Schoultz (2023), szwedzki badacz, podkreśla, że nauczyciele nie powinni być redukowani do roli jedynie przekazujących wiedzę i umiejętności. Aby w pełni zrozumieć specyfikę nauczania osób starszych, konieczne jest badanie refleksji nauczycieli na temat ich praktyk dydaktycznych oraz identyfikowanie tego, co uważają za istotne. Podejście to, określane jako „refleksyjna praktyka”, umożliwia głębsze zrozumienie procesu nauczania, ponieważ kładzie nacisk na autonomię nauczycieli i przenosi uwagę z metod na proces świadomej selekcji treści i celów edukacyjnych (Schoultz, 2023).

Projektowanie strategii nauczania ukierunkowanych na znaczące uczenie się seniorów od dawna stanowi wyzwanie. Edukatorzy powinni być szczególnie wyczuleni na konieczność zapewniania wysokiej jakości działań edukacyjnych (Ahmad i in., 2022). Niestety obecna wiedza na temat metod pedagogicznych dostosowanych do potrzeb osób starszych oraz kluczowych podejść do uczenia się przez całe życie jest ograniczona (Vuojärvi i in., 2021). Mimo wielokrotnych wezwań do badań w tej dziedzinie, brakuje systematycznych analiz wskazujących, które praktyki edukacyjne rzeczywiście mogą przyczynić się do zwiększenia

zdolności poznawczych oraz jakości życia seniorów, umożliwiając im nawiązywanie i utrzymywanie relacji społecznych oraz dostęp do opieki i usług (Ahmad i in., 2022).

Badania w tej dziedzinie są zatem niezbędne, aby wypełnić istniejącą lukę i dostarczyć praktykom edukacyjnym narzędzi niezbędnych do efektywnego wspierania osób starszych w procesie uczenia się.

Niniejsza praca ma na celu dostarczenie szczegółowego obrazu praktyk edukacyjnych w zakresie interwencji poznawczej, jaką jest trening pamięci skierowany do seniorów. Kluczowe pytanie badawcze brzmi: Jakie przekonania, wartości i podejścia do nauczania oraz uczenia się, w kontekście pedagogiki skoncentrowanej na uczniu, są kluczowe dla praktyk edukacyjnych realizowanych podczas grupowych treningów poznawczych dla seniorów?

Jako teoretyczna rama analizy posłużył model Michele Schweisfurth (2013, 2015), który uwzględnia różnorodne wymiary praktyk pedagogicznych, kładąc nacisk na znaczenie kontekstu edukacyjnego. Model ten identyfikuje kluczowe elementy podejścia skoncentrowanego na uczniu, takie jak techniki, relacje, motywacje oraz epistemologie (Schweisfurth, 2013). Może on tym samym stanowić inspirację do odpowiedzi na fundamentalne pytania dotyczące nauczania i uczenia się osób starszych, w tym ich motywacji, celów edukacyjnych oraz wyników procesu uczenia się, jak również roli nauczycieli w tym procesie.

Badania opierają się na studium etnograficznym, które obejmuje wywiady częściowo ustrukturyzowane z osobami starszymi, z trenerami (w tym z dwoma pracownikami administracji odpowiedzialnymi za organizowanie treningów pamięci), analizę treściową dostępnych ogłoszeń o szkoleniach i kursach, analizę programów i scenariuszy zajęć, dziennik refleksyjny oraz zastosowanie techniki partycypacyjnej (wywiad ekspercki z seniorami).

Badania te są istotne z kilku powodów. Po pierwsze, przyczyniają się do rozwijania wiedzy na temat efektywnych strategii edukacyjnych w pracy z seniorami, co jest kluczowe w obliczu starzejącego się społeczeństwa i rosnącego zapotrzebowania na programy wspierające zdolności poznawcze osób starszych. Po drugie, mogą one stanowić praktyczne wskazówki dla trenerów, nauczycieli i organizatorów zajęć, pomagając w tworzeniu bardziej zaawansowanych i dostosowanych do indywidualnych potrzeb programów edukacyjnych. Wreszcie, wyniki tych badań mogą wpłynąć na przyszłe badania, inspirując do dalszej eksploracji metod i strategii, które mają realny wpływ na poprawę jakości życia i samodzielności osób starszych. Poprzez dokładne zrozumienie i analizę praktyk edukacyjnych spotykanych w obszarze grupowych treningów poznawczych, ta praca dąży do wniesienia wartościowego wkładu w dziedzinę edukacji seniorów.

Organizacja rozprawy doktorskiej

Niniejsza praca obejmuje sześć rozdziałów, które razem tworzą spójną całość zawierającą analizę problematyki podjętej w pracy od strony teoretycznej, metodologicznej oraz empirycznej.

Pierwsza część, teoretyczna, rozpoczyna się od rozdziału poświęconego zagadnieniom starzenia się, starości oraz aktywności umysłowej w późnym wieku. Szczególną uwagę poświęcono tutaj pamięci — jej rodzajom oraz oznakom starzenia się pamięci, co stanowi punkt wyjścia dla dalszych rozważań. Drugi rozdział omawia teoretyczne podstawy interwencji edukacyjnych skierowanych do seniorów. Przedstawiono w nim kluczowe aspekty kształcenia ustawicznego, uczenia się formalnego i pozaformalnego, a także specyfikę oddziaływań edukacyjnych dla seniorów. Ponadto, dokonano identyfikacji i analizy modeli nauczania, które są stosowane w pracy edukacyjnej z tą grupą społeczną.

Trzeci rozdział kontynuuje teoretyczne rozważania, koncentrując się na programach edukacyjno-profilaktycznych mających na celu poprawę pamięci u seniorów bez zaburzeń poznawczych. Przedstawiono tu definicję treningu pamięci, omówiono najnowsze innowacje w tej dziedzinie oraz zidentyfikowano cechy wspólne i różnice pomiędzy różnymi interwencjami poznawczymi.

Czwarty rozdział, kończący część teoretyczną, analizuje warunki organizacyjne i prawne, w jakich w Polsce realizowane są interwencje poznawcze, co dostarcza niezbędnego kontekstu dla części badawczej pracy.

Druga część pracy, metodologiczna, jest przedstawiona w piątym rozdziale. Omówiono tutaj szczegółowo sposób przeprowadzenia badań, w tym zastosowany paradygmat badawczy, etnograficzne metody badawcze oraz procedury związane z gromadzeniem i analizą danych. Rozdział ten zawiera również szczegółowy opis procesu badawczego, uwzględniając kontekst badania, charakterystykę uczestników oraz kwestie etyczne związane z badaniami. Przedstawiono tu także refleksje dotyczące pozycji badacza oraz dylematów pojawiających się w trakcie prowadzenia badań.

Trzecia, analityczna część pracy, zawarta w szóstym rozdziale, przedstawia wyniki badań empirycznych. Szczegółowo przedstawiono praktyki edukacyjne z perspektywy zarówno trenerów i organizatorów, jak i uczestników treningów pamięci, skupiając się na analizie technik, relacji, motywacji i epistemologii w zakresie uczenia się i nauczania seniorów. Przeanalizowano tu odpowiedzi na postawione w pracy pytania badawcze. Zbadano również, w jaki sposób podejście skoncentrowane na uczniu przejawia się w programach treningów

poznawczych oraz jakie bariery ograniczają wdrażanie efektywnych metod edukacyjnych w kontekście nauczania seniorów.

Pracę zamykają wnioski oraz rekomendacje dla praktyków pracujących z grupą seniorów. Zawarto tu również sugestie dotyczące przyszłych badań w tym obszarze, koncentrujące się na poprawie doświadczeń edukacyjnych seniorów oraz skuteczności programów uczenia się przez całe życie.

Rozdział 1.
Procesy pamięci a funkcjonowanie pamięci u seniorów bez zaburzeń poznawczych

Rozdział ten koncentruje się na procesach pamięciowych i funkcjonowaniu pamięci u seniorów bez zaburzeń poznawczych. Na początku omówiona została organizacja pamięci, w tym jej rodzaje i procesy, takie jak kodowanie, przechowywanie i wydobywanie informacji. Kolejna część rozdziału poświęcona jest funkcjonowaniu poznawczemu osób starszych, ze szczególnym uwzględnieniem naturalnych zmian, jakie zachodzą w procesach pamięciowych wraz z wiekiem oraz wskazaniem na zróżnicowanie indywidualne w procesie starzenia się. Kolejna część poświęcona jest metodom pomiaru pogorszenia funkcji pamięciowych, które często towarzyszy starzeniu się. Omówiono także znaczenie różnych rodzajów działań w łagodzeniu tych zmian, które wraz z treningami poznawczymi zalecane są jako element profilaktyki zaburzeń poznawczych. Rozdział kończy się omówieniem ustaleń na temat poziomu wiedzy seniorów na temat procesów pamięciowych.

1.1. Organizacja pamięci. Rodzaje pamięci i procesy

Pamięć jest jednym z najbardziej złożonych zjawisk poznawczych. W literaturze psychologicznej pojęcie to jest definiowane na różne sposoby. Pojęcie to najczęściej jest używane przez badaczy w niżej wymienionych znaczeniach:

- Jako zdolność to kodowania, magazynowania i wydobywania informacji;
- Jako system (w mózgu), w którym przechowywane są informacje;
- Jako wewnętrzny zapis informacji wynikających z nabytego doświadczenia;
- Jako zbiór procesów, prowadzących do wytworzenia wewnętrznej reprezentacji doświadczenia, jego przechowywania, a następnie wydobywania (Jagodzińska, 2008, s. 21).

Pamięć jako zdolność lub jako proces obejmuje trzy kluczowe elementy jakimi są: kodowanie, magazynowanie oraz wydobywanie informacji. Te elementy odpowiadają trzem fazom pamięci: zapamiętywaniu, przechowywaniu oraz przypominaniu. Współcześni badacze koncentrują się na procesach, które zachodzą w każdej z tych faz pamięci (Jagodzińska, 2008).

Badania nad pamięcią obejmują także różne jej rodzaje. Rozróżnia się głównie pamięć sensoryczną, pamięć krótkotrwałą i pamięć długotrwałą. Istotne jest to, że w każdym z tych

trzech rodzajów pamięci zachodzą trzy fazy pamięci: kodowanie, przechowywanie i wydobywanie informacji (Bąbel i Baran, 2011).

Pamięć sensoryczna często jest określana jako wstępny magazyn pamięci, który przechowuje informacje dostarczane przez zmysły przez maksymalnie 2 sekundy. Ze względu na krótki czas przechowywania pamięć ta zwana jest też ultrakrótką.

Informacje z pamięci sensorycznej są przekazywane do pamięci krótkotrwałej, która przechowuje dane przez około 30 sekund i może pomieścić ograniczoną liczbę danych - od 5 do 9 elementów. Pamięć krótkotrwała, znana również jako operacyjna lub robocza, przetwarza informacje używane w danym momencie, także te wydobyte z pamięci długotrwałej. Choć terminy „pamięć krótkotrwała" i „pamięć robocza" są używane zamiennie, badacze zauważają między nimi różnice: pamięć krótkotrwała dotyczy przechowywania informacji przez krótki czas, podczas gdy pamięć robocza obejmuje także manipulowanie tymi informacjami (Brickman i Stern, 2009).

Ostatnim miejscem, do którego trafiają informacje jest pamięć długotrwała. Pamięć długotrwała odpowiada za przechowywanie dużych ilości informacji przez długi czas (od kilku godzin do wielu lat). Aby informacja została trwale zapamiętana, musi od magazynu pamięci sensorycznej dotrzeć do magazynu pamięci krótkotrwałej i stamtąd przedostać się do magazynu pamięci długotrwałej (Bąbel i Baran, 2011).

Na każdym etapie tego procesu może dojść do utraty informacji, zatem np. informacja z pamięci krótkotrwałej może nie przejść już dalej do pamięci długotrwałej. Biorąc pod uwagę to ryzyko, jednym z nadrzędnych celów treningu pamięci jest przekazanie uczestnikom wiedzy a także umiejętności, które zwiększą szanse na skuteczne przechowywanie informacji w pamięci długotrwałej.

Pamięć długotrwała dzieli się na kilka rodzajów, w zależności od charakteru przechowywanych informacji. Pamięć deklaratywna (wiem, że...) obejmuje informacje, które można wyrazić słowami, natomiast pamięć proceduralna (wiem, jak...) odnosi się do umiejętności i nawyków, takich jak jazda na rowerze.

Dalszy podział pamięci długotrwałej: pamięć semantyczną i pamięć epizodyczną. Pamięć semantyczna określana jest jako „pamięć faktów", ponieważ przechowuje ogólną wiedzę o świecie, wiedzę szkolną, znaczenia słów, teorii, koncepcji, faktów. Pamięć epizodyczna określana jest jako „pamięć zdarzeń" i przechowuje wspomnienia i kontekst konkretnych zdarzeń.

Pamięć długotrwała dzieli się również na pamięć jawną (świadomą) i pamięć utajoną (nieświadomą). Pamięć jawna polega na celowym przywoływaniu przeszłych doświadczeń,

natomiast pamięć ukryta to niezamierzone przywoływanie przeszłych doświadczeń, które wpływa na zachowanie jednostki (Drag i Bieliauskas, 2010).

Proces starzenia się wiąże się z naturalnym stopniowym spadkiem niektórych funkcji poznawczych, które zależą od procesów neurologicznych. Jednakże różne podsystemy pamięci ulegają temu spadkowi w różnym tempie. Na przykład obserwuje się większy spadek w pamięci epizodycznej, odpowiedzialnej za przechowywanie faktów, w porównaniu z pamięcią semantyczną, która związana jest z zapamiętywaniem treści językowych. Pamięć jawna, jest bardziej podatna na efekty starzenia się w porównaniu z pamięcią ukrytą lub nieświadomą.

Dostępne badania nad treningiem poznawczym przynoszą obiecujące wyniki w kontekście łagodzenia naturalnych skutków starzenia się. Jest to zrozumiałe, ponieważ starzenie się to dynamiczny proces, który może obejmować zarówno straty, jak i stabilność czy nawet wzrost funkcji poznawczych (Aramaki i Yassuda, 2011).

Ważne, aby trening pamięci i uwzględniał poziom aktualnego funkcjonowania pamięciowego. W zależności od potrzeb uczestników szkolenia trener może skupić się bardziej na wspomaganiu danego rodzaju pamięci bądź kilku w różnym stopniu.

1.2. Funkcjonowanie poznawcze osób w wieku podeszłym

Współcześni badacze intensywnie analizują proces poznawczego starzenia się. Coraz częściej podkreślają wpływ zmian strukturalnych i funkcjonalnych w mózgu na różne aspekty poznawcze, takie jak pamięć, uwaga i szybkość przetwarzania informacji. Posługują się przy tym paradygmatem lokalizacji korowej i dominacji mózgowej, który ilustruje związek pomiędzy określonymi czynnościami nerwowymi a odpowiednimi częściami mózgu (Sokół-Stanisławska, 2018). Bez wątpienia nadrzędnym warunkiem odpowiedniego funkcjonowania w dzisiejszym świecie jest poprawny odbiór i analiza bodźców, które do nas docierają. Dlatego tak istotne jest utrzymanie sprawnego funkcjonowania poznawczego, które pozwala nam zrozumieć otaczającą rzeczywistość, odnaleźć się w szybko zmieniającym się środowisku, nabywać wiedzę i doświadczenia oraz radzić sobie z trudnymi sytuacjami, które nas spotykają (Sokół-Stanisławska, 2018).

Definiowanie poznawczego starzenia się jest jednak wyzwaniem, ponieważ funkcje poznawcze w starszym wieku ulegają stopniowemu pogorszeniu, które może być zarówno normalnym procesem, jak i patologicznym (Netto, 2010). Zmniejszenie zdolności poznawczych związane z wiekiem nie jest patologiczne i zazwyczaj nie powoduje znaczącego

upośledzenia codziennego funkcjonowania (Salthouse, 2012). Niemniej jednak, zmniejszenie tych funkcji może powodować drobne trudności w codziennym funkcjonowaniu, takie jak problem ze znalezieniem kluczyków do samochodu lub zapomnienie imienia znajomego, które mogą mieć istotny wpływ na życie starszej osoby (Mendonça i in., 2022).

Procesy poznawcze w wąskim rozumieniu, to procesy przetwarzania (nabywania, strukturalizowania, przechowywania) informacji o świecie. W szerszym rozumieniu, to sposób odbioru i rozumienia (interpretacji) świata, który wpływa na zachowanie człowieka (Chmielewska-Banaszek, 2012).

Istnieją trzy rodzaje pogorszenia funkcji poznawczych u osób starszych: normalne starzenie się (normalne obniżenie funkcji poznawczych), stan przeddemencyjny (łagodny deficyt poznawczy) (Petersen i in., 2001) oraz różne rodzaje demencji (znaczny deficyt poznawczy) (Alves i in., 2013). W zależności od rodzaju pogorszenia funkcji poznawczych różnią się podejścia terapeutyczne i profilaktyczne, co podkreśla wagę analizowania funkcjonowania poznawczego osób starszych, które starzeją się w sposób prawidłowy, osobno od przypadków o charakterze patologicznym.

Starzenie jest procesem wysoce zindywidualizowanym, szczególnie w obszarze funkcji poznawczych (Prince i in., 2024). Proces starzenia się poznawczego jest nieharmonijny, co oznacza, że u różnych osób może występować obniżenie różnych funkcji poznawczych w różnym stopniu. Niektóre funkcje nie ulegają obniżeniu w procesie starzenia się, ale pozostają na dobrym poziomie (np. funkcje słowno-pojęciowe, rozumowanie, uczenie mimowolne), a nawet mogą się poprawić (np. inteligencja skrystalizowana). U około 2/3 osób normalnie się starzejących obserwuje się powolny spadek sprawności poznawczych, a jedynie u 10% osób występuje gwałtowne pogorszenie w funkcjonowaniu poznawczym. Zmiany te dotyczą głównie szybkości przetwarzania informacji, sprawności uwagi oraz funkcji wykonawczych (Byczewska-Konieczny, 2019).

Zdrowe osoby starsze często doświadczają trudności w pamięci roboczej, która jest odpowiedzialna za przechowywanie i manipulowanie informacjami na bieżąco. Problemem staje się także pamięć epizodyczna, która jest niezbędna do przypominania sobie konkretnych wydarzeń z przeszłości (Prince i in., 2024). Osłabieniu ulega również kontrola uwagi oraz szybkość przetwarzania informacji, co może wpływać na zdolność do wykonywania wielu zadań jednocześnie oraz adaptację do nowych sytuacji (Sokół-Stanisławska, 2018).

Osłabienie pamięci w późnym wieku jest skutkiem zmian w podstawowych procesach poznawczych. Starzenie dotyka całego funkcjonowania poznawczego, a nie tylko samej pamięci. Istnieje kilka hipotez wyjaśniających to zjawisko: pierwsza mówi o spadku tempa

przetwarzania informacji, druga o redukcji zasobów przetwarzania, a trzecia o deficytach w procesach hamowania nieistotnych informacji (Jagodzińska, 2008).

Doświadczenia seniorów w obszarze funkcjonowania pamięciowego są przedmiotem wielu badań. Osłabienie zdolności pamięciowych nie jest mitem i wiąże się bezpośrednio ze zmianami, jakie zachodzą w mózgu. Jednakże, jak już wspomniano wcześniej, osłabienie nie obejmuje wszystkich funkcji pamięciowych. Wiele badań porównuje zdolności pamięciowe między młodszymi a starszymi ludźmi, ukazując złożony obraz: w niektórych systemach pamięciowych widoczne są różnice, podczas gdy w innych się ich nie obserwuje (Jagodzińska, 2008). Pamięć składa się z wielu systemów, które są zorganizowane według rodzaju pobieranej informacji i czasu jej przechowywania (Brickman i Stern, 2009). Każdy z tych systemów jest w różnym stopniu podatny na negatywne skutki starzenia się (Brickman i Stern, 2009).

Badacze udowodnili, iż pamięć sensoryczna, która odnosi się do bardzo krótkotrwałej pamięci i przechowuje informacje otrzymywane z naszych zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku, itp.) przez bardzo krótki czas, zanim zostaną one przetworzone przez inne systemy pamięciowe, nie ulega znaczącemu osłabieniu wraz z wiekiem (Balota i in., 2000).

Pamięć krótkotrwała oraz pamięć robocza są bardziej podatne na wpływ starzenia. Badania wskazują, że pamięć robocza jest znacznie bardziej narażona na zmiany związane z wiekiem niż pamięć krótkotrwała (Bopp i Verhaeghen, 2005; Brickman i Stern, 2009; Glisky, 2007; Schieber, 2002). Denise Park i współpracownicy (2002) porównali młodszych i starszych dorosłych pod względem wyników w zadaniach pamięci krótkotrwałej i roboczej, zarówno werbalnych, jak i wizualno-przestrzennych. Wyniki wskazały, że trudności w zadaniach pamięci roboczej, jak i pamięci krótkotrwałej były gorsze wraz z wiekiem, jednak trudności te przy zadaniach pamięci roboczej były większe niż w zadaniach związanych z pamięcią krótkotrwałą. Co tłumaczy się większymi wymaganiami dotyczącymi przetwarzania informacji, ponieważ pamięć robocza wymaga zarówno przetwarzania, jak i przechowywania, podczas gdy zadania pamięci krótkotrwałej wymagają jedynie przechowywania (Old i Naveh-Benjamin, 2008; Park i in., 2002).

Wykazano również, iż pamięć jawna i utajona różnią się pod względem podatności na zmiany związane z wiekiem (Brickman i Stern, 2009; Drag i Bieliauskas, 2010; Mitchell i Bruss, 2003; Old i Naveh-Benjamin, 2008). Badania wskazują, że zdolności pamięci jawnej zmniejszają się wraz z wiekiem (Drag i Bieliauskas, 2010; Mitchell i Bruss, 2003). Na przykład David Mitchell i Peter Bruss (2003) badali różnice w pamięci jawnej i utajonej u młodszych, średnich i starszych dorosłych zaobserwowano jedynie w przypadku pamięci jawnej, gdzie starsi dorośli osiągali gorsze wyniki niż młodsi.

Znaczne pogorszenie sprawności pamięci wraz z wiekiem obserwuje się w pamięci epizodycznej. Wpływ starzenia się na pamięć epizodyczną i semantyczną długotrwałą został udokumentowany w licznych badaniach (Head i in., 2008; Spaniol i in., 2006; Zacks i in., 2000). Przykładem jest badanie Julii Spaniol, Dawida Madden i Andreasa Vossa (2006), w którym wzięli udział młodsi i starsi dorośli. Wykazano, że młodsi dorośli radzą sobie lepiej niż starsi w zadaniach pamięci epizodycznej, natomiast w zadaniach pamięci semantycznej nie zaobserwowano różnic między starszymi i młodszymi uczestnikami. Wskazuje to, że związane z wiekiem trudności w pamięci epizodycznej można przypisać zadaniom kodowania i pobierania, które wymagają większej ilości przetwarzania, jak swobodne przypominanie (Brickman i Stern, 2009; Drag i Bieliauskas, 2010; Old i Naveh-Benjamin, 2008).

Deficyty w pamięci epizodycznej mogą znacząco utrudniać codzienne funkcjonowanie osób starszych, wpływając na zapamiętywanie lub kojarzenie informacji, zarządzanie finansami, kontrolowanie leków, orientację w czasie i przestrzeni, a także samodzielność w podróżowaniu poza domem w celu zrobienia zakupów lub korzystania z zajęć rekreacyjnych (Mendonça i in., 2022).

Podsumowując, pamięć semantyczna i utajona pozostają względnie stabilne przez całe życie (Old i Naveh-Benjamin, 2008), natomiast widoczne spadki następują w pamięci krótkotrwałej, pamięci roboczej, pamięci jawnej i epizodycznej. Istotne osłabienie zdolności do wykonywania niektórych zadań uwidacznia się w odniesieniu do pamięci prospektywnej, która jest kluczowa dla codziennego funkcjonowania. Starsze osoby wspomagają pamięć za pomocą notatek, kalendarzy czy karteczek przywieszanych w widocznych miejscach, aby zwiększyć szanse na wykonanie określonego zadania.

Słownik czy też wiedza ogólna osoby starszej nie ulegają znacznemu pogorszeniu wraz z wiekiem. Jedno z badań dotyczących pamięci semantycznej wskazało, że wyniki są raczej stabilne od 35 do 50 lat, następnie obniżają się i ponownie stabilizują w wieku 75-80 lat. Wyniki testów wiedzy ogólnej wykazały, że poziom ten pozostaje stabilny aż do 70. roku życia. Najlepsze wyniki w testach sprawności pamięci uzyskały osoby w wieku 50-55 lat, natomiast w testach wiedzy ogólnej - w wieku 55-60 lat. Dopiero po 75 roku życia odnotowano pogorszenie wyników (Jagodzińska, 2008).

Pogorszenie funkcjonowania poznawczego związane z wiekiem dotyczą również centralnego systemu wykonawczego. Dane te zostały uzyskane na podstawie badań, w których głównie sprawdzano umiejętności szachowe, ponieważ podczas tej gry angażowany jest „procesor centralny” (Jagodzińska, 2008).

Mimo, że poszczególne aspekty pamięci ulegają pogorszeniu, nie wpływa to na zdolność do uczenia się nowych rzeczy i przyswajania treści. Niektórzy starsi dorośli bardzo dobrze funkcjonują na co dzień, trenują zdolności pamięciowe, uczestniczą w kursach, warsztatach i szkoleniach rozwijających ich potencjał. Inni natomiast przyjmują postawę bierną, nie korzystają z możliwości rozwoju, tracą relacje interpersonalne i wycofują się z życia społecznego (Gamrowska i Gałkowska-Bachanek, 2014).

Opublikowane w 2012 roku badania pokazują, że respondenci, niezależnie od wieku i sytuacji życiowej, najbardziej obawiają się chorób, niedołężności oraz utraty pamięci (CBOS, 2012). W miarę starzenia się zmiany w funkcjonowaniu poznawczym stają się kluczowym aspektem tego procesu, co podkreślają również badacze (Stuart-Hamilton, 2006). Prawidłowe funkcjonowanie poznawcze bezpośrednio wpływa na dobrostan psychiczny i społeczny, co jest niezbędne do aktywnego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym (Prince i in., 2024). Zrozumienie tych zmian jest istotne w kontekście wyzwań społecznych związanych ze starzeniem się, ponieważ proces ten dotyka każdego człowieka. Odpowiednie wsparcie i pogłębianie wiedzy na temat starzenia się poznawczego stanowią kluczowe obszary badań nad zdrowiem publicznym.

1.3. Sposoby pomiaru pogorszenia funkcji pamięciowych związanego z wiekiem

Ten podrozdział poświęcony jest omówieniu różnych metod pomiaru pogorszenia funkcji pamięciowych, które występują wraz z wiekiem. Przedstawienie tych metod jest niezbędne do zrozumienia, w jakim stopniu zmiany związane z wiekiem wpływają na różne aspekty pamięci. Pozwali to na głębsze uchwycenie mechanizmów związanych z pogarszaniem się pamięci u seniorów, co z kolei ma kluczowe znaczenie dla tworzenia adekwatnych modeli teoretycznych i dalszych badań w dziedzinie interwencji poznawczych.

Pomiar pamięci zazwyczaj koncentruje się na fazie przypominania, która pozwala wywnioskować, co zostało zapamiętane i przechowane w naszej pamięci (Jagodzińska, 2008).

Wśród najczęściej stosowanych testów pamięci, do najbardziej znanych zalicza się laboratoryjne testy neuropsychologiczne. Są to testy znormalizowane i wystandaryzowane. Przykłady takich testów obejmują zapamiętywanie szeregu cyfr czy wyrazów. Przeglądu tych testów dokonali Narinder Kapur (1994) i Andrew Mayes (1995). Przykładem laboratoryjnego testu neuropsychologicznego jest Skala Pamięci Wechslera (Wechsler Memory Scale, 1945).

Do podstawowych rodzajów zadań służących do pomiaru pamięci w badaniach laboratoryjnych należą: reprodukcja (odtwarzanie informacji, np. listy słów), rozpoznawanie (różnicowanie nowych elementów, np. dodanie kilku nowych słów do zbioru) oraz rekonstrukcja (odtwarzanie wcześniej prezentowanego układu). Te trzy rodzaje zadań wymagają od uczestników świadomego przypominania sobie materiału, dlatego określa się je jako bezpośrednie testy pamięci. Ich przeciwieństwem są pośrednie testy pamięci, które badają pamięć utajoną i nie wymagają świadomego przypominania sobie zapamiętanego materiału przez uczestnika.

Wyżej wymienione testy związane są z pamięcią zdarzeń z przeszłości, czyli są to tak zwane testy retrospektywne. Zadania, które wymagają pamiętania o przyszłych czynnościach (np. umówione spotkania, czy pory przyjmowania leków) noszą nazwę testów prospektywnych. Odrębną metodą badania pamięci jest metoda chronometryczna, która skupia się na analizie procesów wydobywania, odpamiętywania informacji (Jagodzińska, 2008).

Laboratoryjne testy neuropsychologiczne zostały również zaprojektowane do symulacji codziennych sytuacji pamięciowych. Przykładem takich testów są Instrumental Activities of Daily Living oraz Simulated Real Life Tasks (Craik i in., 2007).

Innym rodzajem testów są testy behawioralne, które oceniają pamięć w kontekście codziennego życia, charakteryzując się wysoką trafnością ekologiczną (Knight i Godfrey, 1995; Niedźwieńska, 1999). Zadania te dotyczą naturalnych czynności dnia codziennego, takich jak zapamiętywanie tras czy nazwisk, imion, twarzy poznanych osób. Testy tego typu wykorzystują bodźce istotne ekologicznie, np. etykiety leków na receptę, zadania związane z przepisami kulinarnymi lub przygotowaniem żywności. Badacze dokonali przeglądu metod behawioralnych do badania pamięci (Knight i Godfrey, 1995). Przykładem takiego testu jest Rivermead Behavioural Memory Test (Wilson; za: Niedźwieńska, 1999).

Kolejną grupę testów do badania pamięci stanowią metody kwestionariuszowe. Testy tego typu przyjmują formę opisu doświadczeń związanych z zaburzeniami pamięciowymi i w przypadku osób bez zaburzeń poznawczych są bezpośrednio związane z oceną samoskuteczności i metapamięcią- subiektywną oceną własnej pamięci. W testach tych uczestnicy opisują swoje doświadczenia związane z zaburzeniami pamięciowymi, co jest szczególnie istotne w kontekście oceny samoskuteczności i metapamięci – subiektywnej oceny własnej pamięci.

Metody laboratoryjne oraz behawioralne należą do obiektywnych metod pomiaru pamięci. Natomiast ocena pamięci może przyjmować również formę subiektywną. Kiedy mowa o subiektywnych pomiarach pamięci, należy wyjaśnić pojęcie metapamięci. Metapamięć

obejmuje wiedzę o własnej pamięci, w tym o momentach, w których należy zaangażować pamięć, czynnikach wpływających na jej efektywność oraz wykorzystywanych strategiach pamięciowych (Fernandez-Duque i in., 2000; Jagodzińska, 2008). Pojęcie to zostało wprowadzone przez Johna Flavella (1971) i jest rozwijane do dzisiaj przez innych badaczy.

Subiektywna ocena własnej pamięci może odbywać się na dwa sposoby. Pierwszym z nich jest analiza bezpośrednia, podczas której badani dokonują samoopisu, często z wykorzystaniem kwestionariuszy, takich jak np. Memory Effectiveness Assessment Questionnaiure (Szepietowska, 2011). Kwestionariusz ten ocenia różne aspekty pamięci, w tym: koncentrację, orientację, metapamięć, pamięć epizodyczną i prospektywną, a także reakcję na trudności związane z pamięcią, czy korzystanie z mnemotechnik. Inni badacze również opracowali kwestionariusze badające metapamięć (m.in. Cavallini i in., 2003; Graham i in., 2005).

Drugi sposób to pomiar pośredni, który sprawdza szacunkowe określenie ilości zapamiętanego materiału, przykładem jest np. pomiar JOLs- Judgements of learning (Dunlosky i Bjork, 2008). Do subiektywnej oceny własnych możliwości pamięciowych należy również metoda zbierania codziennych samopisów, która pozwala na stałą kontrolę własnych niepowodzeń pamięciowych związanych z codziennymi czynnościami.

Do subiektywnej oceny własnych możliwości pamięciowych należy również metoda zbierania codziennych samopisów, która pozwala na stałą kontrolę własnych niepowodzeń pamięciowych w codziennych czynnościach. Samopisy takie dają szczegółowy wgląd w kontekst konkretnych niepowodzeń pamięciowych, co pozwala na lepsze zrozumienie, jak zapominanie wpływa na codzienne życie (Hertzog i in., 2021).

1.4. Czynniki podtrzymujące procesy pamięci u seniorów bez zaburzeń poznawczych

Ten podrozdział poświęcony jest omówieniu różnorodnych czynników, które wspierają procesy pamięciowe u seniorów bez zaburzeń poznawczych. Analiza tych czynników ma istotne znaczenie, ponieważ pozwala na głębsze zrozumienie mechanizmów i warunków, które umożliwiają utrzymanie zdolności poznawczych na wysokim poziomie w późnej dorosłości. Zostaną przedstawione zarówno aspekty związane ze stylem życia, jak i metody farmakologiczne oraz psychologiczne, z naciskiem na zalecenia profilaktyczne, które mogą wspierać funkcje pamięci u zdrowych osób starszych. Przedstawienie tych zagadnień umożliwia rozwinięcie wiedzy na temat naturalnych procesów starzenia się oraz stworzenie

bardziej kompletnych modeli teoretycznych w obszarze profilaktyki i zdrowia poznawczego seniorów.

Wsparcie pamięci może przybierać wiele różnych form, które zostały sklasyfikowane przez polskich badaczy Przemysława Bąbla i Agnieszkę Baran (2011) w trzy główne kategorie. Pierwszą stanowi zdrowy tryb życia, do którego zalicza się dieta, oddychanie i ruch. Druga kategoria to farmakologiczne metody wspomagania pamięci, do których badacze zaliczyli suplementy diety oraz leki. Trzecią stanowią metody psychologiczne, w których wyróżniono ćwiczenia funkcji uwagi oraz techniki wspomagania pamięci (mnemotechniki). Chociaż niniejsza praca skupiona jest na programach szkoleniowych w zakresie treningu pamięci (czyli na psychologicznym wspomaganiu pamięci), omówione zostaną także programy integrujące różne metody, takie jak treningi poznawcze łączone z metodami farmakologicznymi i zdrowym trybem życia.

W obliczu starzejącej się populacji i związanych z tym wyzwań poznawczych, badacze coraz częściej koncentrują się na strategiach prewencyjnych, które mogą opóźnić rozwój demencji i spowolnić tempo pogarszania się funkcji poznawczych. Badanie, którego celem była analiza efektów starzenia się mózgu dostarczyła pozytywne dowody na to, jak ogromny wpływ ma człowiek na utrzymanie odpowiedniego funkcjonowania umysłu pomimo starzenia (Molęda, 2024).

Niektóre badania wykazały, że modyfikacja stylu życia, takich jak dieta, może nie tylko zapobiegać pogorszeniu funkcji poznawczych związanych z demencją, ale może również zmniejszyć tempo spadku funkcji poznawczych, które występuje wraz ze starzeniem się (Gómez-Pinilla, 2008; Melzer i in., 2021). Wiele składników odżywczych (które występują naturalnie w żywności lub są dostępne jako suplementy diety) może mieć pozytywny wpływ na zdrowie mózgu i funkcje poznawcze poprzez wspieranie plastyczności synaptycznej i funkcji neuronalnych (Spencer i in., 2017, Lourida i in., 2013).

Badania obserwacyjne i interwencyjne wykazały, że diety, które zapobiegają lub łagodzą związany z wiekiem spadek funkcji poznawczych, zawierają duże ilości witamin (Malouf i Grimley, 2008; Wald i in., 2010), kwasów tłuszczowych omega-3 (Letenneur i in., 2007) i przeciwutleniaczy (Muskiet i in., 2006). Składniki te mogą pomóc w poprawie funkcji pamięci poprzez zmniejszenie procesów zapalnych, odkładania się niekorzystnych czynników w mózgu, a także zmniejszenie zachorowalności sercowo-naczyniowego. Istnieją doniesienia, że niektóre z tych pokarmów, takie jak miłorząb japoński, mogą również zawierać naturalne składniki, które bezpośrednio poprawiają funkcje (DeKosky i in., 2008; Luo i in., 2002).

Badania wykazały również pozytywny wpływ przeciwutleniaczy i suplementów witaminowych w spowalnianiu procesu starzenia się.

Przykładowo, badanie kliniczne z udziałem 447 seniorów (bez deficytów poznawczych i o średnim wieku 66,9 lat) wykazało, że dieta śródziemnomorska uzupełniona oliwą z oliwek lub orzechami przyczynia się do poprawy funkcji poznawczych (Valls-Pedret i in., 2015).

Zbilansowana dieta, bogata w przeciwutleniacze i składniki przeciwzapalne, jest zatem kluczowa dla utrzymania zdrowia mózgu w starszym wieku, co potwierdzają liczne badania (Melzer i in., 2021).

Długoterminowe badania prowadzone we Włoszech wykazały, że dieta śródziemnomorska, bogata w jednonienasycone kwasy tłuszczowe, może chronić przed związanym z wiekiem spadkiem funkcji poznawczych (Solfrizzi i in., 2018). Inne badania potwierdzają korzystny wpływ suplementacji soku z dzikich jagód na poprawę pamięci u osób starszych z zaburzeniami pamięci (Krikorian i in., 2010).

Interwencje dietetyczne są szczególnie atrakcyjne ze względu na ich niską inwazyjność i koszty, co czyni je obiecującymi metodami prewencji lub opóźniania pogorszenia funkcji poznawczych u starzejących się seniorów.

Badacze twierdzą (Melzer i in., 2021), że dieta i sposób odżywiania są najważniejszymi modyfikowalnymi czynnikami regulującymi mikrobiotę jelitową w różnych momentach życia i w różnych warunkach zdrowotnych. W związku z tym postępy w zrozumieniu mechanizmów leżących u podstaw działania makro i mikroskładników odżywczych na mózg i oś mikrobiota-jelito-mózg mogą ułatwić opracowanie interwencji żywieniowych mających na celu optymalizację funkcji mózgu oraz zapobieganie lub leczenie zaburzeń neurodegeneracyjnych i innych schorzeń związanych z wiekiem (Melzer i in., 2021).

Interwencje związane ze stylem życia, szczególnie dotyczące ruchu (sport, ćwiczenia), mogą wspierać zdolności pamięciowe osób starszych. Przegląd metaanalityczny z 2021 roku (Zhidong i in., 2021), obejmujący 28 badań z udziałem 2156 uczestników wykazał, że ćwiczenia mogą poprawić pamięć roboczą u osób starszych. Najskuteczniejsze okazały się sesje ćwiczeniowe ciało-umysł (Mind-Body), takie jak Tai Chi, Qi Gong i Joga oraz ćwiczenia kontroli/stabilizacji motorycznej o umiarkowanej intensywności, trwające 45-60 minut, wykonywane 3-4 razy w tygodniu, przez co najmniej 12 tygodni. Aktywność fizyczna jednak wpływa korzystnie na funkcjonowanie poznawcze nawet, jeśli jest to pojedynczy i umiarkowany wysiłek (Dyrla-Mularczyk i Giemza-Urbanowicz, 2019).

Metaanaliza (Colcombe i Kramer, 2003) 18 podłużnych badań, wykazała, że ćwiczenia aerobowe mogą przynosić stałe poprawy w wynikach poznawczych u starszych osób prowadzących siedzący tryb życia, ale niecierpiących na demencję.

Badanie obejmujące ponad 2 200 japońsko-amerykańskich mężczyzn w wieku od 71 do 93 lat (Taaffe i in., 2008) wykazało, że starsi mężczyźni prowadzący siedzący tryb życia lub chodzący mniej niż ćwierć mili dziennie, są prawie dwa razy bardziej narażeni na rozwój demencji i choroby Alzheimera niż ci, którzy chodzą ponad dwie mile dziennie.

Inne badanie (Mętel i in., 2012) wykazało, iż można przypuszczać, że systematyczne uczestnictwo w zajęciach treningu zdrowotnego korzystnie wpływa na utrzymanie dobrych parametrów zarówno zdolności koncentracji jak i sprawności funkcjonalnej starszych kobiet (Mętel i in., 2012).

Większość badań potwierdza zależność pomiędzy podejmowaniem aktywności fizycznej a łagodnymi zaburzeniami poznawczymi (Kot-Bryćko i in., 2017). Jednakże jest to tylko jedna z możliwości oddziaływań niefarmokologicznych w łagodnych zaburzeniach poznawczych. Według badaczy (Kot-Bryćko i in., 2017) najlepszy efekt osiągany jest dzięki stosowaniu terapii multimodalnej, która uwzględnia np. odpowiednią dietę, czy stymulację funkcji poznawczych.

Ze względu na to, że znaczna część badań potwierdza korzystny wpływ aktywności fizycznej na sprawność fizyczną i funkcjonalną seniorów to badacze (Pietsch i Piskunowicz, 2018) zwracają uwagę na jeszcze jeden istotny aspekt. Sugerują, że skoro ruch stanowi determinant poziomu zdrowia to należy zadbać o to, by oferować na tyle ciekawe programy ruchowe, by seniorzy chcieli w nich uczestniczyć i tym samym wytwarzali w sobie korzystne nawyki ruchowe (Pietsch i Piskunowicz, 2018).

Co ciekawe, z badań wynika, że niektóre osoby starsze nadal uważają, że aktywność fizyczna jest niepotrzebna, a nawet potencjalnie szkodliwa. Inni dostrzegają korzyści płynące z aktywności fizycznej, ale zgłaszają szereg barier utrudniających uczestnictwo w aktywności fizycznej. Badacze uważają (Franco i in., 2015), że strategie mające na celu zwiększenie uczestnictwa osób starszych w aktywności fizycznej powinny obejmować podnoszenie świadomości na temat korzyści płynących z aktywności fizycznej i minimalizowanie postrzeganego ryzyka związanego z aktywnością fizyczną oraz poprawę środowiskowego i finansowego dostępu do możliwości aktywności fizycznej (Franco i in., 2015).

Niektóre badania sugerują również, że taniec może być skuteczny w poprawie lub utrzymaniu funkcji poznawczych u osób starszych (Predovan i in., 2019). Badanie tańca może rzucić światło na wiele aspektów naszego codziennego funkcjonowania, takich jak kontrola

motoryczna (np. równowaga i postawa), czas i synchronizacja ruchów oraz uczenie się sekwencji ruchów. Przegląd literatury (Keogh i in.. 2009) wskazuje na korzyści związane z różnymi rodzajami tańca, takimi jak znaczna poprawa wytrzymałości mięśniowej, siły, elastyczności, postawy, równowagi i chodu.

Badacze wyjaśniają (Markiewicz-Patkowska i in., 2023), że zarówno aktywność intelektualna jak i rekreacyjna są korzystne dla seniorów. Wyniki badań wykazały, że aktywność turystyczna oraz rekreacyjna a przede wszystkim twórcza pozytywnie wpływają na długość życia seniorów jak również mogą wpływać na ich samoocenę oraz poczucie sensu życia (Markiewicz-Patkowska i in., 2023).

Śpiew również wspomaga funkcje poznawcze. Okazało się, że u zdrowych osób starszych regularne śpiewanie w chórze wiąże się z utrzymaniem lepszych zdolności werbalnych. Badanie (Pentikäinen i in., 2021) wykazało, że chórzyści o wysokiej aktywności wykazywali lepszą integrację społeczną, a ci o niskiej aktywności - lepszy ogólny stan zdrowia niż osoby z grupy kontrolnej.

Aktywność teatralna także wpływa na wzrost funkcji poznawczych. Badacze (Noice i Noice, 2011) określili aktorstwo jako unikalną aktywność rekreacyjną, która angażuje emocjonalne, społeczne, poznawcze i fizjologiczne procesy. W kilku badaniach z udziałem osób w wieku od 60 do 95 lat, uczestnicy interwencji teatralnych osiągnęli lepsze wyniki w pamięci epizodycznej niż grupy kontrolne, nieangażujące się w aktywności. Program okazał się skuteczny u starszych dorosłych mieszkających we własnym środowisku, pensjonariuszy długoterminowych ośrodków opieki oraz seniorów o niskich dochodach (Noice i Noice, 2011).

Neurofeedback, zwany także EEG-biofeedback, jest alternatywną formą treningu poznawczego (Sokół-Stanisławska, 2018). Trening ten polega na rejestrowaniu fal mózgowych przy pomocy elektrod, które umieszczane są na skórze głowy oraz wyświetlane są na monitorze. Uczestnik treningu skupia uwagę na ekranie i reguluje swój stan psychiczny. Seniorzy mogą korzystać z tego treningu, by poprawić pamięć, koncentrację, szybkość reakcji czy też opanować stres (Sokół-Stanisławska, 2018). Badaczki (Kilian i in., 2020) przeprowadziły przegląd literatury, który sugeruje, że neurofeedback może wspomagać funkcje poznawcze osób starszych, szczególnie w zakresie pamięci.

Sen również odgrywa ważną rolę w utrzymaniu funkcji poznawczych u zdrowych seniorów. Badania wykazują, że starsi dorośli, którzy śpią dobrze, mają lepszą pamięć, koncentrację, uwagę i zdolność przetwarzania informacji niż ci, którzy cierpią na zaburzenia snu. Badania wykazują również, że starsi dorośli, którzy stosują zdrowe nawyki snu, takie jak regularne pory snu i unikanie długich drzemek w ciągu dnia, mogą poprawić swoje funkcje

poznawcze. Przegląd z 2014 roku (Yaffe i in., 2014) wskazuje, że zaburzenia snu mogą przyczyniać się do pogorszenia funkcji poznawczych i demencji.

Aktywność społeczna również może wpływać na funkcje poznawcze poprzez stymulowanie umysłu, utrzymywanie społecznych interakcji, wzmacnianie poczucia celu i wartości. Kilka badań podłużnych z udziałem osób starszych mieszkających w społeczności wykazało, że ryzyko pogorszenia funkcji poznawczych i demencji jest wyższe u osób, które są odizolowane, mają słabe sieci społeczne i wsparcie oraz nie są zbyt aktywne fizycznie (Balfour i in., 2001; Covinski i in., 2001; Seeman i in., 2001). Inni badacze (Zunzunegui i in., 2003) dowiedli, że integracja społeczna, częsty kontakt z rodziną i przyjaciółmi oraz odgrywanie ważnej roli w życiu społecznym mają korzystny wpływ na utrzymanie funkcji poznawczych w starości, zwłaszcza u kobiet.

W ostatnich latach obserwuje się rosnący trend stosowania leków i suplementów poprawiających pamięć, zwłaszcza wśród osób starszych. Mimo licznych badań nad ich skutecznością (Lisiecka i in., 2016), mechanizmy działania wielu suplementów, ich interakcje z lekami oraz ewentualne działania niepożądane pozostają nie do końca poznane. Autorzy artykułu zwracają uwagę, że suplementy diety, choć popularne, nie powinny jednak zastępować prawidłowej i zbilansowanej diety, a ich stosowanie, zwłaszcza u osób starszych przyjmujących wiele leków, może prowadzić do szkodliwych interakcji.

Medykalizacja jest powszechnym zjawiskiem, a substancje naturalne i syntetyczne, które wpływają na funkcje poznawcze, tj. pamięć, koncentrację, uczenie się, czy też motywację, noszą nazwę leków nootropowych. Mówi się o nich również neurostymulanty czy „wzmacniacze mózgu" (Modrzyński, 2021). Początkowo leki te zostały opracowane w celu wsparcia osób z zaburzeniami pamięci czy koncentracji oraz leczenia pacjentów z ADHD, padaczką czy po udarze mózgu (Chiroma i in., 2019). Obecnie jednak neurostymulanty stosowane są również przez osoby zdrowe, bez zaburzeń poznawczych, aby zwiększyć ich wydajność poznawczą. Substancje te usprawniają pracę mózgu poprzez stymulowanie przemian metabolicznych, co pozwala na skuteczniejsze skupienie uwagi i szybsze zapamiętywanie większej ilości materiału (Chiroma i in., 2019). To zachęcająca metoda wspomagania pamięci - również dla seniorów.

W aptekach dostępne są liczne leki poprawiające funkcjonowanie pamięci, takie jak Metylofenidat czy Modafinil, które są przepisywane na receptę (Chiroma i in., 2019). Choć dostęp do tych leków jest ograniczony, ich odpowiedniki są często dostępne online lub na „czarnym rynku". To stanowi duże zagrożenie dla potencjalnych klientów ze względu na ryzyko skutków ubocznych i niekontrolowanego, długotrwałego stosowania bez konsultacji

z lekarzem. Ponadto poleganie wyłącznie na lekach w celu poprawy funkcji poznawczych jest błędne, ponieważ może prowadzić do zaniedbywania innych ważnych czynników wpływających na zdrowe starzenie się poznawcze, takich jak aktywność fizyczna, zdrowe odżywianie i kontakty społeczne (Chiroma i in., 2019).

Niektóre produkty i metody, reklamowane jako środki poprawiające zdolności mózgu zyskały popularność ze względu na obiecujące wyniki w zapobieganiu starzenia się mózgu. Jednak nie wszystkie z nich opierają się na wiarygodnych badaniach naukowych. Dlatego kluczowe jest informowanie społeczeństwa o stanie i postępach badań dotyczących czynników związanych ze stylem życia mających ochronne działanie w sposób jasny i bezstronny (Papp i in., 2009).

1.5. Stan wiedzy seniorów o procesach pamięci

Ten podrozdział prezentuje przegląd literatury na temat poziomu wiedzy seniorów o procesach pamięci oraz ich lęków związanych z pogorszeniem funkcji poznawczych. Analiza dostępnych badań w tej dziedzinie jest istotna, gdyż umożliwia lepsze zrozumienie wpływu świadomości i wiedzy o zmianach poznawczych na postawy i zachowania seniorów, w tym ich podejście do edukacji oraz angażowanie się w działania sprzyjające utrzymaniu sprawności poznawczej.

Jak wykazano, obawy związane z pogorszeniem funkcji poznawczych, szczególnie pamięci, są powszechne wśród osób starszych. Seniorzy często martwią się o swoje zdrowie i zgłaszają subiektywne skargi dotyczące pamięci. Obawy te mogą wystąpić zarówno w obecności obiektywnych zaburzeń poznawczych, jak i bez nich.

Badanie United States of Aging Survey z 2015 roku wykazało, że 38% osób powyżej 60. roku życia wskazywało na problemy z pamięcią jako główny problem związany ze starzeniem się (National Council on Aging, 2015). Takie skargi często wiążą się z podwyższonym ryzykiem depresji (Minett i in., 2008), a także mogą prowadzić do niepotrzebnego stresu i niepokoju, zwłaszcza związanego z ryzykiem rozwoju chorób takich jak Alzheimer (Ostergren i in., 2017). Biorąc pod uwagę, że choroba Alzheimera dotyka około 5,8 miliona Amerykanów, a prognozy przewidują wzrost tej liczby do prawie 14 milionów do 2050 roku, obawy te są zrozumiałe (Alzheimer's Association, 2019).

Obawy seniorów dotyczące spadku pamięci są zjawiskiem powszechnym, obejmującym od 33% do 95% osób, w zależności od zastosowanej miary (Mewton i in., 2014;

Slavin i in., 2010). Oznacza to, że seniorzy zdają sobie sprawę ze spadku funkcji poznawczych i są świadomi pogarszania się pamięci. Niepokoje seniorów są często występującym zjawiskiem. Te lęki, związane zarówno z obiektywnym, jak i subiektywnym pogorszeniem funkcji poznawczych wiążą się ze zwiększonym ryzykiem rozwoju demencji (Petersen i in., 2018; Mitchell i in., 2014), podwyższonym poziomem stresu (Hurt i in., 2011) oraz obniżoną jakością życia (Mol i in., 2009; Hussenoeder i in., 2020).

Przegląd literatury z 2021 roku (Hill i in., 2021) wskazał na różnorodne czynniki wpływające na decyzje starszych osób bez demencji o poszukiwaniu pomocy w przypadku problemów poznawczych. Do czynników, które ułatwiały poszukiwanie pomocy, zaliczono intensywność problemu, wsparcie społeczne, znaczenie wczesnego wykrywania, historię demencji w rodzinie oraz pozytywne poglądy na temat systemu opieki zdrowotnej. Z kolei bariery w poszukiwaniu pomocy to m.in. normalizacja problemów poznawczych, przypisywanie problemów przyczynom psychospołecznym oraz brak przekonania o korzyściach z ujawniania problemów (Hill i in., 2021).

Badacze wskazują, że najczęstszym czynnikiem motywującym seniorów do szukania pomocy było postrzeganie problemów poznawczych jako częstych lub poważnych. Obejmowało to wyższe oceny nasilenia problemów z pamięcią (Gigi i in., 2020), spadek pamięci (Luck i in., 2018; Ramakers i in., 2009), częstotliwość codziennych problemów poznawczych (Lubitz i in., 2020; Rotenberg i in., 2019; Soellner i in., 2020), większy stopień negatywnych przekonań na temat kompetencji pamięciowych (Ramakers i in., 2009) oraz mniejszą satysfakcję z funkcjonowania pamięci (Rotenberg i in., 2020; Rotenberg i in., 2019). Natomiast bariery obejmowały błędne przypisywanie problemów poznawczych (np. uznawanie objawów za wskazujące na normalne starzenie się lub stres), strach przed demencją i stygmatyzacją oraz opóźnienia spowodowane różnymi oczekiwaniami kulturowymi i religijnymi (Perry-Young i in., 2018).

Szacuje się, że do 40% przypadków demencji można zapobiec lub opóźnić, koncentrując się na modyfikowalnych czynnikach ryzyka, a największe korzyści płyną z interwencji rozpoczynanych przy najwcześniejszych oznakach zaburzeń poznawczych (Livingston i in., 2020). Wczesne zidentyfikowanie problemów pamięciowych jest kluczowe dla poprawy obecnego i przyszłego stanu zdrowia, a problemy te nie powinny być normalizowane.

Badania wykazały, że zdrowi seniorzy często mają świadomość, iż aktywność poznawcza, fizyczna oraz zdrowy styl życia i odpowiednia dieta mogą przyczynić się do utrzymania zdolności pamięciowych (Vassilaki i in., 2017).

Obawy i lęki związane z pogorszeniem funkcji poznawczych stanowią istotny problem, a seniorzy aktywnie poszukują sposobów na utrzymanie zdolności pamięciowych w jak najlepszej kondycji przez jak najdłuższy czas. Poczucie kontroli nad własnym zdrowiem i funkcjonowaniem motywuje ich do podejmowania ćwiczeń poznawczych (Lachman i in., 2015). Seniorzy, którzy wierzą w możliwość wpływu na swoje zdrowie, są bardziej skłonni do działania w celu poprawy funkcji poznawczych, szczególnie gdy programy treningowe są dopasowane do ich indywidualnych potrzeb i zainteresowań.

Badania wskazują, że seniorzy najczęściej zgłaszają problemy z pamięcią epizodyczną, czyli zdolnością do zapamiętywania wydarzeń z życia codziennego, jako najbardziej dotkliwe (Gilewski, 1990; Jonker i in., 2000). Inne obszary pamięci, które seniorzy często wskazują jako problematyczne, to pamięć robocza, czyli zdolność do przechowywania informacji w krótkotrwałej pamięci i manipulowania nimi, oraz pamięć semantyczna, czyli zdolność do zapamiętywania słów i ich znaczeń. Te obawy są uzasadnione, ponieważ dane naukowe potwierdzają ich zgodność z obiektywnymi wskaźnikami pogorszenia funkcji poznawczych (Prince i in., 2024).

Badania pokazują również, że seniorzy są bardziej skłonni do angażowania się w aktywności poznawcze, gdy widzą związek tych działań z ich codziennym życiem oraz gdy mają świadomość, że ich wysiłki mogą przynieść wymierne korzyści, takie jak poprawa zdolności poznawczych oraz utrzymanie niezależności, która ma kluczowe znaczenie dla jakości życia w starszym wieku (Vaportzis i in., 2017).

Przedstawione dane dostarczają wskazówek dotyczących organizowania skutecznych interwencji poznawczych, uwzględniając potrzebę dostosowania ich do indywidualnych preferencji i oczekiwań seniorów. Ponadto wyjaśniają, dlaczego niektórzy seniorzy mogą rezygnować z udziału w takich programach oraz jakie formy wsparcia są dla nich bardziej atrakcyjne.

Rozdział 2.
Podstawy teoretyczne interwencji profilaktycznych i działań edukacyjnych skierowanych do seniorów

Rozdział drugi niniejszej pracy poświęcony jest teoretycznym podstawom działań interwencyjnych i edukacyjnych skierowanych do seniorów. W dobie dynamicznie starzejących się społeczeństw na całym świecie, zdobycze edukacji ustawicznej i możliwości aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym zyskują na znaczeniu jako kluczowe elementy pomyślnego starzenia się. Zwiększona świadomość korzyści płynących z uczenia się w późniejszym okresie życia motywuje do tworzenia szerokiego wachlarza programów i działań organizowanych przez rządy, uniwersytety, ośrodki pomocy społecznej oraz organizacje pozarządowe. Przybierają one różnorodne formy, od kursów uniwersyteckich po warsztaty organizowane przez hospicja, zwłaszcza w regionach rozwiniętych, gdzie wyzwania związane ze starzeniem się społeczeństwa są najbardziej widoczne (Tam, 2014).

Rosnące znaczenie kształcenia seniorów wynika z demograficznego wzrostu liczby osób starszych, które stanowią coraz większą część społeczeństwa. Edukacja seniorów odgrywa kluczową rolę w umożliwianiu im dostosowania się do szybkich zmian wynikających z postępu cywilizacyjnego i rozwoju technologicznego. Norbert Pikuła (2001) podkreśla, że jedynie osoby podejmujące ciągły rozwój i wysiłek w reagowaniu na rosnące wymagania współczesnego świata mogą w pełni uczestniczyć w życiu społecznym. Zofia Szarota (2009) zaznacza z kolei, że państwo ma obowiązek tworzenia warunków sprzyjających edukacji przez całe życie oraz upowszechniania dostępu do kultury i oświaty.

Niniejszy rozdział jest podzielony na cztery podrozdziały, które analizują różne aspekty edukacji seniorów w świetle aktualnych badań i stanu wiedzy. Pierwszy podrozdział omawia znaczenie kształcenia ustawicznego w kontekście idei aktywnego starzenia się i uczenia się przez całe życie. Drugi podrozdział koncentruje się na edukacji seniorów jako kluczowym obszarze badań geragogiki. Trzeci podrozdział przedstawia specyfikę działań edukacyjnych skierowanych do seniorów, zarówno formalnych, jak i pozaformalnych. Ostatni podrozdział analizuje model nauczania i uczenia się skoncentrowany na uczniu oraz jego znaczenie w pracy edukacyjnej z seniorami.

Przez integrację teorii takich, jak uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*), aktywne starzenie się (*active ageing*), podjęto próbę zbudowania solidnej podstawy dla badań

empirycznych dotyczących działań edukacyjnych i interwencyjnych, mających na celu poprawę jakości życia seniorów.

2.1. Edukacja osób starszych w kontekście idei aktywnego starzenia się i uczenia się przez całe życie

Edukacja seniorów na przestrzeni lat przeszła istotną ewolucję, odzwierciedlając zmieniające się potrzeby społeczeństw oraz postępujące zrozumienie procesu starzenia się w naukach społecznych i pedagogicznych (Szarota, 2019). Początkowo, w epoce modernizmu, edukacja osób starszych pełniła głównie rolę adaptacyjną, wspierającą społeczne i gospodarcze funkcje seniorów. Wówczas głównym celem edukacji była adaptacja do zmian społecznych i technologicznych, a seniorzy byli postrzegani głównie jako bierni odbiorcy wiedzy, którzy potrzebowali dostosowania do nowoczesnego świata (Muszyński, 2016).

Jak zauważa Marcin Muszyński (2016), w podejściu modernistycznym edukacja seniorów koncentrowała się na utrzymaniu porządku społecznego poprzez normy i przypisane role społeczne, przewidziane dla osób w późnym wieku. Edukacja osób starszych miała na celu przygotowanie ich do funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie, często bez uwzględniania indywidualnych potrzeb i zainteresowań seniorów. Powszechnie dostępne formy aktywności edukacyjnej były narzucane z góry i miały charakter utylitarny, a ich zadaniem było wspieranie rozwoju przemysłowego (Szarota, 2019). Ten model uczenia się preferował nauczycieli pełniących rolę ekspertów, którzy reprodukowali wiedzę przekazywaną uczniom, wykorzystując metody podające w swojej pracy dydaktycznej (Szarota, 2019).

Z czasem zaczęto jednak kwestionować efektywność takiego podejścia. Wskazywano, że formalne programy edukacyjne często nie przynosiły oczekiwanych korzyści w postaci wzrostu świadomości czy rozwoju osobistego u osób starszych. W rezultacie zaczęto rozwijać nowe podejścia, które lepiej odpowiadały na specyficzne potrzeby osób starszych. W odpowiedzi na ograniczenia modernistycznego podejścia wyłoniły się dwie nowe koncepcje edukacji seniorów: podejście krytyczne oraz postmodernistyczne (Muszyński, 2016).

Krytyczne podejście do edukacji seniorów, rozwijane w latach 70. XX wieku, miało na celu przezwyciężenie negatywnych skutków tradycyjnych metod edukacyjnych. Zamiast koncentrować się na dostosowywaniu seniorów do przypisanych ról, zaczęto traktować ich jako aktywnych uczestników procesu edukacyjnego. Zgodnie z tym podejściem, edukacja osób starszych nie powinna polegać jedynie na reprodukcji wiedzy. Seniorzy mają prawo do autonomii, transformacji i samostanowienia (Malec-Rawiński, 2013; Muszyński, 2016;

Szarota, 2019). Marvin Formosa (2012) podkreśla, że edukacja pozwala seniorom nie tylko zdobywać wiedzę, ale także zwiększać swoją świadomość, angażować się w procesy emancypacyjne oraz kwestionować warunki, które mogłyby prowadzić do dyskryminacji z powodu wieku.

Kolejnym istotnym etapem w rozwoju podejścia do edukacji osób starszych było postmodernistyczne spojrzenie, które zastąpiło tradycyjne hierarchie i sztywne struktury edukacyjne elastycznym, zindywidualizowanym procesem uczenia się. W przeciwieństwie do modernistycznego modelu, który traktował osoby starsze jako jednorodną grupę, postmodernizm podkreślał różnorodność i indywidualizm. Kładziono nacisk na to, aby seniorzy nie byli jedynie biernymi odbiorcami wiedzy, a nauczyciel pełnił funkcję wspierającą (Szarota, 2019). Edukacja seniorów w tym podejściu zaczęła być postrzegana jako proces ciągłego samorozwoju, w którym jednostka samodzielnie definiuje swoje potrzeby i cele (Dubas, 2008). Seniorzy zaczęli być uznawani za aktywnych twórców swojej biografii, a edukacja stała się narzędziem wspierającym ich autonomię oraz niezależność (Dubas, 2008; Muszyński, 2016). W tym podejściu edukacja seniorów staje się procesem dynamicznie reagującym na zmieniające się potrzeby, wartości i preferencje osób starszych.

Współczesna edukacja seniorów jest ściśle związana z ideą aktywnego starzenia się (*active ageing*), która została zdefiniowana przez Światową Organizację Zdrowia[1] (WHO) w 2002 roku. Koncepcja ta promuje wsparcie seniorów w trzech kluczowych obszarach: zdrowia, uczestnictwa i bezpieczeństwa, w celu poprawy jakości ich życia (Konieczna-Woźniak, 2013; Malec-Rawiński, 2013; Mandrzejewska-Smól, 2017). Aktywne starzenie się wiąże się z konkretną formą działania, opartą na założeniu, że proces starzenia się i przebieg starości zależą w dużej mierze od stylu życia. Kluczową rolę odgrywa więc sam senior, który świadomie wpływa na ten proces, wkładając w niego własną pracę i wysiłek (Konieczna-Woźniak, 2013).

Koncepcja aktywnego starzenia się zwraca uwagę na nieuchronność strat i śmierci jako naturalnych elementów cyklu życia, jednak większy nacisk kładzie na działania, które mogą wspierać dobrostan człowieka, nawet przy pogarszającym się zdrowiu i niekorzystnych warunkach środowiskowych. Podkreśla, że człowiek dysponuje wieloma zasobami, z których może nauczyć się korzystać, aby poprawić jakość swojego życia, nawet jeśli zdrowie i sytuacja życiowa ulegają pogorszeniu. Ma także możliwość dokonywania wyborów i świadomego kształtowania własnego procesu starzenia się, co pozwala mu przeżywać ten etap w sposób godny i satysfakcjonujący (Konieczna-Woźniak, 2013).

[1] Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) działa w ramach systemu Narodów Zjednoczonych. Jest odpowiedzialna za najważniejsze kwestie w ochronie zdrowia.

Definicja aktywnego starzenia się WHO obejmuje szerokie spektrum aktywności, które mają na celu optymalizację doświadczeń związanych ze starością. W ramach tej koncepcji seniorzy są postrzegani nie tylko jako osoby dbające o zdrowie i sprawność fizyczną, lecz również jako pełnoprawni uczestnicy życia społecznego, kulturalnego i ekonomicznego (Szarota, 2009). Aktywne starzenie się wymaga świadomego zaangażowania w różne sfery życia, które wykraczają poza pracę zawodową i troskę o kondycję fizyczną, obejmując także aspekty społeczne, duchowe oraz obywatelskie (Kilian, 2020; Szarota, 2009).

Podejście to jest holistyczne i zakłada dążenie do równowagi między samodzielnością, uczestnictwem społecznym, dobrostanem psychicznym i bezpieczeństwem ekonomicznym. W Polsce ten model wspierany jest przez programy polityki senioralnej, które kładą nacisk na utrzymanie niezależności osób starszych, rozwój „srebrnej gospodarki" oraz usuwanie barier społecznych, które mogą wykluczać seniorów z aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (Konieczna-Woźniak, 2013).

Działania Unii Europejskiej dodatkowo promują ideę aktywnego starzenia się, traktując edukację seniorów jako kluczowy element polityki społecznej, który wspiera ich samodzielność oraz aktywność społeczną (Malec-Rawiński, 2013; Kowalska-Dubas, 2020). Z perspektywy polityki publicznej wymaga to zapewnienia dostępu do edukacji, opieki zdrowotnej i rozwijania solidarności międzypokoleniowej, a także tworzenia infrastruktury dostosowanej do potrzeb osób starszych (Kilian, 2020; Szarota, 2019; Wieczorkowska, 2020).

Koncepcja aktywnego starzenia się ma wyraźny wymiar polityczny i społeczny. Jest to wyzwanie dla polityki publicznej, która musi dążyć do promowania wsparcia społecznego i solidarności międzypokoleniowej (Chabior, 2009; Mandrzejewska-Smól, 2017). Konieczna jest zmiana podejścia całego społeczeństwa do starości, aby nie tylko edukować samych seniorów, ale także promować szacunek i zrozumienie dla wartości tego etapu życia (Konieczna-Woźniak, 2013; Szarota, 2009).

Drugim istotnym pojęciem w edukacji seniorów jest koncepcja uczenia się przez całe życie, znana jako *lifelong learning*. Idea ta zakłada, że proces edukacji trwa przez całe życie, obejmując zarówno dzieciństwo, wiek dorosły, jak i starość (Borowiec, 2002). Komisja Europejska definiuje uczenie się przez całe życie jako wszelkie działania mające na celu rozwój wiedzy, nowych umiejętności i kompetencji, które umożliwiają jednostkom aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, obywatelskim i zawodowym (Maniak, 2015).

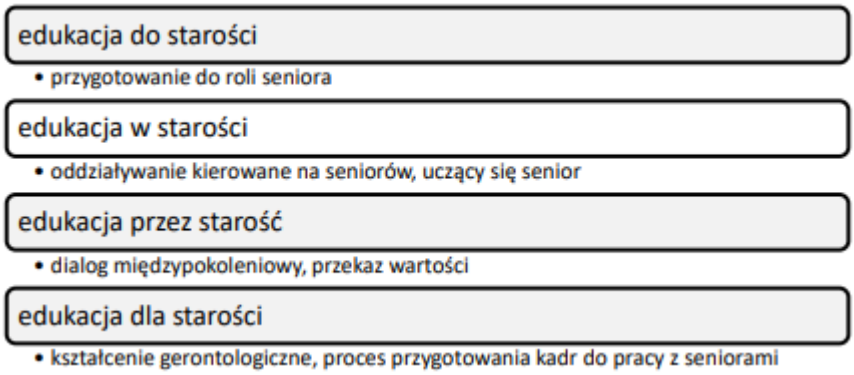
Uczenie się w późnej dorosłości ma charakter interdyscyplinarny i obejmuje różnorodne formy, zarówno formalne, jak i pozaformalne. Karina Flauzino i współautorzy (2021) podkreślają, że paradygmat *lifelong learning* integruje różne sposoby uczenia się, sprawiając,

że proces ten staje się elastyczny i dostosowany do indywidualnych potrzeb jednostki. Zasada ta jest szczególnie ważna w kontekście seniorów, którzy z jednej strony kontynuują edukację, a z drugiej potrzebują wsparcia w dostosowywaniu się do zmieniającej się rzeczywistości (Szarota, 2019).

Zofia Szarota i Jolanta Perek-Białas (2017) wyróżniają kilka typów edukacji skierowanej do osób starszych: edukację do starości, dla starości, w starości i przez starość (zob. Rysunek 1). Każda z tych form odpowiada na specyficzne potrzeby seniorów, jednocześnie podkreślając znaczenie ciągłego rozwoju niezależnie od wieku. Te różne podejścia uwzględniają zarówno wyzwania związane ze starzeniem się, jak i szerokie możliwości edukacyjne, które wspierają lepsze radzenie sobie z trudnościami i aktywne zaangażowanie społeczne. Seniorzy, zgodnie z tym podejściem, są zachęcani do proaktywnej postawy, która sprzyja utrzymaniu sprawności intelektualnej i fizycznej oraz rozwojowi relacji społecznych. Udział w edukacji daje im narzędzia do samodzielnego kierowania swoim życiem, a także lepszego rozumienia i adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości (Kurantowicz i Nizińska, 2012; Malec-Rawiński, 2013; Szarota, 2019). Uczenie się, będąc aktem społecznym, przyczynia się jednocześnie do wzrostu kapitału społecznego (Malec-Rawiński, 2013).

Rysunek 1

Obszary działań edukacyjnych



Źródło: Kijak i Szarota, 2013; za: Wieczorkowska, 2020, s. 135.

Edukacja seniorów przeszła długą ewolucję, a współczesne podejście kładzie nacisk na aktywne starzenie się oraz całożyciowe uczenie się. Obie te koncepcje wzajemnie się uzupełniają, tworząc fundament nowoczesnej edukacji seniorów (UNESCO, 2014; Flauzino i in., 2021). Aktywne starzenie się oznacza maksymalizowanie możliwości w zakresie zdrowia,

uczestnictwa w życiu społecznym i bezpieczeństwa, co przyczynia się do poprawy jakości życia osób starszych (Mandrzejewska-Smól, 2017). Seniorzy zaangażowani społecznie, fizycznie i intelektualnie mają większe szanse na dłuższe i zdrowsze życie.

Jak wskazuje Elżbieta Kowalska-Dubas (2020), edukacja w starości wspiera nie tylko rozwój osobisty, ale także pomaga utrzymać zdrowie, niezależność i promuje integrację społeczną. Aktywność w tych obszarach, zgodnie z ideą aktywnego starzenia się, jest ściśle powiązana z procesem edukacyjnym. Badacze, tacy jak Andrea Creech i Susan Hallam (2015) oraz Formosa (2011), podkreślają, że edukacja seniorów powinna być postrzegana jako proces holistyczny, uwzględniający biograficzne doświadczenia i społeczny kontekst życia osób starszych. W ten sposób edukacja staje się kluczowym narzędziem wspierającym aktywne starzenie się oraz promującym samodzielność i rozwój.

Edukacja odgrywa w tym procesie centralną rolę, łącząc oba podejścia i umożliwiając tworzenie programów dopasowanych do potrzeb i doświadczeń seniorów (Wieczorkowska, 2020). Uczenie się przez całe życie wspiera aktywne starzenie się, dostarczając narzędzi, które pozwalają seniorom rozwijać nowe umiejętności, angażować się w życie społeczne i lepiej zarządzać swoim zdrowiem oraz dobrostanem.

W kontekście treningów poznawczych podejmowanie przez seniorów edukacyjnych aktywności związanych ze zdrowiem i profilaktyką najlepiej odpowiada założeniom aktywnego starzenia się, co czyni tę koncepcję centralnym elementem rozważań w niniejszej pracy.

2.2. Nauczanie i uczenie się seniorów jako obszar zainteresowań geragogiki

W ostatnich dekadach edukacja seniorów zyskała na znaczeniu jako obszar badań, a jej teoretyczne i praktyczne aspekty stały się przedmiotem intensywnych analiz (Halicki, 2013). Pojęcie edukacji w starości zostało szczegółowo rozwinięte w literaturze anglojęzycznej, co doprowadziło do powstania koncepcji gerontologii edukacyjnej, z której wyłoniła się geragogika (Malec-Rawiński, 2013).

Muszyński (2016) zauważa, że koncepcja edukacji seniorów przeszła ewolucję: od traktowania jej jako części edukacji dorosłych do podejść bardziej wyspecjalizowanych, które uwzględniają złożoność procesu starzenia się. W związku z tym pojawiły się różne poglądy na temat miejsca edukacji osób starszych w strukturze nauk. Część badaczy opowiada się za pozostawieniem jej w ramach edukacji dorosłych, podczas gdy inni preferują podejście

interdyscyplinarne, co zaowocowało powstaniem koncepcji tzw. gerontogogiki – nauki o edukacji seniorów (Muszyński, 2016). W Polsce bardziej przyjęło się jednak określenie „geragogika", odnoszące się do pedagogiki starości i uwzględniające interdyscyplinarne aspekty edukacji osób starszych (Fabiś i Tomczyk, 2016).

Polscy badacze różnie podchodzą do klasyfikacji geragogiki, wskazując na jej miejsce na przecięciu kilku dyscyplin[2] (Halicki, 2013, s. 10). W literaturze geragogika bywa często uznawana za subdyscyplinę pedagogiki zajmującą się edukacją osób starszych[3] (Fabiś i Tomczyk, 2016; Kowalska-Dubas, 2020). Zyskała ona uznanie jako dziedzina, która wskazuje na potrzebę rozwoju teorii edukacyjnej, koncentrującej się na specyficznych potrzebach seniorów, uwzględniając ich unikalne doświadczenia życiowe oraz fizyczne i psychiczne ograniczenia (Creech i Hallam, 2015; Formosa, 2012; Leszczyńska-Rejchert, 2009). Badacze podkreślają jej interdyscyplinarny charakter – geragogika łączy elementy pedagogiki, psychologii, antropologii kulturowej, biologii, a także polityki społecznej i ekonomii, umożliwiając kompleksowe podejście do edukacji seniorów (Halicki, 2013; Kowalska-Dubas, 2020; Szarota, 2014). W literaturze określana jest jako „pedagogika ludzi starszych" lub „pedagogika starości" (Leszczyńska-Rejchert, 2009).

Geragogika odnosi się do zarządzania metodami nauczania i uczenia się w późnej dorosłości (Creech i Hallam, 2015; Kowalska-Dubas, 2020). Kluczowe w geragogice jest postrzeganie edukacji jako procesu obejmującego różnorodne funkcje, jakie edukacja może pełnić, i procesu aktywizującego osoby starsze, nie tylko w kontekście formalnym, ale także w codziennym życiu (Kowalska-Dubas, 2020). Edukacja jest tu kluczowym elementem aktywnego i satysfakcjonującego starzenia się (Kowalska-Dubas, 2020; Szarota, 2014). Jest to podejście, które łączy w sobie zarówno teorię, jak i praktykę, koncentrując się na pracy z biografią, autonomii uczącego się i jego potrzebach, a także na społecznym i kulturowym kontekście uczenia się przez całe życie.

[2] Jerzy Halicki (2013, s. 10) podkreśla brak jednoznaczności w przypisaniu geragogiki do konkretnej dziedziny – część badaczy umieszcza ją w obrębie andragogiki, inni traktują ją jako część pedagogiki, a jeszcze inni rozpatrują ją jako subdyscyplinę gerontologii społecznej.

[3] Termin „geragogika" często był używany zamiennie z pojęciem „gerontologia edukacyjna" (Creech i Hallam, 2015). Zawiłe relacje pomiędzy pojęciami, takimi jak geragogika i gerontologia edukacyjna obszernie wyjaśnia Elżbieta Kowalska-Dubas (2020). Autorka podkreśla, iż obecnie „nie można utożsamiać już znaczeń terminu geragogika z terminem gerontologia edukacyjna; gerontologia edukacyjna oznacza bowiem badania i praktykę, które związane są z procesami uczenia się w starości, w tym także uwzględnia wspieranie tego procesu przez zewnętrzne czynniki instytucjonalne i osobowe" (Kowalska-Dubas, 2020, s. 145). Gerontologię edukacyjną autorka uznaje za subdyscyplinę szczegółową geragogiki, dział praktyki i teorii gerontologii, a także subdyscyplinę gerontologii społecznej. Odnosi się do samokształcenia i edukacji człowieka w wieku starszym, treści zaś adresowane są do osób starszych, jak i do personelu i specjalistów wspierających ten proces (Kowalska-Dubas, 2020, s. 144-145).

Ponadto, jak zaznacza Artur Fabiś i Łukasz Tomczyk (2016), geragogika powinna być traktowana jako dyscyplina praktyczna, gdyż edukacja seniorów utożsamiana jest z praktycznym rozwiązywaniem problemów życiowych. Edukacja nie kończy się zatem na zdobywaniu wiedzy, ale obejmuje realne wsparcie w różnych obszarach życia, od zdrowia po uczestnictwo społeczne (Fabiś i Tomczyk, 2016; Kowalska-Dubas, 2020). Elżbieta Kowalska-Dubas (2020) podkreśla także, że geragogika ma na celu nie tylko edukację, ale również promocję aktywnego starzenia się oraz wsparcie osób starszych w utrzymaniu ich niezależności, zdrowia, integracji społecznej i przynależności. Tym samym autorka ukazuje złożoność i wielowymiarowość geragogiki jako kluczowej dyscypliny wspierającej rozwój i dobrostan osób starszych oraz podkreśla jej wkład w zrozumienie i rozwijanie polityk publicznych skierowanych na poprawę jakości życia seniorów.

Krytyczna geragogika jest specyficznym podejściem, które powstało w odpowiedzi na krytykę tradycyjnych metod edukacji seniorów (Creech i Hallam, 2015; Formosa, 2012). Tradycyjne podejścia były często krytykowane za utrwalanie negatywnych stereotypów związanych ze starością, przedstawiając osoby starsze jako zależne i niedołężne, oraz za stosowanie praktyk dyskryminacyjnych wynikających z procesu starzenia się. W szczególności, zwracano uwagę na brak indywidualnego podejścia do seniorów, traktując ich jako jednorodną grupę i skupiając się na odgórnym, nauczycielskim modelu nauczania, bez uwzględnienia różnorodnych potrzeb i doświadczeń osób starszych.

Krytyczna geragogika proponuje połączenie teorii z praktyką, co pozwala na lepsze zarządzanie metodami nauczania osób w późnej dorosłości (Formosa, 2011). W tym podejściu uczenie się i nauczanie jest traktowane jako proces interaktywny, zespołowy i negocjowalny (Creech i Hallam, 2015; Formosa, 2011, 2012; Kowalska-Dubas, 2020; Malec-Rawiński, 2013).

Krytyczna geragogika, rozszerzając tradycyjne podejścia, dąży do głębokiej zmiany społecznej. Promuje aktywne i świadome zaangażowanie seniorów w kształtowanie swojego otoczenia oraz krytyczne podejście do warunków, które mogą być dyskryminujące. Edukacja jest tu narzędziem, które wspiera seniorów w dążeniu do samodzielności i podmiotowości, dając im większą kontrolę nad własnym życiem (Formosa, 2012). W tym kontekście nauczanie i uczenie się osób starszych jest postrzegane jako proces transformacyjny, mający na celu wzmocnienie pozycji seniorów i zwiększenie ich wpływu na swoje życie i otoczenie.

Małgorzata Malec-Rawiński (2013) zwraca uwagę, że w Polsce badania nad starością skupiają się głównie na takich aspektach, jak zdrowie, sprawność fizyczna, opieka, sytuacja materialna, warunki mieszkaniowe oraz aktywność zawodowa seniorów. Choć te kwestie są

niezwykle istotne, brakuje w nich pogłębionej analizy dotyczącej edukacji oraz duchowości osób starszych, co stanowi istotną lukę w literaturze (Dubas, 2013). Tym samym wyraźnie widać potrzebę rozszerzenia zakresu badań, aby objąć również te zaniedbane obszary.

Marvin Formosa (2012) dochodzi do podobnych wniosków, wskazując na liczne braki i ograniczenia w międzynarodowej literaturze dotyczącej edukacji seniorów. Zwraca uwagę, że wiele badań skupia się na uprzywilejowanych grupach osób starszych – zdrowych, dobrze wykształconych i z klasy średniej – pomijając tych, którzy mogą doświadczać marginalizacji z powodu wieku, płci, pochodzenia etnicznego czy klasy społecznej. Jest to problem, który wymaga większej uwagi ze strony badaczy, aby objąć szerszy wachlarz doświadczeń i potrzeb osób starszych.

Edukacja seniorów w kontekście globalnych trendów demograficznych i społecznych, które prowadzą do starzenia się populacji staje się coraz bardziej istotna. Jak zauważa Kowalska-Dubas (2020), geragogika rozwija się dynamicznie od drugiej połowy XX wieku. Edukatorzy coraz bardziej interesują się sposobami nauczania oraz uczenia się osób starszych, badając oferty edukacyjne dostosowane do ich potrzeb i oczekiwań (Szarota, 2014). To interdyscyplinarne podejście umożliwia holistyczne wsparcie seniorów, łącząc elementy pedagogiki, psychologii i innych dziedzin jak medycyna i socjologia (Kowalska-Dubas, 2020).

Rozwój geragogiki otworzył nowe perspektywy w edukacji seniorów, lecz niesie również ze sobą wiele wyzwań. Muszyński (2016) podkreśla, że jednym z wyzwań jest uwzględnienie różnorodności wśród seniorów – zarówno pod względem ich zdrowia, jak i doświadczeń życiowych oraz poziomu wykształcenia. Pojawiła się zatem konieczność bardziej szczegółowego zbadania obszarów wsparcia dla seniorów z ograniczeniami poznawczymi i fizycznymi, które wpływają na ich codzienne funkcjonowanie. W związku z tym także pojawia się pytanie, czy działania skupione na wsparciu osób z zaburzeniami poznawczymi, bez diagnozy, wpisują się w obszar geragogiki, czy raczej interwencji w ramach geragogiki specjalnej (Chabior i in., 2021; Kilian, 2022).

Relacje między geragogiką a geragogiką specjalną są złożone i niejednoznaczne. Geragogika specjalna, będąca subdyscypliną pedagogiki specjalnej, koncentruje się na edukacji i wsparciu osób starszych z niepełnosprawnościami (Kilian, 2018, 2022; Zych, 2005, 2010, 2021). W przeszłości jednak geragogika była często postrzegana jako dział pedagogiki specjalnej, zgodnie z medycznym modelem, w którym starość utożsamiano z chorobą i niepełnosprawnością (Kowalska-Dubas, 2020, s. 146; Halicki, 2013). Obecnie jednak uznaje się, że pedagogika specjalna jest subdyscypliną pedagogiki, co nadaje odrębność geragogice specjalnej od samej geragogiki (Chrzanowska, 2017).

Jak zauważa Halicki (2013, s. 10-11), mimo wielu wspólnych obszarów zainteresowań, istnieją istotne różnice między obiema dyscyplinami. Pedagogika specjalna koncentruje się na pracy z osobami lub grupami wykazującymi różnego rodzaju deficyty, które często mają charakter wrodzony lub są wynikiem nagłych wydarzeń losowych. Geragogika natomiast odnosi się do osób starszych, które mogą doświadczać znacznych deficytów w różnych sferach, ale są one postrzegane jako „naturalny rezultat biegu życia" (Halicki, 2013, s. 11).

Chociaż geragogika specjalna dopiero się rozwija, już zaznacza swoją obecność w nauce, edukacji i praktyce zawodowej, wyznaczając nowe kierunki wsparcia dla osób starszych (Kilian, 2022, s. 94-95). Jak podkreśla Marlena Kilian (2022), geragogika specjalna koncentruje się na wspieraniu seniorów z niepełnosprawnościami, zarówno fizycznymi, jak i poznawczymi, w celu maksymalizacji ich samodzielności w życiu codziennym. Edukacja seniorów w ramach geragogiki specjalnej kładzie również silny nacisk na ich aktywizację oraz rozwój (Kilian, 2018, 2022).

Geragogika specjalna skupia się na seniorach z różnymi ograniczeniami funkcjonalnymi, którzy wymagają szczególnego podejścia pedagogicznego. Różnicuje osoby z niepełnosprawnością od urodzenia od tych, które stały się niepełnosprawne w późniejszym życiu. Pierwsza grupa musi przystosować się głównie do starości, natomiast druga mierzy się jednocześnie z wyzwaniami związanymi ze starością i nowo nabytą niepełnosprawnością. Geragogika specjalna obejmuje zarówno seniorów z wyraźnymi trudnościami (tzw. niepełnosprawność funkcjonalna), jak i osoby z tzw. niepełnosprawnością preklinicznę, której jeszcze nie są świadomi (Kilian, 2022).

Katarzyna Parys (2023, s. 23-24) wylicza podsubdyscypliny[4] w obrębie geragogiki specjalnej, ale przestrzega, że może to „prowokować do nadmiernego uspecjalniania działań". Istnieje ryzyko, że zbyt szczegółowe rozgraniczanie poddziedzin w ramach geragogiki specjalnej może prowadzić do nadmiernej specjalizacji, zbytniego skupiania się na różnicach, a pomijania wspólnych cech osób z różnymi niepełnosprawnościami. Może to skutkować wyznaczaniem niepotrzebnych granic i osłabieniem podejścia integracyjnego oraz normalizacyjnego.

Szczególną grupą w ramach geragogiki specjalnej są osoby z otępieniem, które wymagają specjalistycznego podejścia pedagogicznego. Adam A. Zych (2014, 2015)

[4] Parys (2023) zauważa, że w literaturze istnieją próby dalszego uszczegółowienia tej subdyscypliny poprzez wyodrębnienie działów, takich jak tyflogeragogika (osób niewidomych), surdogeragogika (osób niesłyszących), oligofrenogeragogika (osób z niepełnosprawnością intelektualną), geragogika terapeutyczna, resocjalizacyjna oraz dementopedagogika (osób z otępieniem). Każda z tych dziedzin odpowiada na specyficzne potrzeby seniorów, którzy doświadczają ograniczeń funkcjonalnych, wymagających szczególnej interwencji pedagogicznej.

wprowadził termin „dementopedagogika", wskazując na szczególne potrzeby tej grupy seniorów, wynikające z ich ograniczeń poznawczych. Dementopedagogika to określenie pedagogiki, która koncentruje się na wspieraniu osób z zaburzeniami poznawczymi, spowodowanymi otępieniem. Zych (2014) podkreśla, że wsparcie tych osób wykracza poza opiekę medyczną, obejmując także działania edukacyjne, które mają na celu zachowanie jak największej niezależności tak długo, jak to możliwe. Otępienie, spowodowane chorobami neurodegeneracyjnymi, takimi jak choroba Alzheimera, prowadzi do stopniowego pogarszania się zdolności poznawczych (takich jak zapamiętywanie, orientacja, rozumienie, wydawanie sądów, zdolność uczenia się i oceniania). Dementopedagogika skupia się na maksymalizacji jakości życia osób dotkniętych tymi schorzeniami poprzez edukacyjne wsparcie w radzeniu sobie z wyzwaniami codzienności i działania profilaktyczne, które mogą opóźniać procesy neurodegeneracyjne (Zych, 2014, s. 273; zob. Majewicz, 2022; Parys, 2023).

W literaturze coraz częściej zwraca się uwagę na seniorów, którzy doświadczają zaburzeń poznawczych, mimo braku formalnej diagnozy niepełnosprawności. W tej grupie znajdują się osoby starzejące się naturalnie, jednak ich zdolności funkcjonalne stopniowo się pogarszają, co prowadzi do ograniczeń w codziennym życiu (Chabior i in., 2021; Kilian, 2022). Jak zauważa Zych (2021, s. 15), „wprawdzie nie należy utożsamiać starości z chorobą, a choroby z niepełnosprawnością, niemniej jednak wiele schorzeń ujawniających się po przekroczeniu smugi cienia może z czasem prowadzić do niepełnosprawności". Możemy zatem mówić o zagrożonej grupie, która potrzebuje prewencji. Osoby te są także szczególnie narażone na marginalizację i wykluczenie, co wymaga odpowiedniego wsparcia pedagogicznego i społecznego (Chrzanowska, 2017; Kilian, 2022).

Geragogika uwzględnia specyficzne wyzwania, jakie niesie za sobą edukacja seniorów, które wynikają z fizycznych i poznawczych zmian związanych z wiekiem (Halicki, 2013). Nauczyciele Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW) często napotykają bariery zdrowotne w pracy z seniorami, takie jak zasypianie podczas zajęć, nadmierne pobudzenie wywołane lekami, trudności ze zrozumieniem wynikające z problemów słuchowych oraz niską frekwencję spowodowaną pobytami w sanatoriach (Malec-Rawiński i Bartosz, 2017). Kluczowe jest, aby nauczyciele byli świadomi, że procesy regresywne zachodzą w różnym tempie w poszczególnych obszarach i mogą mieć różną intensywność, nawet u osób w tym samym wieku.

Z perspektywy geragoga praca z seniorami wymaga dobrej znajomości zagadnień związanych z edukacją i dydaktyką osób starszych oraz psychologii starzenia, obejmującej zrozumienie zmian rozwojowych zachodzących wraz z wiekiem (Malec-Rawiński i Bartosz,

2017). Geragogika specjalna jeszcze wyraźniej stawia przed pedagogami wyzwanie zrozumienia zróżnicowanych potrzeb seniorów, a jej praktyczne zastosowanie pozwala na skuteczne wsparcie tych, którzy są najbardziej zagrożeni pogorszeniem zdolności funkcjonalnych, przywracając im poczucie niezależności oraz pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (Kilian, 2022; Parys, 2023).

2.3. Specyfika działań edukacyjnych skierowanych do seniorów

W podrozdziale tym analizowana jest kwestia, czy osoby starsze, jako uczniowie, wymagają odmiennych metod i form nauczania w porównaniu do innych grup wiekowych. Jest to temat, który nieustannie budzi zainteresowanie w środowisku geragogicznym (m.in. Halicki, 2013; Tam, 2014). Zrozumienie, w jaki sposób edukacja seniorów różni się od edukacji młodszych osób, może prowadzić do wypracowania bardziej skutecznych metod nauczania, dostosowanych do specyficznych potrzeb tej grupy.

W analizie skupiono się na szczególnych cechach nauczania i uczenia się osób starszych, które nie tylko przechodzą przez istotne zmiany społeczne i psychologiczne, ale także mierzą się z wyzwaniami osobistymi związanymi z wiekiem dojrzałym. Istnieje jednak pytanie, które stawia Maureen Tam (2014): czy różnice te uzasadniają konieczność wyodrębnienia osobnej teorii nauczania i uczenia się dla tej unikalnej grupy?

Badacze przedstawiają argumenty zarówno za, jak i przeciw takiemu podejściu, odnosząc się do zasad pedagogicznych, specyficznych potrzeb, motywacji, a także barier, które mogą wpływać na proces edukacyjny seniorów. Dodatkowo omawiane są propozycje dotyczące metod i strategii wspierających uczenie się seniorów oraz organizacji zajęć edukacyjnych, które mogą lepiej odpowiadać ich potrzebom i możliwościom w późniejszym etapie życia.

Do lat 70. XX wieku pedagodzy zajmujący się edukacją dorosłych skupiali się głównie na psychologicznych aspektach uczenia się. Jednakże publikacje takie jak „The Design of Education" (1972) Ciryla Houle'a, „How Adults Learn" (1973) Jamesa Kidda oraz „The Adult Learner: A Neglected Species" (1973) i „The Modern Practice of Adult Education" Malcolma Knowlesa skierowały uwagę na budowanie teorii uczenia się dorosłych (za: Karawajczyk, 2009). Próby stworzenia teorii uwzględniającej różnice między dorosłymi a dziećmi były i nadal są podejmowane (Tam, 2014). Mimo to, nie istnieje jedna, uniwersalna teoria uczenia się dorosłych. Zamiast tego, opracowano różnorodne modele, z których każdy wnosi cenny wkład

w zrozumienie procesu uczenia się dorosłych. Jednym z najbardziej znanych podejść jest andragogika, koncepcja wprowadzona przez Knowlesa (za: Karawajczyk, 2009).

Andragogika opiera się na kilku kluczowych założeniach dotyczących dorosłych uczących się. Knowles początkowo przedstawił cztery główne założenia:

1. W miarę dojrzewania ludzie stają się bardziej niezależni i samodzielni.

2. Dorosły człowiek gromadzi coraz większe doświadczenie, które stanowi bogate źródło nauki.

3. Gotowość do nauki osób dorosłych jest powiązana z ich zadaniami rozwojowymi lub rolami społecznymi.

4. Z wiekiem następuje zmiana perspektywy z przyszłego na natychmiastowe zastosowanie wiedzy, co skutkuje większym skupieniem na rozwiązywaniu problemów.

Później Knowles dodał dwa kolejne założenia:

5. Najskuteczniejsze motywacje do nauki są wewnętrzne.

6. Dorośli muszą wiedzieć, dlaczego uczą się określonych rzeczy.

Knowles uważał te założenia za kluczowe przy projektowaniu programów edukacyjnych dla dorosłych. Na przykład, zgodnie z pierwszym założeniem, sugerował on, że klimat w sali lekcyjnej powinien być dostosowany do potrzeb dorosłych, sprzyjając atmosferze wzajemnego szacunku i wsparcia. Dorośli uczniowie powinni również brać aktywny udział w planowaniu i ocenie swoich doświadczeń edukacyjnych. Samodzielność dorosłych uczniów oznacza również ich aktywny udział w diagnozowaniu własnych potrzeb edukacyjnych, planowaniu i realizacji doświadczeń edukacyjnych oraz ich ocenie.

Model andragogiczny, choć znacząco przyczynił się do rozwoju edukacji dorosłych, nie rozwiązał jednak wszystkich problemów związanych z dydaktyką osób starszych. Ten zestaw założeń, czy też system koncepcji, dał edukatorom dorosłych pewną „tożsamość", która wyróżnia edukację dorosłych na tle innych obszarów edukacji.

Dyskusje na temat tego, czy seniorzy powinni być edukowani w sposób analogiczny do dorosłych, trwają do dziś. Na przykład Alice Hanson (1996) zwraca uwagę, że większe doświadczenie dorosłych nie zawsze przekłada się na jego jakość jako zasobu edukacyjnego; czasami może ono nawet stanowić barierę dla nauki. Co więcej, dzieci w pewnych sytuacjach mogą mieć doświadczenia jakościowo bogatsze niż dorośli. Te kontrowersje pokazują, że potrzeby edukacyjne seniorów wymagają dalszych badań i refleksji, aby skutecznie wspierać ich proces uczenia się.

Krytyka koncepcji Knowlesa początkowo skupiała się na jego twierdzeniu, że andragogika, z jej specyficznymi implikacjami, odnosi się wyłącznie do nauki dorosłych,

podczas gdy pedagogika dotyczy nauki dzieci. Po dokładniejszej analizie tych założeń i ich wpływu na praktykę edukacyjną, zarówno w edukacji dorosłych, jak i dzieci, Knowles zmodyfikował swoje stanowisko. W późniejszych pracach zaproponował podejście, w którym pedagogika i andragogika tworzą kontinuum, od nauczania kierowanego przez nauczyciela do nauki kierowanej przez ucznia, i że oba te podejścia mogą być stosowane zarówno wobec dzieci, jak i dorosłych, w zależności od kontekstu. Na przykład dorosły, który nie ma wiedzy na dany temat, może potrzebować więcej wsparcia nauczyciela, podczas gdy dzieci, które są naturalnie ciekawe, mogą wykazywać większą samodzielność w nauce (Merriam, 2001).

Późniejsi krytycy zwracali uwagę na ograniczenia koncepcji andragogiki, wskazując na jej nadmierne skupienie na uczniu jako jednostce, bez uwzględnienia społecznego kontekstu, w którym odbywa się nauka. Krytykowano ją również za założenie, że edukacja jest neutralna pod względem wartości, oraz za pomijanie różnorodności wśród dorosłych uczniów. Na przykład Jennifer Sandlin (2005) zauważyła, że andragogika nie uwzględnia strukturalnych systemów związanych z rasą, płcią i klasą, które wpływają na proces uczenia się.

Mimo licznych zmian, w tym również związanych z kontekstem polityczno-historycznym andragogika zachowuje swoją ciągłość (Dubas, 2018). Jej nazwa została ugruntowana, zastępując wcześniej stosowany termin „pedagogika dorosłych". Jako nauka obecna w rejestrze nauk społecznych (i humanistycznych), wywodzących się z normatywnej pedagogiki, zachowała swoją instytucjonalną ciągłość. Zyskała również szerszy kontekst w postaci opisowych badań nad edukacją. W pewnym stopniu stara się łączyć dwie odmienne kategorie badawcze: „uczący się dorosły" oraz „procesy uczenia się dorosłych". Dubas (2013) wyjaśnia, że obecnie andragogika znajduje się w zaawansowanym procesie tworzenia nowej teoretycznej i praktycznej jakości.

Mimo że andragogika była dominującym modelem uczenia się dorosłych przez ponad czterdzieści lat, stosunkowo niewiele przeprowadzono badań empirycznych w celu weryfikacji jej założeń lub oceny jej skuteczności (Rachal, 2002). Kilka badań, takich jak te przeprowadzone przez Harolda W. Bedera i Gordona G. Darkenwalda (1982), skupiało się na związku między założeniami andragogicznymi a praktyką nauczycielską. Nauczyciele, którzy nauczali zarówno dorosłych, jak i młodszych uczniów, twierdzili, że stosują więcej technik andragogicznych w pracy z dorosłymi. Jednak badania Joan Gorham (1985), które faktycznie obserwowały nauczycieli w klasie, nie wykazały istotnych różnic w sposobie prowadzenia zajęć dla dorosłych i młodszych uczniów, chociaż nauczyciele twierdzili, że traktują te dwie grupy wiekowe inaczej.

Jak już wcześniej wspomniano, geragogika podejmuje próbę różnicowania procesu uczenia się osób starszych i młodszych, jest jednak zaniedbanym obszarem naukowym (Malec-Rawiński, 2013). Skupia się ona na uczeniu się i nauczaniu osób starszych w kontekście adaptacji do starości, zalecając stosowanie innych metod, środków i narzędzi niż pedagogika (Kilian, 2015). Niestety, metodyka geragogiki pozostaje uboga, co badacze tłumaczą ograniczoną wiedzą na temat rozwoju człowieka w zaawansowanym wieku.

Obecnie literatura na temat edukacji seniorów jest bardzo ograniczona, co utrudnia uzyskanie spójnych i jasnych wytycznych, prowadząc do dezorientacji w pracy z seniorami. W rezultacie mamy do czynienia z chaosem, sprzecznymi dyrektywami i brakiem klarownych wskazówek dotyczących najlepszych praktyk. Zrekonstruowanie wytycznych w zakresie edukacji seniorów staje się zatem pilną i istotną kwestią, która wymaga natychmiastowej uwagi i działania (Flauzino i in., 2021).

Badacze podkreślają, że zrozumienie zmian zachodzących wraz z wiekiem stanowi fundament skutecznej pracy z seniorami, umożliwiając trafne określenie ich rzeczywistych potrzeb i możliwości, także w obszarze edukacji (Kowalska-Dubas, 2016). Aktywność człowieka zmienia się na przestrzeni życia, ponieważ na różnych etapach egzystencji zmieniają się jego cele, potrzeby i możliwości (Kowalska-Dubas, 2016). Należy również pamiętać, że seniorzy to grupa heterogeniczna (Maksymowicz i Kapralska, 2023), dlatego wszelkie wskazówki metodyczne powinny być analizowane w kontekście określonej kohorty, grupy lub indywidualnych jednostek (Kilian, 2015).

Zalecenia metodyczne dotyczące pracy z seniorami obejmują planowanie zajęć, wybór metod pracy, dobór tematyki, ocenę zdolności seniorów do przyswajania treści oraz ewaluację postępów w uczeniu się (Kilian, 2015). W kolejnych częściach zostaną omówione te kluczowe elementy, które choć nie dowodzą jednoznacznie, że edukacja seniorów jest całkowicie odrębną dziedziną edukacyjną, to jednak wskazują na unikalne wyzwania związane z prowadzeniem zajęć dla tej grupy. Problemy takie jak spowolnienie procesów poznawczych, potrzeba większej liczby powtórzeń czy konieczność dostosowania tempa nauczania do możliwości uczestników, to tylko niektóre z aspektów, które muszą być brane pod uwagę w pracy z tą grupą. Omówienie tych kwestii ma na celu podkreślenie, jak działania edukacyjne skierowane do seniorów mogą różnić się od tradycyjnych form nauczania.

Planowanie zajęć jest jednym z najtrudniejszych, ale zarazem najważniejszych zadań, ponieważ warunkuje sukces całego procesu. Instruktor powinien jak najlepiej poznać charakterystykę grupy, identyfikując jej możliwości, ograniczenia, zainteresowania i zdolności. Na tej podstawie decyduje o doborze celu i metodyki szkolenia, formułując zarówno cele

ogólne, jak i operacyjne, które odnoszą się do zmian, jakie chcemy osiągnąć w wiedzy, kompetencjach i umiejętnościach uczestników. Program zajęć powinien również określać treści kształcenia, metody realizacji celów, wykorzystywane środki edukacyjne, sposoby kontroli efektów oraz materiały pomocnicze (Kilian, 2015).

Metody pracy muszą być indywidualnie dopasowane do potrzeb grupy szkoleniowej. Zajęcia mogą być prowadzone w formie tradycyjnego wykładu, jak również w bardziej praktyczny sposób, np. poprzez dyskusje, projekty grupowe, treningi, inscenizacje, studia przypadków, obserwacje czy prace ręczne. Trenerzy mogą także wykorzystywać aktywizujące metody pracy, takie jak wyprawy w teren (Kilian, 2015). W pracy z seniorami stosuje się również metody reminiscencji i autobiografii, które polegają na opowiadaniu i rozmowach o przeszłych doświadczeniach.

Dobór tematyki szkolenia powinien być oparty na potrzebach uczestników, związanych nie tylko z nabywaniem konkretnych umiejętności zawodowych, ale także z tematami istotnymi dla ich życia i doświadczeń (Simson i in., 2002). Często poruszane tematy obejmują aspekty życia codziennego, zdrowia, finansów, relacji rodzinnych, a także duchowości i czasu wolnego (Simson i in., 2002). Badania wskazują, że tematy humanistyczne są bardziej atrakcyjne dla kobiet, natomiast przyrodnicze - dla mężczyzn (Halicki, 2000). Ważne jest, aby liczba zagadnień była ograniczona, a centralne punkty zajęć wyraźnie zaznaczone.

Jak podkreśla Marlena Kilian (2015), przyswajanie treści powinno przebiegać zgodnie z określonym porządkiem: od tematów znanych i łatwych do nowych i trudniejszych. Przekazywane informacje powinny być logiczne, zrozumiałe i poparte zapowiedziami, powtórzeniami oraz podsumowaniami. Język używany podczas zajęć powinien być prosty i klarowny, a tempo pracy dostosowane do możliwości seniorów, aby nie wprowadzać niepotrzebnego stresu. Należy także zorganizować przerwy, które nie tylko pozwolą na odpoczynek, ale także na nawiązywanie relacji interpersonalnych. Wiele decyzji należy do trenera, który oprócz realizacji, a czasem i projektowania zajęć, współodpowiada za atmosferę w grupie oraz zasady obowiązujące podczas kursu (Bonk, 2015).

Trener powinien dbać o umacnianie wiary uczestników we własne możliwości, co pozytywnie wpływa na ich motywację i poczucie skuteczności. Ważne jest również udzielanie wskazówek dotyczących efektywnego przyswajania wiedzy, takich jak robienie notatek czy stosowanie technik zapamiętywania (mnemotechnik). Istotne jest także przekazywanie pisemnych instrukcji, które ułatwiają szybkie przypomnienie informacji. Dobrą praktyką jest stosowanie krótszych, ale częstszych sesji, zakończonych podsumowaniami (Kilian, 2015).

Ocena postępów w uczeniu się seniorów powinna być specyficzna i różnić się od oceny w innych grupach wiekowych. Jak wskazuje Kilian (2015), nacisk należy położyć na subiektywną ocenę uczestnika oraz informacje zwrotne od trenera i innych uczestników, a nie na formalne oceny, certyfikaty czy dyplomy. Co więcej, ocena wyników nie powinna być ani zbyt pobłażliwa, ani zanadto rygorystyczna. Autorka zaznacza, iż warto unikać typowych testów, a jeśli są one konieczne, to należy dokładnie wyjaśnić zasady ich wykonywania i dostosować formę do możliwości seniorów, na przykład poprzez stosowanie pytań zamkniętych lub wizualnych. Testy powinny być krótkie, z możliwością przerw, a przestrzeń testowa - komfortowa i dobrze oświetlona. Czcionka w testach pisemnych powinna być większa, a uczestnicy powinni mieć dostęp do pomocy rehabilitacyjnych, takich jak okulary czy aparaty słuchowe (Kilian, 2015).

Należy podkreślić specyfikę metodyki pracy z seniorami, która cechuje się mniej formalnym i mniej protekcjonalnym podejściem do procesów edukacyjnych. Rola edukatorów-facylitatorów, a niekiedy także terapeutów, różni się od tej w tradycyjnych środowiskach szkolnych, zwłaszcza gdy trzeba dostosować się do fizycznych ograniczeń wynikających z procesu starzenia, takich jak pogorszenie zmysłów, utrata słuchu, wzroku czy problemy z pamięcią. Kluczowe jest, aby wykorzystywać metody sprzyjające upodmiotowieniu oraz aktywnemu udziałowi osób starszych w procesie uczenia się (Szarota, 2022a).

Specyfika działań edukacyjnych skierowanych do seniorów wymaga uwzględnienia ich specyficznych potrzeb oraz zróżnicowanych motywacji, które wpływają na zaangażowanie w aktywności edukacyjne. Badania pokazują, że seniorzy podejmują naukę w celu utrzymania dobrej kondycji umysłowej, wzrostu poczucia zadowolenia z życia, a także dla samorealizacji (Mandrzejewska-Smól, 2012). Aktywność edukacyjna seniorów może być jednak utrudniona przez bariery strukturalne i osobiste, takie jak ograniczona dostępność do programów edukacyjnych, koszty, czy brak odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego, szczególnie w mniejszych miejscowościach (Boulton-Lewis i in., 2016; Pikuła, 2021).

Zrozumienie specyficznych czynników oraz indywidualnych różnic w procesie uczenia się seniorów umożliwia bardziej precyzyjne dostosowanie działań edukacyjnych do ich potrzeb. Projektowanie strategii nauczania wspierających znaczącą naukę wśród starszych dorosłych pozostaje jednak wyzwaniem. Dla poprawy jakości uczenia się przez całe życie konieczne jest wdrażanie przemyślanych strategii, które odpowiadają na unikalne potrzeby tej grupy. Pomimo licznych apeli o pogłębione badania, wciąż brakuje systematycznych przeglądów literatury, które kompleksowo analizowałyby potrzeby i preferencje edukacyjne

seniorów. Dobra teoria, oparta na solidnych badaniach, jest kluczowa, by projektować efektywne działania edukacyjne, wspierające rozwój i zaangażowanie osób starszych.

2.4. Model nauczania i uczenia się skoncentrowany na uczniu i jego znaczenie w pracy edukacyjnej z seniorami

W tym podrozdziale omówiony zostanie model nauczania i uczenia się skoncentrowany na uczniu i jego znaczenie w pracy edukacyjnej z seniorami. Analiza tego modelu pozwoli lepiej zrozumieć, dlaczego tradycyjne podejścia edukacyjne nie zawsze przyczyniają się do poprawy zaangażowania i efektywności edukacji seniorów.

Badacze od dawna wskazują na potrzebę zmiany paradygmatu w edukacji (Watson i Reigeluth, 2008). Wciąż trwają dyskusje na temat kształtu systemu edukacyjnego, w tym edukacji dorosłych i seniorów, oraz sposobów na poprawę nauczania i uczenia się dorosłych poprzez modyfikację strategii edukacyjnych.

Rosnąca liczba publikacji koncentruje się na wyzwaniach stojących przed edukacją dorosłych, podkreślając znaczenie podmiotowości, motywacji, pewności siebie, nabywania kluczowych kompetencji, krytycznej refleksji oraz możliwości wyznaczania własnych celów. Ważne jest także budowanie relacji społecznych i wspólne działania, które często są zaniedbywane w współczesnych programach edukacji dorosłych. Zmiana w kierunku promowania zaangażowania uczniów skupiła uwagę na tworzeniu warunków sprzyjających ich aktywnemu uczestnictwu. Edukacja dorosłych pełni również istotną rolę w budowaniu obywatelskiego zaangażowania, wdrażaniu emancypacyjnych zmian społecznych, wzmacnianiu krytycznej świadomości oraz aktywnym uczestnictwie (Gravani i in., 2023).

Jednym z podejść pedagogicznych, które zyskuje na popularności w edukacji dorosłych, jest nauczanie skoncentrowane na uczniu. Edukacja ta jest promowana jako element praw człowieka oraz wysokiej jakości edukacji opartej na podejściu holistycznym (Schweisfurth, 2013). Ponadto, jest wdrażana jako narzędzie emancypacyjnej zmiany społecznej (Gravani i in., 2023). Mimo, że istnieją różnice w definiowaniu i wdrażaniu tego podejścia, edukacja skoncentrowana na uczniu wykracza poza adaptację kursów. Angażuje uczestników w podnoszenie świadomości, budowanie pewności siebie oraz wspiera wspólne działania między uczniami a nauczycielami dorosłych (Gravani i in., 2023; Schweisfurth, 2013).

Edukacja skoncentrowana na uczniu może być uważana za koncepcję, podejście, narrację i politykę (Schweisfurth, 2013). Schweisfurth (2013), badaczka z Wielkiej Brytanii, postrzega praktykę edukacyjną jako istniejącą wzdłuż kontinuum, od mniej skoncentrowanej

na uczniu do bardziej skoncentrowanej na uczniu. Na końcu kontinuum „nauczanie skoncentrowane na uczniu" uczniowie mają stosunkowo większą kontrolę, nie tylko nad treścią uczenia się, ale także nad tym, jak się uczą, czego się uczą i jak proces nauczania-uczenia się jest kształtowany przez potrzeby, możliwości i zainteresowania uczniów.

Schweisfurth (2013) identyfikuje kilka kluczowych elementów składających się na podejście skoncentrowane na uczniu, które można umieścić na tym continuum: techniki, relacje, motywacje i epistemologie.

- Technika: Odnosi się do metod, które nauczyciele stosują w pracy z uczniami. Kontinuum w tej kategorii przebiega od „nauczania frontalnego" i „transmisji wiedzy" do „niezależnego lub grupowego odkrywania".

- Relacje w klasie: Odnoszą się do dynamiki między nauczycielem a uczniami, która może wahać się od autorytarnego do demokratycznego stylu zarządzania. Schweisfurth (2013) podkreśla, że rodzaj relacji wpływa na stopień kontroli, jaką uczniowie mają nad swoją nauką. Na bardziej demokratycznym końcu kontinuum uczniowie mają większą swobodę w kształtowaniu swojego procesu edukacyjnego.

- Motywacja ucznia: Schweisfurth (2013) wskazuje, że motywacja uczniów jest ściśle powiązana z technikami i relacjami w klasie. Uczniowie są bardziej zaangażowani w proces nauki, gdy ich motywacja pochodzi z wewnątrz, a nie jest narzucana z zewnątrz.

- Epistemologia: Ostatni element odnosi się do postrzegania wiedzy i jej roli w edukacji. Na jednym końcu kontinuum wiedza jest postrzegana jako stała i niezmienna, a program nauczania jest ściśle określony. Na drugim końcu wiedza jest uważana za płynną i otwartą na negocjacje, co pozwala na dostosowanie treści nauczania do indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów. Uczniowie są najbardziej zaangażowani, gdy treści edukacyjne mają dla nich bezpośrednie znaczenie zawodowe i są dopasowane do ich osobistych lub zawodowych potrzeb lub osobiste.

Model nauczania skoncentrowanego na uczniu nie tylko dostarcza ram teoretycznych dla różnych podejść do nauczania, ale także podkreśla, że jakość edukacji może być zachowana w różnorodnych praktykach pedagogicznych. Umożliwia on elastyczne podejście do edukacji, które nie jest ograniczone do określonych metod, lecz kładzie nacisk na dopasowanie procesu nauczania do potrzeb ucznia. W kontekście edukacji seniorów model ten może stanowić inspirację do odpowiedzi na kluczowe pytania dotyczące motywacji, celów edukacyjnych oraz wyników nauczania, a także roli nauczyciela w procesie uczenia się osób starszych.

Podejście skoncentrowane na uczniu stanowi solidną podstawę dla uczenia się dorosłych, promując takie aspekty nauczania, jak większe skupienie się na uczniu, aktywne

uczestnictwo, rozwijanie rzeczywistych umiejętności, dostosowanie do indywidualnych potrzeb ucznia, zwiększenie wyboru i kontroli ucznia oraz wspieranie jego autonomii (Bremner, 2021). Proces uczenia się jest samoregulowany i oparty na dociekaniu, a uczący się ma kontrolę nad treścią i sposobem nauki – w tym sensie „to, czego się uczy i w jaki sposób, jest kształtowane przez potrzeby, możliwości i zainteresowania uczących się" (Schweisfurth, 2013, s. 20). Wiele programów edukacyjnych uznaje za kluczowe, aby proces nauczania opierał się na zainteresowaniach i motywacjach ucznia oraz dążył do realizacji celów, które uczeń uważa za istotne.

W kontekście szkolnictwa wyższego podejścia do nauczania zostały skonceptualizowane jako kombinacje różnych intencji i strategii, odpowiadające trzem głównym podejściom do nauczania (Trigwell i Prosser, 2004). Strategię skoncentrowaną na nauczycielu, często określaną jako transmisyjną, można scharakteryzować jako skupioną na treści, gdzie nauczyciel pełni rolę eksperta, a uczniowie biernie otrzymują wiedzę. W przeciwieństwie do tego, strategia skoncentrowana na uczniu, znana również jako konstruktywistyczna, umieszcza ucznia w centrum procesu nauczania, a nauczyciela w roli przewodnika, który wspiera aktywne uczestnictwo uczniów w nauce. Trzecie podejście, zorientowane na interakcję między uczniem a nauczycielem, opisuje strategie, w których obie strony są aktywne, na przykład poprzez zadawanie pytań i wspólne rozwiązywanie problemów (Bonnes i Hochholdinger, 2020).

Model podejścia do nauczania, opracowany przez Keith Trigwell i Michael'a Prosser'a (2004) dla szkolnictwa wyższego, został zaadaptowany przez niemieckie badaczki Ulrike Bonnes i Iris Hochholdinger (2020) do kontekstu szkolenia zawodowego. Chociaż warunki dydaktyczne w szkolnictwie wyższym i szkoleniu zawodowym mogą być podobne – od wykładów po seminaria i nauczanie mieszane – cele tych dwóch form edukacji są różne. Szkolnictwo wyższe koncentruje się na edukacji i ocenie wiedzy w kontekście akademickim, natomiast szkolenie zawodowe kładzie większy nacisk na praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności w miejscu pracy, co ma na celu poprawę wyników zawodowych (Salas i in., 2012). W związku z tym Bonnes i Hochholdinger (2020) sugerują modyfikację modelu, aby uwzględniał nowy aspekt, jakim jest transfer umiejętności i wiedzy do środowiska pracy (Tabela 1).

Tabela 1

Aspekty podejścia do nauczania skoncentrowanego na uczniu i na nauczycielu.

RODZAJ STRATEGII	OPIS STRATEGII	CECHY CHARAKTERYSTYCZNE STRATEGII
Strategia transmisyjna	Jest ona skoncentrowana na nauczycielu i koncentruje się na przekazywaniu wiedzy z punktu widzenia nauczyciela. Brak tutaj metod aktywizujących, wykorzystuje się raczej metody transmisyjne polegające na przekazywaniu wiedzy. Trener, jako ekspert zajmuje centralne miejsce podczas zajęć.	- Wykorzystywanie prezentacji Power Point; - Samo przekazywanie informacji; - Nieprzejmowanie się reakcjami uczniów; - Trener jako ekspert; - Aktywizowanie uczniów w niewielkim lub w żadnym stopniu.
Strategia interaktywna	Jest ona oparta na interakcji społecznej pomiędzy trenerem a uczniem. Podczas zajęć wykorzystywane są metody interaktywne i sam proces nauczania również jest interaktywny.	- Interaktywne metody pracy z uczniami; - Rozmowa z uczniami na różne tematy.
Strategia konstruktywistyczna	Strategia ta jest zorientowana na ucznia i koncentruje się na zapewnieniu mu możliwości uczenia się, w której on sam może samodzielnie konstruować wiedzę. Wykorzystuje się tutaj metody konstruktywistyczne, a trener jest przewodnikiem edukacyjnym. Uczeń uczy się w sposób aktywny i samodzielny, ma przestrzeń do autorefleksji.	- Dostosowanie się do potrzeb uczniów; - Odgrywanie ról; - Próbowanie nowych aktywności; - Trener jako przewodnik edukacyjny; - Możliwość autorefleksji; - Przestrzeń dla ucznia do samodzielnego zdobywania wiedzy.
Strategia ułatwiająca transfer	Strategia ta umożliwia transfer zdobytej wiedzy do praktyki. Wykorzystywane są metody ułatwiające transfer oraz informacje zwrotne dla uczniów. Kluczowe jest praktyczne wdrożenie i zastosowanie wiedzy w praktyce, często w praktyce zawodowej uczniów.	- Sprawdzanie i tworzenie narzędzi pomiaru czy transfer ma miejsce; - Refleksja nad własną praktyką; - Możliwość ćwiczenia umiejętności w ramach szkolenia; - Udzielanie informacji zwrotnych.

Źródło: Bonnes i Hochholdinger, 2020, s. 466-467.

Próby operacjonalizacji podejścia „skoncentrowanego na uczniu" można znaleźć w różnych sektorach edukacji dorosłych, w tym w szkoleniach niezwiązanych z pracą zawodową (Gravani i in., 2023) oraz w edukacji seniorów (Ahmad i in., 2022; Rasi i in., 2021;

Vuojärvi i in., 2021). Takie podejście może przynieść znaczące korzyści, prowadząc do głębszego uczenia się, rozwijania samokierowania, współpracy oraz zaradności (Schweisfurth, 2015). Wdrożenie zasad skoncentrowanych na uczniu może również zwiększyć motywację, pewność siebie oraz poprawić relacje między uczniami (Bremner i in., 2022). Dlatego podejście to jest szeroko wspierane w międzynarodowych programach edukacyjnych, takich jak Milenijne Cele Rozwoju czy Cele Zrównoważonego Rozwoju, a także w politykach edukacyjnych, w tym UNESCO Futures of Education (UNESCO, 2021; za: Bremner i in., 2022).

Nicholas Bremner (2021) podkreśla, że koncepcja nauczania skoncentrowanego na uczniu jest nie tylko użyteczna, ale także praktyczna. Wskazuje, że bez jasno określonych punktów odniesienia szkoleniowcy, badacze i decydenci polityczni nie są w stanie wiarygodnie porównać różnych koncepcji nauczania, praktyk oraz programów. W oparciu o analizę 326 tekstów dotyczących nauczania skoncentrowanego na uczniu i na nauczycielu, Bremner zauważa, że koncepcja ta jest zarówno złożona, jak i szeroka.

Badacze zgadzają się, że model ten jest atrakcyjny, ponieważ pomaga w uzyskaniu bardziej kompleksowego zrozumienia skomplikowanych zjawisk edukacyjnych. Może dostarczać szerokiego i elastycznego podejścia do porównywania różnych aspektów przez nauczycieli, szkoleniowców, badaczy i decydentów, a także służyć jako narzędzie do autorefleksji dla wykładowców (Bremner i in., 2022).

Model ten umożliwia także omawianie podejść do nauczania w kategoriach standardów edukacyjnych (Tabela 2). Na przykład Schweisfurth (2013) proponuje zestaw „minimalnych standardów", obejmujących treści istotne dla życia uczniów, dialog zamiast wyłącznie przekazywania wiedzy, opieranie się na istniejącej wiedzy uczniów oraz angażujące i motywujące lekcje. Z kolei Bremner (2021, s. 172) wyróżnia sześć kluczowych aspektów pedagogiki skoncentrowanej na uczniu: aktywne uczestnictwo, dostosowanie do potrzeb, autonomia, odpowiednie umiejętności, dzielenie się władzą oraz ocena kształtująca (np. samoocena, ocena rówieśnicza). Chociaż te listy aspektów różnią się od siebie, wszystkie w istotny sposób przyczyniają się do rozwoju edukacji skoncentrowanej na uczniu, nie upraszczając jednocześnie złożoności tego podejścia.

Tabela 2

Sugerowane standardy pedagogiki skoncentrowanej na uczniu lub na nauczycielu w edukacji osób starszych.

STRATEGIA PEDAGOGICZNA	CHARAKTERYSTYKA STRATEGII PEDAGOGICZNEJ
Pedagogika skoncentrowana na uczniu	- Aktywne uczestnictwo: uczniowie są aktywnie zaangażowani w naukę i wchodzą w interakcje ze sobą i z nauczycielem (np. poprzez pracę w parach i grupach); - Dostosowanie do potrzeb: planowanie nauki rozpoczyna się od rozważenia wcześniejszej wiedzy, umiejętności i doświadczeń uczniów; nauka jest elastyczna i dostosowana do potrzeb i zainteresowań, preferencji uczniów (w tym potrzeb emocjonalnych), uczestnik jest współtwórcą programów edukacyjnych; - Autonomia: uczniowie pracują samodzielnie i biorą odpowiedzialność za własną naukę i mają wysoki stopień kontroli nad swoją nauką; uczniowie nie tylko uczą się treści ale także rozwijają swoje umiejętności uczenia się przez całe życie (metapoznanie); - Odpowiednie umiejętności: treści mają znaczenie i są istotne dla prawdziwego życia uczniów; treści są oparte o praktykę, integrują nauczanie z życiem codziennym; - Dzielenie się władzą: uczniowie angażują się w podejmowanie decyzji w dialogu z rówieśnikami i nauczycielem; tradycyjne dystanse władzy między nauczycielami i uczniami są zmniejszone; niekoniecznie musi istnieć „jedna właściwa odpowiedź"; cenione są opinie zarówno nauczyciela jak i uczniów; - Ocena kształtująca: uczenie się jest postrzegane jako ciągły proces, a nie tylko produkt; ocena kształtująca jest kluczową częścią uczenia się (np. samoocena /ocena rówieśnicza); - Cele i metody: są określone na podstawie preferencji osób starszych, wykorzystywane są metody aktywizujące, oparte na współpracy, oparte na technologii i zasobach Internetowych; - Uczenie się od rówieśników: bardziej wykwalifikowani uczestnicy uczą innych.
Pedagogika skoncentrowana na nauczycielu	- Nauczyciel ekspert: instruktor pełni wiodącą rolę w procesie nauczania, jest jedynym źródłem wiedzy; relacje nauczyciel-uczeń są niesymetryczne; - Metoda wiodąca: wykład, jako główna forma nauczania, w której nauczyciel uczy a uczniowie słuchają; Program nauczania: ustalony, z ograniczoną możliwością wyboru i kontroli przez uczniów; - Przekaz: nauczanie oparte o pasywny przekaz; - Ocena: występuje tradycyjny sposób oceny uczniów.

Źródło: Bremner, 2021, s. 172; Bremner i in., 2022; Gravani i in., 2023; Vuojärvi i in., 2021, s. 9, 11.

Warto podkreślić, że związek geragogiki i krytycznej geragogiki z koncepcją nauczania skoncentrowanego na uczniu jest wyraźny. Nauczanie i uczenie się z tej perspektywy obejmuje

równowagę sił między nauczycielem a uczniem, dialog, negocjację, refleksję oraz promowanie doświadczeń edukacyjnych, które są dostosowane do indywidualnych potrzeb i zainteresowań starszych uczniów (Formosa, 2012).

Podobnie jak w modelu nauczania skoncentrowanym na uczniu, kluczowe jest tu uznanie autonomii uczących się (Glendenning i Battersby, 1990). Proces edukacyjny jest zgodny z życiowymi doświadczeniami i aspiracjami uczniów. Dlatego osoby starsze są wspierane w realizacji celów, które Peter Maderer i Anna Skiba (2006) klasyfikują jako: zorientowane na osobę (rozwój lub utrzymanie kompetencji mentalnych i fizycznych, satysfakcja z życia, niezależne zaangażowanie w znaczące działania), zorientowane na wspólnotę (odpowiedzialność społeczna, zaangażowanie, troska o innych) oraz zorientowane na wyniki (podejmowanie nowych wyzwań w obszarach istotnych osobiście). Schemat zaproponowany przez Maderera i Skibę (2006) posłużył jako podstawa do opracowania teoretycznego modelu podejścia do nauczania, które promuje wspólnotę, poczucie celu i uznanie znaczenia postępu (Creech i Hallam, 2015) (zob. Rysunek 2).

Te cele są realizowane w kontekstach edukacyjnych, które skupiają się na współpracy między nauczycielem a uczniami. W tym modelu nauczyciel pełni rolę partnera, który współtworzy z uczniami przestrzeń sprzyjającą budowaniu poczucia wspólnoty i inkluzji społecznej (Formosa, 2012).

Taka pedagogika wspiera nie tylko rozwój jednostki, ale także wzmacnia więzi społeczne i promuje aktywne uczestnictwo osób starszych w życiu społecznym, co jest centralnym założeniem zarówno krytycznej geragogiki, jak i nauczania skoncentrowanego na uczniu.

Rysunek 2

Teoretyczny model krytycznej geragogiki: pedagogika zorientowana na osobę, wspólnotę i wyniki

Źródło: Creech i Hallam, 2015, s. 49.

Badanie przeprowadzone przez Katrin Tambaum (2014) dotyczące osób starszych uczestniczących w kursach zawodowych w zróżnicowanych grupach ujawniło istotne implikacje dla edukacji seniorów, które wpisują się w podejście skoncentrowane na uczniu. Tabela 3 zawiera zestawienie kluczowych elementów z tego badania.

Wyniki badania wskazują, że kluczowym elementem w planowaniu szkoleń dla osób starszych jest uwzględnienie technik utrzymania i przywracania umiejętności uczenia się. Oznacza to, że programy edukacyjne muszą być dostosowane do specyficznych potrzeb seniorów, co jest zgodne z ideą, że proces nauczania powinien być elastyczny i zindywidualizowany.

Materiały pomocnicze używane w trakcie szkoleń powinny być zaprojektowane z myślą o ograniczeniach fizycznych, które mogą występować u osób starszych. Tambaum (2014) podkreśla, że materiały te powinny być łatwe do obsługi, co oznacza, że powinny pochodzić z ograniczonej liczby źródeł i być wygodne w użyciu, np. możliwe do obsługi dwiema rękami i z jedną parą okularów. Takie podejście respektuje różnorodność w zakresie zdolności i preferencji uczniów, co jest centralnym elementem podejścia skoncentrowanego na uczniu.

Dodatkowo, aktywne formy nauki powinny dominować podczas zajęć, podczas gdy bardziej pasywne formy, takie jak czytanie czy oglądanie materiałów, mogą być delegowane

do pracy domowej. Aktywne zaangażowanie seniorów w proces nauki wzmacnia ich poczucie sprawczości i motywacji, co jest kluczowe dla skutecznej edukacji w starszym wieku.

Kolejnym ważnym aspektem jest związanie nowo nabytych umiejętności z konkretnymi narzędziami, które będą używane do ich wdrażania. Na przykład, umiejętność obsługi komputera powinna obejmować znajomość określonego rodzaju sprzętu i oprogramowania. Umożliwia to lepsze dopasowanie warunków szkolenia do realnych potrzeb i umiejętności osób starszych.

Wreszcie, jeśli materiały szkoleniowe są dostarczane przed sesjami, konieczne jest uzupełnienie ich o szczegółowe instrukcje, jak samodzielnie z nich korzystać. Tambaum (2014) podkreśla, że takie podejście wspiera samodzielność i niezależność seniorów, co jest kluczowe w podejściu skoncentrowanym na uczniu, ponieważ pozwala na pełniejsze zrozumienie i przyswojenie nowej wiedzy i umiejętności przez osoby starsze.

Tabela 3

Zasady organizacji nauki dla osób starszych w szkoleniach grupowych – zasady geragogiki edukacyjnej.

KATEGORIA	OPIS ZASADY
Elastyczność (tempo, styl nauki, sposób utrwalania)	Grupa starszych jest niejednorodna i mają oni różne doświadczenia edukacyjne. Uczący ma możliwość wyboru: własnego tempa nauki, sposobu, w który będzie się uczył (stylu) oraz sposobu utrwalania przyswojonego materiału.
Różnorodność (dzielenie się doświadczeniami, użyteczność doświadczeń, transformacja, wykorzystywanie doświadczeń do nabywania i utrwalania nowej wiedzy)	Seniorzy mają różne doświadczenia życiowe, które można wykorzystać w procesie nauki. Mogą się dzielić nimi z innymi, jak również wykorzystywać je podczas zajęć. Seniorzy mogą przekształcać swoje doświadczenia. Instruktor wprowadza nowy materiał wykorzystując terminy i zjawiska znane starszym osobom. Aby utrwalić nowy materiał, instruktor wykorzystuje powiązania między wcześniej poznanym materiałem a posiadanymi doświadczeniami.
Użyteczność (przydatność tematu szkolenia, możliwość zastosowania nabytej wiedzy w życiu)	Materiał szkoleniowy ma być przydatny do wykorzystania w ich życiu. Zadania szkoleniowe, materiały i przykłady mają bezpośrednie zastosowanie w życiu. Efekty uczenia się są stosowane w codziennym życiu.
Nowoczesność	Celem nauczania osób starszych jest wspieranie ich niezależności i umiejętności radzenia sobie w nowoczesnym społeczeństwie.
Aktywność i autonomia	Starsi uczniowie mają tendencję do samodzielnego działania. Uczniowie mają możliwość bycia aktywnymi w procesie nauki i biorą odpowiedzialność za swoją naukę. Starsi uczniowie mogą być autonomicznymi jednostkami podczas szkolenia.
Przyjemność (dociekliwość, nieformalna atmosfera)	Nauka jest łatwa, jeśli prowadzi do niej własna dociekliwość, a otoczenie jest przyjemne. Dociekliwość uczniów jest stymulowana podczas szkolenia. Podczas zajęć utrzymywana jest rozrywkowa i nieformalna atmosfera.

Źródło: Tambaum, 2014, s. 300-302.

Rozdział 3.
Programy edukacyjno-profilaktyczne w zakresie poprawy pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych realizowane na świecie

Rozdział ten w całości poświęcony jest kompleksowej analizie programów edukacyjno-profilaktycznych, które mają na celu poprawę zdolności pamięciowych u seniorów bez zaburzeń poznawczych. Celem tego rozdziału jest nie tylko przegląd istniejących na świecie programów treningowych, ale także ich klasyfikacja oraz szczegółowa charakterystyka. Omówione zostaną zarówno teoretyczne podstawy, jak i praktyczne aspekty wdrażania takich programów.

W pierwszej kolejności zostaną porównane interwencje edukacyjne, które skupiają się na utrzymaniu i poprawie zdolności poznawczych, z interwencjami leczniczymi i kompensacyjnymi, które są stosowane u osób z zaburzeniami poznawczymi. Następnie przybliżone zostaną założenia, na których opierają się programy treningowe skierowane do seniorów, oraz hipoteza rezerwy poznawczej, która stanowi teoretyczny fundament wielu z tych interwencji.

Rozdział obejmie również różnorodne rodzaje treningów pamięci, w tym ich cechy charakterystyczne, kryteria klasyfikacji oraz możliwości łączenia z innymi formami interwencji. Będzie także zawierał przegląd popularnych i cenionych programów na świecie, z analizą ich skuteczności, trwałości efektów oraz potencjału transferu umiejętności na inne obszary życia.

Celem omówienia tych zagadnień jest zrozumienie, w jaki sposób programy treningowe mogą przyczyniać się do opóźnienia efektów starzenia się w zakresie funkcji poznawczych, ze szczególnym uwzględnieniem pamięci. Poprzez tę analizę dąży się do oceny, czy treningi pamięci są rzeczywiście skuteczną metodą wspierania zdrowego starzenia się, czy też ich efektywność jest jedynie pozorna. Rozdział ten ma także na celu wskazanie najlepszych praktyk w konstruowaniu i realizacji takich programów, co może być cenną wskazówką zarówno dla badaczy, jak i praktyków zajmujących się edukacją i wsparciem osób starszych, jak również ramą do analizy empirycznej działań profesjonalnych.

3.1. Interwencje edukacyjne ukierunkowane na utrzymywanie zdolności pamięciowych seniorów bez zaburzeń poznawczych a interwencje lecznicze i kompensacyjne

W dziedzinie niefarmakologicznych interwencji poznawczych dla osób starszych, popularność zdobywają różne podejścia, choć terminologia związana z tymi interwencjami bywa niejednoznaczna. Istnieje kilka terminów używanych do opisywania różnych rodzajów interwencji poznawczych, takich jak stymulacja poznawcza, trening poznawczy i rehabilitacja poznawcza. Chociaż często stosuje się je zamiennie, każdy z tych terminów odnosi się do odmiennych metodologii (Golino i Flores-Mendoza, 2016).

Brak jednoznaczności w terminologii stanowi wyzwanie dla badaczy, utrudniając przeprowadzanie metaanaliz i prawidłową klasyfikację interwencji. Linda Clare i współpracownicy (2003) oraz Sylvie Belleville (2008) zaproponowali podział interwencji poznawczych na trzy kategorie: stymulację poznawczą (niespecyficzne wzmocnienie w czynnościach), trening poznawczy (próby optymalizacji funkcjonowania poznawczego) oraz rehabilitację poznawczą (specyficzne interwencje u osób starszych w celu zwiększenia wydajności w czynnościach życia codziennego).

Stymulacja poznawcza (znana również jako trening mózgu) polega na wielokrotnym wykonywaniu wystandaryzowanych zadań, często przy użyciu komputerowych programów lub gier (Basak i in., 2008). Jest to metoda popularna w neuropsychologii, charakteryzująca się komercjalizacją poprzez dostępność produktów takich jak gry komputerowe. Stymulacja poznawcza angażuje jednostkę w powtarzanie zadań, co prowadzi do wysiłku umysłowego, lecz nie oferuje ustrukturyzowanego procesu uczenia się. Z tego powodu stymulacja ta stała się skutecznym narzędziem w interwencjach z grupami klinicznymi (Valenzuela i Sachdev, 2006).

Trening poznawczy koncentruje się na wykonywaniu zestawu wystandaryzowanych zadań, które odzwierciedlają konkretne funkcje poznawcze, takie jak pamięć, uwaga, rozwiązywanie problemów, rozumowanie czy szybkość przetwarzania informacji. Ten rodzaj interwencji może być jednomodalny, skupiający się na jednej zdolności (np. pamięci epizodycznej), lub multimodalny, obejmujący kilka zdolności poznawczych jednocześnie. Trening poznawczy może przyjmować formę tradycyjnych zadań na papierze lub być realizowany za pomocą programów komputerowych. Ważnym elementem treningu poznawczego jest nauka strategii, które uczestnicy mogą zastosować, aby optymalizować swoje funkcjonowanie poznawcze (Neely i in., 2009). Ćwiczenia mogą być wykonywane

indywidualnie, w grupach (Kelly i in., 2014), a nawet z udziałem członków rodziny (Quayhagen i Quayhagen, 2001).

Warto zauważyć, że podczas gdy stymulacja poznawcza skupia się głównie na powtarzaniu zadań w celu ogólnego wzmocnienia umysłowego, trening poznawczy oferuje bardziej ukierunkowane podejście, umożliwiające seniorom rozwijanie specyficznych umiejętności i strategii poznawczych.

Kolejna kategoria, to rehabilitacja poznawcza. Ta forma interwencji skierowana przede wszystkim do grup klinicznych, która zazwyczaj obejmuje zaangażowanie pacjenta w szereg ogólnych działań, takich jak stymulacja poznawcza, oraz uczestnictwo w dyskusjach, często prowadzonych w grupach. Główne cele rehabilitacji poznawczej to poprawa codziennego funkcjonowania poznawczego i społecznego, a także wsparcie pacjentów z wczesnym lub umiarkowanym otępieniem w maksymalnym wykorzystaniu ich pamięci i funkcji poznawczych, mimo trudności, z jakimi się borykają (Golino i Flores-Mendoza, 2016).

Interwencje poznawcze to szeroka kategoria, obejmująca różne metody leczenia oparte na różnych konstrukcjach teoretycznych. Ich celem jest poprawa zaburzonych funkcji poznawczych, zapobieganie ich dalszemu spadkowi lub przynajmniej utrzymanie dotychczasowego poziomu funkcjonowania (Gates i Sachdev, 2014). Ze względu na szeroki zakres tej kategorii, która obejmuje m.in. kompensacyjny trening poznawczy, remediację poznawczą oraz trening poznawczy, badacze podjęli próbę zdefiniowania poszczególnych rodzajów interwencji poznawczych oraz odpowiadających im metodologii stosowanych u osób starszych (Mendes i in., 2022). Osiem różnych typów interwencji poznawczych zostało opisanych jako: kompensacyjny trening poznawczy, remediacja poznawcza, wzbogacenie, aktywizacja poznawcza, trening mózgu, stymulacja poznawcza, trening poznawczy oraz rehabilitacja poznawcza (Tabela 4).

Tabela 4

Rodzaje interwencji poznawczych dla starszych dorosłych.

RODZAJ INTERWENCJI POZNAWCZYCH	OPIS INTERWENCJI POZNAWCZYCH
Kompensacyjny trening poznawczy	Wykorzystywanie strategii interwencji o niskim poziomie zaawansowania technologicznego (wewnętrznych, zewnętrznych lub środowiskowych) w celu kompensowania zaburzeń poznawczych, zmniejszając ich wpływ na codzienne czynności i jakość życia.
Remediacja poznawcza	Interwencja neuropsychologiczna proponowana przez terapeutę w celu przywrócenia sprawności funkcjonalnej i społecznej oraz rozwoju kompetencji.
Wzbogacenie	Wszystkie działania (aktywność/stymulacja poznawcza, społeczna, fizyczna i intelektualna) mające pozytywny wpływ na funkcjonowanie poznawcze, które wzbogaca poznawczo. Wdrażanie bodźców motorycznych, sensorycznych i poznawczych w środowisku danej osoby.
Aktywizacja poznawcza	Szkolenie komputerowe dla osób autonomicznych i funkcjonalnych odbywające się bez trenera.
Trening mózgu	Program lub działanie powtarzane przez pewien czas w celu poprawy deficytów poznawczych lub wydajności w zadaniach poznawczych, w tym w czynnościach życia codziennego.
Stymulacja poznawcza	Udział w zajęciach, które ogólnie poprawiają funkcjonowanie poznawcze i społeczne. Obejmuje wiele grup zajęć w środowisku społecznym i stymulację wielozmysłową.
Trening poznawczy	Trening określonych funkcji poznawczych, takich jak pamięć, funkcjonowanie wykonawcze, język i uwaga obejmujący ćwiczenia z przewodnikiem i powtarzalny trening. Może przybrać formę „papier i ołówek" lub komputerową.
Rehabilitacja poznawcza	Zindywidualizowane podejście opracowane w oparciu o cele każdego użytkownika w zakresie deficytów poznawczych, problemów funkcjonalnych i behawioralnych. Planowanie i wdrażanie planu rehabilitacji poznawczej obejmuje osobę z deficytami poznawczymi, członków rodziny i szereg specjalistów do spraw zdrowia.

Źródło: Mendes i in., 2022, s. 3.

Programy treningu pamięci dla osób starszych bez zaburzeń poznawczych to niefarmakologiczne interwencje poznawcze, których celem jest poprawa lub utrzymanie sprawności pamięci. Przemysław Bąbel oraz Agnieszka Baran (2011, s. 31) twierdzą, że: ,,trening pamięci to proces uczenia się mający na celu nabycie, modyfikację oraz doskonalenie wiedzy o pamięci, postaw wobec pamięci oraz umiejętności wywierania wpływu na własne procesy pamięciowe". Trening pamięci to rodzaj szkolenia, który eksponuje konieczność zdobywania i ćwiczenia określonych zdolności, by w konsekwencji zwiększyć skuteczność funkcjonowania pamięci (Bąbel i Baran, 2011).

Stosowane metody obejmują instruktaż strategii oraz zaangażowanie uczestników w różnorodne działania (Strickland-Hughes i West, 2017). Programy treningu pamięci należą do kategorii treningu poznawczego, który może przybierać formę intensywnych ćwiczeń podstawowych procesów lub bardziej złożonych interwencji, mających na celu zwiększenie ogólnego zaangażowania poznawczego. Interwencje mogą obejmować zarówno trening pojedynczych technik pamięciowych, jak i kompleksowe programy wieloczynnikowe, które wykorzystują różne metody, takie jak relaksacja, ćwiczenia uwagi czy edukacja na temat starzenia się i pamięci (Schubert i in., 2014).

Trening pamięci różni się od innych interwencji ukierunkowanych na poprawę funkcji poznawczych, takich jak psychoedukacja. Trening pamięci koncentruje się na doskonaleniu umiejętności pamięciowych poprzez praktykę i ćwiczenia, podczas gdy psychoedukacja dostarcza wiedzy oraz strategii radzenia sobie z problemami pamięciowymi. Oba podejścia mogą być stosowane razem, tworząc kompleksową interwencję mającą na celu wspomaganie zdolności pamięciowych.

Szeroko rozumiany trening poznawczy może obejmować zadania rozwijające różne aspekty funkcji poznawczych, takie jak logiczne myślenie, planowanie, organizacja czy podejmowanie decyzji. Celem treningu poznawczego jest rozwój ogólnych umiejętności poznawczych, które są przydatne w różnych dziedzinach życia. Zarówno szeroko pojęty trening poznawczy, jak i specyficzny trening pamięci mają na celu doskonalenie funkcji poznawczych. Treningi pamięci często są częścią kompleksowych programów terapeutycznych lub mogą być stosowane samodzielnie (Golino i Flores-Mendoza, 2016).

Odbiorcami treningu pamięci są zarówno osoby starsze, których pamięć może się pogarszać, jak i młodsze osoby, które chcą doskonalić swoje umiejętności pamięciowe.

Treningi pamięci przynoszą korzyści zarówno zdrowym osobom starszym, jak i tym z zaburzeniami funkcji poznawczych. W przypadku osób z problemami pamięciowymi, trening pamięci ma inny charakter i jest bardziej złożony (Tabela 5). Wymaga on diagnostyki i profesjonalnej oceny klinicznej, które pozwalają na opracowanie odpowiednich protokołów leczenia (Gross i in., 2012). Treningi pamięci dla osób z zaburzeniami poznawczymi mają charakter leczniczy, terapeutyczny, natomiast dla seniorów w normie poznawczej - edukacyjny. Często różnią się one pod wieloma innymi względami, takimi jak kompetencje trenerów (opiekunowie medyczni vs edukatorzy), odbiorcy (pacjent vs zdrowy senior), metody wspomagania pamięci, miejsce odbywania szkolenia oraz sposób finansowania usług (Gross i in., 2012).

Kryterium klasyfikacji programów treningowych stosowanym przez badaczy jest grupa odbiorców. Istnieją programy treningu pamięci dla konkretnych grup osób starszych, w tym dla:

- osób bez zaburzeń poznawczych (np. Willis i in., 2006);
- osób z łagodnymi zaburzeniami pamięci lub problemami z pamięcią (np. Craik i in., 2007);
- osób z demencją (Cherry i Simmons-D'Gerolamo, 2005).

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że bardziej zaniedbanym obszarem analiz są treningi pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych. To było inspiracją do zrealizowania badań dotyczących oferty edukacyjnej w zakresie treningu pamięci dla tej grupy osób starszych.

Tabela 5

Różnice między interwencjami edukacyjnymi a interwencjami leczniczymi w zakresie treningów pamięci dla seniorów.

KRYTERIUM PORÓWNANIA	INTERWENCJE EDUKACYJNE W ZAKRESIE TRENINGÓW PAMIĘCI	INTERWENCJE LECZNICZE W ZAKRESIE TRENINGÓW PAMIĘCI
Charakter działania	Edukacyjny	Leczniczy
Trenerzy	Edukatorzy	Opiekunowie medyczni
Odbiorcy	Seniorzy bez zaburzeń pamięci lub seniorzy z łagodnymi zaburzeniami pamięci	Pacjenci z formalną diagnozą zaburzeń pamięci
Miejsce odbywania szkolenia	Placówka komercyjna typu szkoła pamięci, Uniwersytety Trzeciego Wieku, ośrodki lokalne	Specjalistyczna klinika
Sposób finansowania usług	Finansowanie prywatne, dotacje na inicjatywy społeczne	Środki publiczne
Identyfikacja potrzeb	Brak lub na podstawie odpowiedzi uczestnika	Analiza badań diagnostycznych i/lub na podstawie odpowiedzi opiekunów/ ocena kliniczna
Dodatkowe interwencje wspomagające pamięć	Możliwość włączenia interwencji tj. dieta, ruch, ćwiczenia	Stała opieka farmakologiczna

Źródło: Gross i in., 2012; s. 2-9.

3.2. Założenia programów treningowych w zakresie poprawy pamięci dla osób starszych bez zaburzeń poznawczych

W tej części pracy przedstawiono założenia programów treningowych w zakresie poprawy pamięci u osób starszych bez zaburzeń poznawczych. Zrozumienie podstaw projektowania interwencji poznawczych stanowi fundament do dalszych analiz empirycznych.

Jednym z kluczowych założeń interwencji poznawczych jest oparcie treningów na wykonywaniu standaryzowanych ćwiczeń umysłowych i stosowaniu strategii poznawczych (Golino i Flores-Mendoza, 2016). Zadania te są specjalnie zaprojektowane, aby aktywować i trenować konkretne aspekty poznawcze, takie jak pamięć, uwaga, koncentracja, szybkość przetwarzania informacji oraz logiczne myślenie.

Standaryzowane zadania umożliwiają kontrolę i pomiar postępów uczestników, a także porównywanie wyników między różnymi grupami lub w różnych okresach czasu. Systematyczne powtarzanie tych zadań ma na celu stopniowe wzmacnianie i rozwijanie poznawczych umiejętności uczestników. Ponadto, interwencje obejmują naukę efektywnych strategii poznawczych, takich jak organizowanie informacji, stosowanie skojarzeń, tworzenie map myśli oraz wykorzystywanie mnemotechnik, co ułatwia przyswajanie i przywoływanie informacji (Golino i Flores-Mendoza, 2016).

Efektywność interwencji poznawczych może się różnić w zależności od indywidualnych cech uczestników, dlatego programy treningowe powinny być elastyczne i dostosowane do potrzeb oraz możliwości każdej osoby (Golino i Flores-Mendoza, 2016).

Trening pamięci, który ma praktyczny charakter, wyposaża uczestników w kompetencje przydatne w codziennych sytuacjach. Opiera się na trenowaniu samoregulacji i zarządzaniu, czyli dopasowywaniu strategii do wymagań kontekstowych, co czyni go skutecznie zaprojektowanym szkoleniem (Golino i Flores-Mendoza, 2016).

Skuteczność programów treningowych można porównać do metafory „wypełniania skrzynki narzędziami” i „uczenia ludzi wybierania narzędzi odpowiednich do ich konkretnych celów i okoliczności” (Hertzog i in., 2021). Odpowiednie dopasowanie narzędzia do konkretnego celu nadaje sens posiadaniu narzędzi. Tak samo, jak nie wbija się gwoździ kluczem, nie zapamiętuje się czynności przy pomocy strategii przeznaczonych do innych zadań. Trening pamięci powinien więc skupiać się zarówno na nauce różnych strategii zapamiętywania (wypełnianie "skrzynki narzędziami"), jak i na umiejętności ich odpowiedniego zastosowania w zależności od konkretnej sytuacji (nauka wybierania odpowiednich narzędzi).

Polskie badaczki (Matysiak i Brzezicka, 2017) zaproponowały ocenę skuteczności treningów, która rozpatrywane jest w czterech kategoriach: (1) bezpośrednia poprawa w trenowanym zadaniu; (2) przeniesienie efektów wynikających z treningu do innych zadań kryterialnych- transfer; (3) utrzymywanie się efektów wynikających treningu podczas tzw. sesji odroczonej; (4) generalizacja wyników, czyli ocena jak efekty treningowe przeniosły się na codzienne funkcjonowanie.

Ludmiła Zając-Lamparska (2010) przedstawiła ogólne założenia treningu pamięci:

- Wieloaspektowe podejście: programy treningowe powinny uwzględniać różnorodne czynniki aktywizujące globalne funkcjonowanie człowieka, takie jak uwaga, myślenie i spostrzeganie, aby w pełni wykorzystać rozwijający się potencjał seniorów.

- Wybór odpowiednich ćwiczeń: programy powinny obejmować różnorodne ćwiczenia angażujące różne aspekty pamięci, szczególnie te, które ulegają największemu pogorszeniu.

- Transfer umiejętności: kluczowym celem jest nauczenie uczestników, jak wykorzystać nabyte umiejętności w codziennych zadaniach.

- Systematyczność: regularność w wykonywaniu ćwiczeń jest kluczowa. Programy powinny mieć harmonogram i strukturę, które zachęcają do systematycznego udziału, uwzględniając liczbę spotkań, czas trwania sesji oraz wsparcie i motywację (Zając-Lamparska, 2010).

Założenia programów treningowych w zakresie poprawy pamięci dla osób starszych bez zaburzeń poznawczych, choć niezwykle istotne, nie są często szczegółowo opisywane w literaturze. Brakuje również jednoznacznych wskazówek dotyczących ich optymalnego wdrażania. Dlatego też ważne jest dalsze badanie i analiza tych programów, aby lepiej zrozumieć ich skuteczność.

3.3. Hipoteza rezerwy poznawczej i mechanizmy treningu pamięci: Model teoretyczny

Podrozdział ten koncentruje się na mechanizmach leżących u podstaw treningu pamięci. Zgłębianie tej kwestii pozwoli zrozumieć, w jaki sposób efektywne interwencje poznawcze mogą optymalizować funkcje poznawcze w starszym wieku.

Programy treningu pamięci stanowią część szerszego kontekstu treningu poznawczego, który opiera się na założeniu, że w starszym wieku poznanie pozostaje plastyczne (Acevedo i Lowenstein, 2007; Rebok i in., 2007). Dzięki plastyczności oraz rezerwie poznawczej działania stymulujące umysł, takie jak trening pamięci, mogą wspierać utrzymanie i poprawę

zdolności poznawczych oraz funkcjonalnych w życiu codziennym (Lövdén i in., 2010; Stern, 2002).

Plastyczność mózgu odnosi się do jego zdolności do reorganizacji wzorców i połączeń między neuronami w odpowiedzi na wymagania środowiskowe (Lövdén i in., 2010). Interwencje w postaci treningu pamięci ułatwiają tę plastyczność poprzez naukę różnych strategii, które pomagają w kodowaniu i odzyskiwaniu informacji (Gross i Rebok, 2011; McDaniel i in., 2008; Rebok i in., 2007).

Jeśli wymagania stawiane mózgowi są zbyt niskie, może dojść do tzw. negatywnej plastyczności, czyli spadku zdolności poznawczych. Z kolei, gdy mózg jest stymulowany zadaniami wymagającymi poznawczo, dochodzi do pozytywnej plastyczności, co skutkuje poprawą zdolności poznawczych (Hertzog i in., 2008).

Model plastyczności poznawczej dorosłych (Lövdén i in., 2010) sugeruje, że interwencje poznawcze są najbardziej skuteczne, gdy istnieje niedopasowanie między możliwościami poznawczymi jednostki a wymaganiami zadania. Jeśli zadanie jest łatwe i nie wymaga dużego wysiłku, mózg może przetwarzać je bez konieczności znaczących zmian w swojej strukturze, co ogranicza możliwość reorganizacji. Natomiast w przypadku zadań stawiających wysokie wymagania poznawcze, mózg pracuje intensywniej, co prowadzi do stymulacji neuronów i synaps, a w konsekwencji do poprawy zdolności poznawczych, w tym pamięci (Hertzog i in., 2008).

Podstawowym założeniem treningu poznawczego jest przekonanie, że mózg zachowuje swoją plastyczność przez całe życie, a regularne praktykowanie czynności poznawczych poprawia lub utrzymuje ich funkcjonowanie (Hertzog i in., 2008). Przyjmuje się, że praktyka prowadzi do tzw. transferu szkolenia, czyli poprawy nie tylko w zadaniach bezpośrednio ćwiczonych, ale również w zadaniach pokrewnych. Transfer ten zależy od podobieństwa między pierwotnie wyuczonymi treściami (np. wiedzą, umiejętnościami) a ich późniejszym zastosowaniem (Simons i in., 2016). Zakłada się, że regularne ćwiczenie w określonej domenie poznawczej, takiej jak pamięć, może poprawić funkcjonowanie nie tylko w tej domenie, ale także w innych pokrewnych obszarach (Rebok i in., 2007). Jednak mechanizmy leżące u podstaw tych korzyści oraz utrzymania ich efektów nie są jeszcze w pełni zrozumiane.

Chociaż istnieje niewiele dowodów na to, że trening zwiększa ogólną pojemność poznawczą, istotne badania wskazują, że poprawia on efektywność poznawczą, czyli optymalizuje działanie w ramach istniejących możliwości poznawczych (von Bastian i in., 2022). Kluczowe pytania teoretyczne dotyczące treningu poznawczego obejmują dwie kwestie: kiedy następuje transfer umiejętności oraz jakie procesy poznawcze ulegają zmianie podczas

treningu. Zrozumienie tych kwestii jest ważne, ponieważ pozwala tworzyć bardziej skuteczne programy treningowe. Aby opracować najlepsze interwencje, musimy wiedzieć, nie tylko kiedy następuje transfer umiejętności, ale także które procesy poznawcze są najbardziej podatne na zmiany. Dzięki temu interwencje mogą być bardziej precyzyjnie ukierunkowane (von Bastian i in., 2022). Trening pamięci wykorzystujący najlepsze strategie i praktyki (oparte na dowodach naukowych) będą mogły najskuteczniej wpływać na funkcjonowanie poznawcze starszych osób (Żak, 2024).

Model treningu poznawczego i transferu opracowany przez Nele von Bastian i Klausa Oberauer'a (2014) sugeruje, że trening może poprawić zdolności poznawcze na dwa sposoby: poprzez zwiększenie ogólnych zdolności mózgu lub poprzez bardziej efektywne wykorzystanie już istniejących zdolności. Wzrost zdolności mógłby się przejawiać, na przykład, w zwiększeniu objętości istoty szarej, natomiast wzrost efektywności – w lepszej współpracy różnych części mózgu i zmniejszeniu ilości energii potrzebnej do wykonywania zadań. Oba te mechanizmy mogą działać jednocześnie, co sprawia, że trening może przynieść szerokie korzyści.

W przeciwieństwie do innych podejść, model von Bastian i Oberauer'a (2014) nie ogranicza się tylko do nauki nowych strategii czy wiedzy na temat zadania. Inne czynniki, takie jak większa automatyzacja procesów myślowych czy szybsze przetwarzanie informacji, mogą również poprawić efektywność poznawczą.

Jeśli trening zwiększa zdolności poznawcze, efekty mogą przenosić się na wiele różnych zadań. Z kolei poprawa efektywności często przekłada się na lepsze wyniki tylko w konkretnych, ćwiczonych zadaniach. Jednak automatyzacja i inne zmiany mogą prowadzić do szerokich korzyści. Ważne jest, aby zrozumieć, że oba te procesy – wzrost zdolności i efektywności – mogą działać równocześnie, a ich efekty nie zawsze są widoczne w prostych wskaźnikach, takich jak zwiększona aktywność mózgu (von Bastian i in., 2022).

3.4. Rodzaje treningów pamięci o charakterze edukacyjnym i profilaktycznym

W tym podrozdziale omówiono różne rodzaje treningów pamięci skierowanych do osób starszych, które mają na celu edukację oraz profilaktykę. W szczególności skupiono się na cechach programów szkoleniowych, kryteriach klasyfikacji treningów oraz na łączeniu tych programów z innymi interwencjami. Przeanalizowano również różnice między treningami skoncentrowanymi na procesie i strategii, tradycyjnymi a nowoczesnymi podejściami, a także

spersonalizowanymi i standardowymi metodami treningu pamięci. Na koniec zaprezentowano przegląd popularnych i wysoko cenionych programów edukacyjnych.

3.4.1. Cechy programów szkoleniowych i kryteria klasyfikacji treningów pamięci dla osób starszych

Oferta treningów pamięci dla osób starszych jest niezwykle zróżnicowana. Badania przeprowadzone na grupie 3 797 seniorów, którzy uczestniczyli w programach treningowych, potwierdzają, że istnieje wiele różnych podejść i tendencji w realizacji tych szkoleń (Gross i in., 2012). Programy treningu pamięci różnią się pod wieloma względami, w tym pod względem formy, metod oraz stopnia zaawansowania.

Seniorzy mogą wybierać między treningami indywidualnymi a grupowymi. Niektórzy preferują tradycyjne metody, takie jak spotkania w ośrodkach szkoleniowych, gdzie mają możliwość uzyskania bezpośredniej informacji zwrotnej od trenera. Inni natomiast wybierają nowoczesne technologie, decydując się na szkolenia zdalne, które mogą realizować samodzielnie za pomocą zakupionych pakietów lub pod okiem trenera online.

Ponadto, istnieją programy innowacyjne, które łączą trening pamięci z innymi czynnikami poznawczymi i pozapoznawczymi, oferując kompleksowe wsparcie dla osób starszych. Niektóre z tych programów zawierają również treningi wstępne lub podtrzymujące, mające na celu zwiększenie efektywności szkolenia (Rebok i in., 2007).

Choć wiele z tych programów ma wspólne cechy, to jednak różnią się one znacząco pod względem struktury, formatu, liczby sesji, zadań poznawczych oraz nauczanych strategii umysłowych. Współczesne interwencje poznawcze charakteryzują się dużą heterogenicznością, co zostało odnotowane w literaturze międzynarodowej (Golino i Flores-Mendoza, 2016; Hertzog i in., 2008).

W związku z tym pojawia się potrzeba uporządkowania, sklasyfikowania oraz szczegółowego scharakteryzowania tych programów, z uwzględnieniem ich efektywności. Tabela 6 przedstawia kryteria podziału, rodzaje oraz krótką charakterystykę programów treningu pamięci dla osób starszych. Uwzględniono aspekty takie jak cel interwencji, intensywność programu, rodzaj użytych technik oraz sposób dostosowania programu do indywidualnych potrzeb uczestników.

Tabela 6

Heterogeniczność treningów pamięci dla osób starszych bez zaburzeń poznawczych - kryteria podziału, rodzaje programów oraz krótka charakterystyka.

Kryteria podziału	**Rodzaj treningu**	**Krótka charakterystyka**
Czas trwania interwencji	Krótkoterminowe	Sesje jednorazowe lub krótki cykl zajęć
	Długoterminowe	Uczestnictwo w określonej liczbie sesji
Sposób realizacji treningu (bodziec-działanie)	Tradycyjny („papier-ołówek")	Polega na stacjonarnym spotkaniu w ustalonym miejscu z udziałem trenera.
	Nowoczesny (komputerowy)	Przy użyciu nowych technologii np. treningi Internetowe do samodzielnego wykorzystywania w domu.
Forma zajęć	Sesje indywidualne	Sesje indywidualne odbywają się zupełnie indywidualnie (w przypadku niektórych platform do nauki on-line) lub pomiędzy uczestnikiem a trenerem.
	Grupowe	W sesjach grupowych uczestniczy grupa osób, która spotyka się w jednym miejscu.
Nadzór trenera	Z trenerem	Trener nadzoruje pracę uczestnika, modeluje, dostarcza informacji zwrotnych.
	Samodzielny trening	Uczestnicy realizują materiał sami (np. otrzymują pakiety zadań do wykonania w domu)
Forma pracy	Indywidualny	Wykonywanie zadań związanych z treningiem odbywa się samodzielnie.
	Grupowy, oparty o współpracę	Wykonywanie zadań w trakcie treningu może odbywać się przy współpracy z innymi uczestnikami.
Aktywność uczestników	Podająca	Uczestnicy są pasywnymi odbiorcami przekazywanych treści, brak aktywizacji uczestników.
	Interaktywna	Uczestnicy zachęcani do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Zaangażowanie w zadania, ćwiczenia.
Liczba trenowanych domen poznawczych	Usprawniający konkretną domenę poznawczą	Oparty na usprawnianiu konkretnej funkcji poznawczej (np. pamięć robocza)
	Usprawniający wiele domen poznawczych	Oparty na angażowaniu wielu domen poznawczych.
Liczba wprowadzonych strategii	Jednostrategiczny	Tak zwany „błyskawiczny"-wykorzystujący jedną, krótką mnemotechnikę.

	Wielostrategiczny	Zwany hybrydowym, opiera się na kombinacjach różnych strategii pamięciowych.
Liczba obszarów objętych treningiem	Jednokomponentowe	Skupiający się wyłącznie na zdolnościach pamięciowych osób starszych.
	Wielokomponentowe	Oparte na integrowaniu interwencji pamięciowych z dodatkowymi czynnikami poznawczymi i pozapoznawczymi, jak aktywność fizyczna, farmakoterapia czy aktywizacja społeczna
Sposób projektowania programu	Standardowy (według jednolitego zestawu scenariuszy)	Wszyscy uczestnicy bez względu na indywidualne potrzeby realizują wcześniej opracowany program i otrzymują te same treści
	Spersonalizowany/elastyczny	Zapewnienie uczestnikom zindywidualizowanych działań: Program uwzględnia indywidualne potrzeby uczestników; techniki pasują do stylu życia; uczestnicy mogą dostosować treść programu do własnych deficytów pamięci;
Sposób identyfikacji potrzeb treningowych	Bezpośredni	Oparty o analizę potrzeb uzyskaną bezpośrednio od uczestników.
	Pośredni	Oparty o analizę potrzeb uzyskaną od opiekunów czy klinicystów. Specjaliści współpracują przy wyznaczaniu celów
Kompozycja programu	Trening właściwy	Bez przygotowania i podtrzymywania
	Trening wstępny + właściwy+ podtrzymujący	Stosowane są dodatkowe komponenty (np. przed treningiem szkolenie wstępne służy zwiększeniu motywacji, a po zakończeniu treningu stosowane są treningi wspomagające)

Źródło: Rebok i in., 2007; Gross i in., 2012.

3.4.2. Łączenie treningów pamięci z innymi programami (interwencje multimodalne)

Jednym z kluczowych kryteriów różnicujących programy treningowe jest liczba metod i czynników uwzględnionych w danym programie szkoleniowym. Treningi pamięci mogą być realizowane jako samodzielne interwencje, zwane jednomodalnymi, lub w połączeniu z innymi formami interwencji, co określa się mianem interwencji multimodalnych.

Jednomodalne treningi pamięci

Programy jednomodalne koncentrują się wyłącznie na zdolnościach pamięciowych osób starszych, izolując je od innych czynników poznawczych i pozapoznawczych. Takie

podejście skupia się na doskonaleniu pamięci bez angażowania dodatkowych aspektów funkcjonowania poznawczego (Rebok i in., 2007).

Multimodalne treningi pamięci

Badania wskazują, że włączenie do treningu pamięci innych czynników, zarówno poznawczych, jak i pozapoznawczych, może prowadzić do większych korzyści i dłuższej trwałości efektów (Rebok i in., 2007). Multimodalne podejścia często obejmują:

- Stymulację stanu emocjonalnego (np. redukcję depresji i lęku),
- Wzmacnianie struktury przekonań (np. poczucia własnej skuteczności),
- Poprawę umiejętności uwagi,
- Wsparcie aktywności fizycznej,
- Aktywację umysłową,
- Farmakoterapię,
- Aktywizację społeczną,
- Techniki relaksacyjne,
- Wzmacnianie pewności siebie i motywacji,
- Promowanie zdrowej diety.

Wyżej wymienione podejścia często łączone są w różnorodnych kombinacjach. Na przykład metody, które łączą trening pamięci z ćwiczeniami fizycznymi, farmakoterapią czy zmianą stylu życia, mogą przynieść dodatkowe korzyści. Badania obserwacyjne sugerują, że osoby starsze, które angażują się w aktywność fizyczną, zmniejszają ryzyko pogorszenia funkcji poznawczych i rozwoju demencji (Dik i in., 2003; Podewils i in., 2005). Choć wpływ ćwiczeń fizycznych na funkcje poznawcze nie jest jednoznaczny, coraz więcej dowodów wskazuje, że aktywność fizyczna może pozytywnie oddziaływać na wybrane obszary pamięci (Abbott i in., 2004; Weuve i in., 2004).

W jednym z badań oceniono skuteczność wieloczynnikowego programu treningu pamięci dla starszych dorosłych bez zaburzeń poznawczych, który łączył nauczanie strategii pamięciowych z działaniami opartymi na aspektach metapoznawczych i motywacyjnych (Vranic i in., 2013). Trzy kluczowe elementy interwencji, które mają pozytywny wpływ na poczucie własnej skuteczności i sprawność pamięci, to: psychoedukacja dotycząca zmian w pamięci związanych z wiekiem, trening wielu strategii pamięciowych oraz możliwość dzielenia się z rówieśnikami doświadczeniami związanymi z problemami pamięciowymi (Pike i in., 2021). Uczestnicy tych programów często zgłaszają, że normalizują swoje problemy z pamięcią, uświadamiają sobie, że inni doświadczają podobnych trudności, co zwiększa ich

poczucie własnej skuteczności i lepsze radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami (Matthews i in., 2020).

Liczba trenowanych domen poznawczych

Treningi pamięci mogą koncentrować się na jednej lub wielu domenach poznawczych, co stanowi kolejne kryterium podziału interwencji szkoleniowych.

- Trening ukierunkowany na jedną domenę poznawczą: W tego typu programach treningowi poddawana jest jedna wybrana funkcja poznawcza, taka jak pamięć, uwaga, percepcja, myślenie, funkcje wykonawcze czy funkcje ekspresyjne (Wójcik-Topór, 2018).
- Trening ukierunkowany na wiele domen poznawczych: Trening pamięci może obejmować wspomaganie wielu funkcji poznawczych lub różnych rodzajów pamięci. Przykładem jest program ACTIVE (Advanced Cognitive Training for Independent and Vital Elderly), który łączył trening pamięci, rozumowania indukcyjnego i szybkości przetwarzania informacji. Badania wykazały, że efekty tego treningu utrzymywały się nawet po dwóch latach (Ball i in., 2002). Sugeruje to, że trening krzyżowy, obejmujący pamięć i inne procesy poznawcze, może być bardziej skuteczny niż trening skupiony wyłącznie na jednej funkcji poznawczej.

3.4.3. Treningi skoncentrowane na procesie i treningi oparte na strategii

W tej sekcji omówiono różnice między treningami pamięci skoncentrowanymi na procesie, które mają na celu ogólne wzmocnienie funkcji poznawczych, a treningami opartymi na strategii, które uczą konkretnych technik poprawiających zdolności pamięciowe.

Istnieją dwa główne podejścia w interwencjach poznawczych: trening zorientowany na strategię oraz trening oparty na procesie. Szkolenie strategiczne ma na celu kompensację lub obejście ograniczeń w podstawowych procesach, podczas gdy szkolenie procesowe ma na celu wzmocnienie lub przywrócenie tych procesów (Reichman i in., 2010).

Istniejące treningi pamięci obejmują schematy oparte na strategii, procesach oraz kombinacje. Trening oparty na strategii koncentruje się na różnych mnemotechnikach, aby zrekompensować spadki pamięci związane ze starzeniem. Trening oparty na procesach ma na celu przywrócenie powiązanych procesów poznawczych w celu wsparcia pamięci. Trening łączony wykorzystuje schematy oparte zarówno na strategii, jak i na procesach, aby poprawić wydajność pamięci.

Treningi oparte na strategii

Interwencje te koncentrują się na nauce mnemotechnik, które pomagają kompensować spadki pamięci związane ze starzeniem. Badania wykazują, że takie programy mogą być skuteczne w zwiększaniu wydajności pamięci u osób starszych (Gross i in., 2012). Niemniej jednak, niektórzy badacze uważają, że trening oparty na strategii ma ograniczony potencjał do przenoszenia efektów na inne domeny poznawcze lub codzienne funkcjonowanie (Hertzog i in., 2008). Ponadto, takie szkolenia okazały się mniej skuteczne w przypadku osób starszych w porównaniu do młodych dorosłych (Gross i in., 2012). Z kolei trening oparty na procesach wykazał porównywalne efekty u obu grup wiekowych (Karbach i Verhaeghen, 2014).

Treningi oparte na procesie

Interwencje te skupiają się na wzmacnianiu podstawowych zdolności poznawczych, takich jak szybkość przetwarzania informacji czy funkcje wykonawcze, które wspierają wyższe funkcje poznawcze (Karbach i Verhaeghen, 2014). Trening oparty na procesie ma na celu poprawę mechanizmów leżących u podstaw funkcjonowania pamięci poprzez bardziej ogólne techniki poznawcze (Shin i in., 2020).

Porównanie interwencji opartych na strategii i procesie

Badacze porównują wpływ obu podejść na funkcje poznawcze, takie jak uwaga, pamięć, rozumowanie oraz wydajność w codziennym życiu. W jednym z badań (Studer-Luethi i in., 2022) stwierdzono, że trening oparty na procesie jest szczególnie efektywny w poprawie podstawowych funkcji poznawczych, podczas gdy trening oparty na strategii może lepiej wspierać planowanie i radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami. Wyniki pokazały, że uczestnicy treningu opartego na procesie osiągnęli znaczną poprawę w zadaniach treningowych oraz pewną poprawę pamięci w porównaniu do tych, którzy uczestniczyli w treningu opartym na strategii. Z kolei uczestnicy treningu strategicznego nie wykazali poprawy w zakresie pamięci, ale zanotowano u nich tendencję do wzrostu inteligencji płynnej. Jednakże, żaden z treningów nie przyniósł efektów uogólniających się na codzienne funkcjonowanie poznawcze.

Oba podejścia – oparte na strategii i procesie – mają swoje zalety, ale ich skuteczność i potencjał transferu zależą od celów treningu oraz od tego, jak dobrze wytrenowane umiejętności są powiązane z codziennym funkcjonowaniem uczestników (Schmiedek i in., 2010). Treningi, które doskonalą procesy poznawcze mające zastosowanie w różnych sytuacjach, takie jak utrzymywanie koncentracji i kontrolowanie pamięci roboczej, są bardziej prawdopodobne, by przynosiły korzyści w nowych kontekstach (Fraser i Bherer, 2013; Rolle i in., 2017). Transfer efektów treningu jest najbardziej efektywny, gdy wytrenowane procesy

poznawcze są bezpośrednio związane z wymaganiami środowiska zadania transferowego (Lövdén i in., 2010).

Treningi pamięci oparte na strategii: jednostrategiczne i wielostrategiczne

W treningach pamięci opartych na strategii istotnym kryterium różnicującym programy jest liczba wprowadzonych strategii. Wyróżniamy tutaj treningi jednostrategiczne oraz wielostrategiczne.

Trening jednostrategiczny

Trening jednostrategiczny, określany jako „błyskawiczny", polega na wykorzystaniu jednej konkretnej strategii (West i in., 2000). Ten rodzaj treningu obejmuje zazwyczaj krótkie instrukcje dotyczące pojedynczej mnemotechniki specyficznej dla danego zadania i jest realizowany podczas jednej lub dwóch sesji grupowych. Zarówno treningi jednostrategiczne, jak i wielostrategiczne prowadzone są zwykle przez przeszkolonego instruktora, który uczy strategii, modeluje jej zastosowanie, umożliwia uczestnikom praktykę, a następnie udziela informacji zwrotnej (Rebok i in., 2007).

Trening wielostrategiczny

Trening wielostrategiczny, zwany również hybrydowym, opiera się na kombinacjach kilku strategii. Programy tego typu obejmują zwykle kilka sesji instruktażowych i trwają od 4 do 15 godzin w interaktywnej grupie (Rebok i in., 2007). W badaniach Grossa i współpracowników (2012) stwierdzono, że większość programów pamięci uczyła od dwóch do siedmiu różnych strategii pamięciowych, takich jak Metoda Loci, skojarzenia, kategoryzacja i wyobrażenia (Ball i in., 2002; Becker i in., 2008). Metaanalizy wykazały, że przyrosty pamięci w grupach treningowych były większe niż w grupach kontrolnych, a stosowanie większej liczby strategii było umiarkowanie związane z większą poprawą pamięci. Nie zaobserwowano jednak, aby konkretna strategia mnemotechniczna była szczególnie skuteczna w poprawie pamięci (Ball i in., 2002; Becker i in., 2008).

Strategie zapamiętywania

Interwencje w zakresie treningu pamięci wśród osób starszych bez zaburzeń poznawczych mają na celu poprawę umiejętności zapamiętywania poprzez nauczanie określonych strategii pamięciowych, które pomagają w kodowaniu i odnajdywaniu informacji (Gross i Rebok, 2011). Do najczęściej stosowanych strategii zapamiętywania należą powtarzanie, kojarzenie, kategoryzacja, wyobrażanie oraz koncentracja (Gross i in., 2012).

Strategie zapamiętywania zgodnie z metaanalizą (Gross i in., 2012) zostały podzielone na:

- *Powtarzanie* - wiąże się z kilkukrotnym odtwarzaniem informacji w celu ułatwienia kodowania

- *Skojarzenia* - to pewne połącznia, powiązania tworzone pomiędzy przedmiotami w odniesieniu do specyficznych cech przedmiotu, które mogą być tworzone przez użycie obrazów, zmysłów, słów, zdań

- *Kategoryzacja* - obejmuje rozpoznawanie i grupowanie przedmiotów według relacji w celu ułatwienia zapamiętywania

- *Wyobrażenia* - to wiązanie pojęć lub przedmiotów w zintegrowaną i często wizualną reprezentację

- *Koncentracja* - to trening doskonalenia umiejętności słuchania i powtarzania informacji.

Kombinacje powtórzeń, skojarzeń, kategoryzacji, wyobrażeń i koncentracji są często nauczane w programach treningu pamięci w formie mnemotechnik, które przydatne są w określonych kontekstach. Należą do nich m.in. mnemotechniki zapamiętywania imion i nazwisk, mnemotechniki liczbowe, mnemotechniki opowieści (Gross i in., 2012).

Przykłady mnemotechnik:

- Mnemotechnika rozpoznawania nazwisk i twarzy: Pomaga zapamiętywać imiona, nazwiska i twarze osób poprzez łączenie wyobrażeń wizualnych, kategoryzacji i skojarzeń z cechami charakterystycznymi osoby (Dunlosky i in., 2003; Lustig i Flegal, 2008).

- Mnemotechniki liczbowe: Służą do zapamiętywania ciągów liczbowych, takich jak daty, numery telefonów czy adresy (Calero i Navarro, 2007).

- Mnemotechnika opowieści: Polega na tworzeniu opowieści lub zdań zawierających elementy, które mają być zapamiętane, co ułatwia ich przypomnienie.

- Metoda Loci: Wizualno-przestrzenne narzędzie mnemotechniczne, które wykorzystuje znane miejsca lub obiekty (takie jak części ciała, punkty orientacyjne w drodze do pracy), łącząc je z informacjami do zapamiętania, tworząc uporządkowaną sekwencję obrazów ułatwiających przypominanie kolejnych informacji (Gross i in., 2012).

Zewnętrzne wsparcie pamięciowe

Zewnętrzne pomoce pamięciowe, takie jak listy, notatki, kalendarze czy przypomnienia, również mogą poprawiać wydajność pamięci i ułatwiać codzienne funkcjonowanie (Woods i in., 2006). Stosowanie takich pomocy w połączeniu z treningiem mnemotechnik okazuje się efektywne w poprawie pamięci (Gross i in., 2012).

Badania pokazują, że kombinacje strategii, takie jak wyobrażenia czy techniki zapamiętywania nazwisk i twarzy, są najbardziej rozpowszechnione w programach treningu

pamięci (Gross i in., 2012). Większość programów stosuje wiele strategii, co sugeruje, że podejście wielostrategiczne jest bardziej efektywne niż jednostrategiczne. Niemniej jednak, niektóre podejścia mogą nie być wystarczająco skuteczne w przenoszeniu efektów treningu na codzienne funkcjonowanie pamięci (McDaniel i Bugg, 2012). Dlatego alternatywne metody, takie jak trening skoncentrowany na codziennych zadaniach pamięciowych, mogą być bardziej skuteczne w kompensowaniu spadków poznawczych związanych z wiekiem i utrzymaniu sprawności funkcjonalnej w naturalnych środowiskach seniorów.

Warto wspomnieć, że rozwijanie strategii pamięciowych jest pożądane również w procesie nauki języków obcych przez osoby w starszym wieku (Grotek, 2003). Zazwyczaj są to osoby świadome trudności z zapamiętywaniem materiału, a strategie pamięciowe dają im możliwość podniesienia własnych osiągnięć i nadrobienia strat związanych z naturalnymi procesami starzenia (Grotek, 2003).

3.4.4. Treningi tradycyjne i nowoczesne

Jednym z kluczowych kryteriów różnicujących treningi pamięci jest zastosowany format. Treningi można podzielić na tradycyjne, oparte na formacie „ołówek i papier", oraz nowoczesne, wykorzystujące technologie komputerowe (Golino i Flores-Mendoza, 2016). Każdy z tych formatów ma swoje zalety i ograniczenia. Tradycyjne metody mogą być bardziej intuicyjne dla seniorów, podczas gdy nowoczesne formaty mogą stwarzać trudności związane z technologią.

Tradycyjne sposoby realizacji treningu

Tradycyjne programy treningowe są zazwyczaj realizowane w formie spotkań twarzą w twarz i dzielą się na dwie kategorie: treningi „błyskawiczne" wykorzystujące jedną strategię oraz treningi „rozszerzone" obejmujące wiele strategii. Te programy zazwyczaj składają się z kilku sesji instruktażowych prowadzonych przez przeszkolonego instruktora, który uczy strategii, modeluje ich zastosowanie, umożliwia uczestnikom praktykę oraz udziela informacji zwrotnej (Rebok i in., 2007; Pike i in., 2021). Choć tradycyjne metody są skuteczne, ich realizacja wymaga znacznych zasobów, co może ograniczać dostępność takich programów dla szerszego grona seniorów.

Treningi nowoczesne

W odpowiedzi na ograniczenia związane z tradycyjnymi metodami, rozwijane są nowoczesne platformy szkoleniowe. Rosnące zapotrzebowanie na elastyczne i przystępne

cenowo formy treningów pamięci wymusza opracowanie alternatywnych, samoadministracyjnych metod, które są łatwo dostępne dla osób starszych (Rebok i in., 2007).

Nowoczesne formy treningu pamięci obejmują:

- Treningi oparte na współpracy (Margrett i Willis, 2006)
- Treningi z wykorzystaniem kaset video i taśm audio
- Treningi internetowe oraz oparte na CD-ROM-ach (Saczynski i in., 2004)

Te nowoczesne metody mogą być realizowane samodzielnie przez uczestników w domu lub w grupie, co czyni je bardziej dostępnymi.

Ze względu na sposób wykonywania zadań w treningach nowoczesnych warto wyróżnić treningi samodzielne i oparte na współdziałaniu.

Trening nowoczesny samodzielny

Zadania związane z treningiem pamięci mogą być wykonywane przez uczestnika w sposób samodzielny, np. w domu. Przykładem takiego kursu są samodzielne treningi z pakietami do pracy w domu.

- Trening z wykorzystaniem kaset video i taśm audio

Powszechna dostępność kaset video i taśm audio doprowadziła do badań nad ich skutecznością w treningu pamięci u osób starszych. Są to opłacalne i praktyczne alternatywy dla tradycyjnych treningów prowadzonych przez instruktora. Dzięki temu trening spełnia warunek dostępności dla wielu starszych osób pozostających w domach. Sprawdzono efektywność treningu pamięciowego z wykorzystaniem taśm wideo w dwóch grupach osób (średni i starszy wiek) (Rebok i in., 2007). Badacze zastosowali nagraną na wideo prezentację interaktywnych obrazów do przypominania sobie lokalizacji obiektów oraz łączenia pozycji na liście a także metodę dopasowywania obrazów do nazwisk w celu ich odpamiętania. Badacze stwierdzili, że obie grupy uzyskały znacząco lepsze wyniki w post-testach po treningu niż grupa oczekująca. Ponadto wykazano dowody na krótkoterminowe utrzymanie wyników i przeniesienie na inne zadania pamięciowe (West i in. 2000). Badano również skuteczność dwóch dostępnych na rynku programów do poprawy pamięci na kasetach audio dla osób starszych. Uczestnicy stwierdzili, że programy są akceptowalne i mogą być przydatne w celu poprawy pamięci. Uznano również, że uczestnicy są mniej narażeni na rozwój choroby Alzheimera. Nie odnotowano jednak większych korzyści w rzeczywistych wynikach testów pamięciowych. Mimo reklamie szybkiej i znaczącej poprawy pamięci przy pomocy programów komercyjnych ich efektywność pozostaje do udowodnienia (Rebok i in., 2007).

- Szkolenia online i szkolenia komputerowe

Alternatywą dla tradycyjnych szkoleń są także szkolenia komputerowe oraz online (Mewborn i in., 2017; Ngyugen i in., 2019). Chociaż te formy interwencji pamięciowych mają wiele zalet, istnieją także pewne wyzwania związane z ich skutecznością, zwłaszcza w przypadku seniorów. Jednym z najczęstszych zarzutów wobec szkoleń komputerowych jest to, że platforma treningowa może być dla seniorów nieznana, co może wpływać na skuteczność interwencji (Rebok i in., 2007).

Badania wykazują, że komputerowy trening pamięci może być skuteczny w przypadku osób starszych (He i in., 2023; Mewborn i in., 2017; Ngyugen i in., 2019; Rebok i in., 2007). Jednym z głównych powodów, dla których seniorzy chcą korzystać z komputerów, jest dostęp do informacji na temat zdrowia (Morrell, 2005). Z rosnącą liczbą starszych osób kupujących komputery i korzystających z Internetu, podejmowane są próby wykorzystania technologii komputerowej do treningu pamięci. Przeniesienie takich interwencji do Internetu może potencjalnie zlikwidować wiele barier w dostępie do nich i umożliwić szerszy zasięg.

Pomimo potencjału, istnieją obawy dotyczące akceptacji i wykonalności szkoleń online (np. Pike i in., 2021). Uczestnictwo w takich programach wymaga umiejętności obsługi technologii, a także wystarczająco płynnego czytania i pisania, aby zrozumieć materiały kursowe oraz brać udział w dyskusjach online (Pike i in., 2021). Kolejnym problemem jest brak terapeuty, który mógłby zajmować się negatywnymi przekonaniami uczestników, monitorować postępy i ułatwiać przeniesienie korzyści poznawczych na codzienne funkcjonowanie (Lenze i Bowie, 2018).

Komputerowy trening poznawczy wiąże się także z wyzwaniem związanym z przestrzeganiem zaleceń. Jak pokazują badania, skuteczność interwencji poznawczych zależy od zaangażowania uczestników. Przykładowo, w randomizowanym badaniu ACTIVE, uczestnicy, którzy w mniejszym stopniu stosowali się do zaleceń dotyczących treningu rozumowania, odnotowali mniejsze korzyści (Willis i Caskie, 2013). Podobne wyniki uzyskano w przypadku treningu pamięci (Bagwell i West, 2008).

Badania wskazują na wysoki wskaźnik rezygnacji i niski poziom przestrzegania zaleceń w domowych treningach poznawczych z wykorzystaniem technologii. Na przykład, w sześciotygodniowym badaniu online przeprowadzonym przez Adriana Owen i współpracowników (2010), z 52 617 zapisanych uczestników, tylko 11 430 ukończyło badanie. Inne badania również wykazały podobne problemy z ukończeniem programów treningowych. Joseph Hardy i współpracownicy (2015) wykazali, że niewiele ponad połowa uczestników ukończyła badanie oparte na treningu poznawczym (10 tygodniowym). Anne Corbett i in. (2015) dowiedli, że z 2 557 starszych dorosłych tylko 863 pozostało w trakcie 6-

miesięcznego internetowego treningu poznawczego. Walter Boot i współpracownicy (2013) zastosowali nieco dłuższy program treningowy, który trwał 12 tygodni. Okazało się, że uczestnicy rozegrali średnio tylko 22 godziny z wymaganych 60 godzin treningu.

Jednym z rozwiązań tych problemów może być komputerowy trening poznawczy nadzorowany przez specjalistów. Treningi tego typu uwzględniają sesje pod nadzorem oraz wymagające ćwiczenia, które motywują uczestników do dalszego zaangażowania, jednocześnie unikając frustracji związanej z porównywaniem swoich umiejętności z rzeczywistością (Trenorden i in., 2022). Strategie wsparcia, takie jak regularne sesje pod nadzorem (np. raz w tygodniu), numery telefonów, pod które można zadzwonić w celu uzyskania pomocy technicznej oraz możliwość współdzielenia ekranu w celu rozwiązania problemów, przyczyniają się do pozytywnych doświadczeń uczestników i zwiększają skuteczność treningu.

Podsumowując, komputerowy trening poznawczy ma potencjał, aby stać się skuteczną alternatywą dla tradycyjnych metod, zwłaszcza jeśli zostaną wdrożone odpowiednie strategie wsparcia i nadzoru, które mogą zminimalizować problemy z przestrzeganiem zaleceń i zaangażowaniem uczestników.

Trening nowoczesny w oparciu o współpracę

Programy treningów poznawczych dla osób starszych o prawidłowych funkcjach poznawczych często obejmują sesje grupowe, trwające od kilku dni do kilku tygodni, prowadzone przez trenera (Rebok i in., 2007). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że obecność współuczestników może stanowić istotny czynnik wspierający funkcjonowanie poznawcze osób starszych, szczególnie w kontekście codziennych wyzwań (Saczynski i in., 2004).

Badania nad wpływem treningów poznawczych przeprowadzonych na starszych małżeństwach uczestniczących w interwencji poznawczej wykazały, że treningi prowadzone indywidualnie oraz w parach przynosiły podobne rezultaty w zakresie stosowania strategii poznawczych, zarówno natychmiast po zakończeniu szkolenia, jak i po trzech miesiącach. Jednak uczestnicy, którzy trenowali we współpracy, wykazywali lepsze długotrwałe utrzymanie stosowania strategii podczas zadań wykonywanych wspólnie (Saczynski i in., 2004).

Treningi poznawcze realizowane w warunkach domowych, bez bezpośredniego udziału trenera, sugerują, że wspólne działanie, w tym ćwiczenia pamięciowe, może przynosić korzyści poznawcze. Wynika to z efektu wzajemnej motywacji i wsparcia, jakie towarzyszy współpracy podczas takich treningów (Rebok i in., 2007).

Ten rodzaj treningu różni się od indywidualnych sesji poznawczych tym, że kładzie większy nacisk na interakcje społeczne, co może mieć znaczenie dla długotrwałego utrzymania efektów poznawczych.

3.4.5. Spersonalizowane i standardowe treningi pamięci

Programy treningowe w zakresie poprawy pamięci mogą być dostosowywane do indywidualnych potrzeb uczestników lub realizowane według standardowych schematów. Jednym z głównych kryteriów podziału tych programów jest sposób identyfikacji potrzeb uczestników.

Standardowe programy treningowe oparte są na wcześniej opracowanych modelach, które zakładają ogólne potrzeby uczestników, bez indywidualnej diagnozy. Tego rodzaju programy są projektowane dla szerokich grup odbiorców i zazwyczaj mają na celu poprawę ogólnych funkcji pamięciowych, bez uwzględniania specyficznych trudności poszczególnych osób. W tego typu interwencjach wykorzystywane są standardowe strategie i techniki treningowe, które mają na celu poprawę pamięci w szerokim zakresie.

Spersonalizowane szkolenia są alternatywą dla programów zaprojektowanych dla szerokich grup odbiorców, w których diagnoza indywidualna nie odgrywa tak znaczącej roli.

Treningi pamięci, zarówno spersonalizowane, jak i standardowe, różnią się głównie podejściem do identyfikacji potrzeb uczestników, co wpływa na poziom dopasowania strategii pamięciowych do indywidualnych wymagań.

Bezpośredni sposób identyfikacji potrzeb szkoleniowych

W przypadku spersonalizowanych treningów, potrzeby uczestników są identyfikowane na podstawie informacji zebranych bezpośrednio od nich. Uczestnicy sami określają, które obszary pamięci wymagają poprawy, co pozwala na lepsze dostosowanie programu do ich specyficznych problemów i celów. Narzędzia takie jak ankiety lub wywiady są często wykorzystywane do zebrania tych informacji. Przykładem tego typu programu jest Memory University®, który koncentruje się na obszarach pamięci wskazanych przez starszych uczestników jako najbardziej problematyczne (Rebok i in., 2007).

Pośredni sposób identyfikacji potrzeb szkoleniowych

Jedną z możliwości uzyskania informacji na temat potrzeb pamięciowych osób starszych są konsultacje z klinicystami lub ich opiekunami. Dzięki takim konsultacjom można dopasować strategie pamięciowe do stylu życia osób starzejących i wyposażyć ich w te, które będą mogli wykorzystać w codziennym funkcjonowaniu (Gross i in., 2012).

3.4.6. Popularne i wysoko cenione treningi pamięci – przegląd wybranych interwencji edukacyjnych

a) Program ACTIVE

Jednym z najbardziej kompleksowych i szeroko uznanych programów treningu pamięci opartych na wieloaspektowych strategiach poznawczych jest program ACTIVE (Advanced Cognitive Training for Independent and Vital Elderly) (Ball i in., 2002; Jobe i in., 2001). Program ten uważany jest za jedno z najważniejszych randomizowanych badań klinicznych dotyczących treningu poznawczego dla osób starszych. Projekt badawczy realizowany był w latach 1998-2004 i koordynowany przez New England Research Institute (NERI), obejmując sześć regionów metropolitalnych w USA (Willis i in., 2006).

W ramach programu ACTIVE, uczestnicy zostali podzieleni na trzy grupy, z których każda otrzymała 10 sesji treningowych skupionych na jednej z trzech specyficznych zdolności poznawczych: 1) pamięć epizodyczna, 2) rozumowanie, oraz 3) szybkość przetwarzania. Każda z tych interwencji miała na celu skoncentrowanie się na wąskim aspekcie funkcji poznawczych:

- Trening pamięci epizodycznej obejmował naukę technik mnemotechnicznych, takich jak organizacja, wizualizacja i tworzenie skojarzeń, co miało na celu poprawę zapamiętywania materiałów werbalnych, np. list słów czy tekstów.

- Trening rozumowania polegał na nauce strategii identyfikowania wzorców w ciągach liter lub liczb, np. „a c e g i …”, oraz przewidywania kolejnych elementów serii.

- Trening szybkości przetwarzania koncentrował się na zadaniach wyszukiwania wzrokowego i podzielnej uwagi, w których uczestnicy musieli zidentyfikować obiekty na ekranie komputera przy coraz krótszych czasach ekspozycji, a następnie rozdzielać uwagę pomiędzy dwa różne zadania w zakresie wyszukiwania.

Każda sesja treningowa trwała od 60 do 75 minut, a jedynie 10% czasu było poświęcone na praktyczne zastosowanie nauczonych strategii do rozwiązywania codziennych problemów, takich jak zapamiętywanie listy zakupów czy rozumienie wzorców w rozkładzie jazdy autobusu (Willis i in., 2006).

Grupa kontrolna liczyła 704 uczestników, którzy nie uczestniczyli w treningu. Po 11 i 35 miesiącach od zakończenia pierwotnego programu 60% uczestników z grup interwencyjnych wzięło udział w czterech dodatkowych sesjach treningu wspomagającego, mających na celu utrzymanie związanych z treningiem korzyści.

Wyniki badań wykazały istotną poprawę wszystkich trenowanych zdolności poznawczych w każdej z trzech grup ($p<0,001$), a efekty te utrzymały się przez okres dwóch i pięciu lat. Sesja monitorująca przeprowadzona po 10 latach potwierdziła trwałość poprawy w zakresie rozumowania i szybkości przetwarzania, podczas gdy efekty treningu pamięci były mniej wyraźne (Golino i Flores-Mendoza, 2016).

Program ACTIVE wprowadzał również trening przypominający po 11 i 35 miesiącach od zakończenia pierwotnych sesji. W ramach tego etapu, uczestnicy odbywali cztery dodatkowe 75-minutowe sesje, które miały na celu ponowne skupienie się na trenowanych zdolnościach poznawczych i wsparcie długotrwałej poprawy, jednak bez skupiania się na ich zastosowaniu w codziennych czynnościach.

b) Program Experience Corps®

Programy umożliwiające poprawę pamięci w kontekście codziennych, naturalnych aktywności mają szczególną wartość edukacyjną. Przykładem takiej interwencji jest Experience Corps®. Celem intensywnego programu było wzmocnienie pamięci i funkcji poznawczych seniorów poprzez angażowanie ich w praktyczne działania edukacyjne (Fried i in., 2004; Glass i in., 2004).

Seniorzy, uczestnicząc w programie, rozwijali elastyczność umysłową i umiejętności pamięci roboczej, biorąc udział w ćwiczeniach pisania i czytania z dziećmi. Program obejmował wspólne rozwiązywanie problemów oraz zajęcia stymulujące różne obszary poznawcze. Seniorzy pracowali jako wolontariusze co najmniej 15 godzin tygodniowo przez cały rok szkolny, wspierając dzieci w różnych aktywnościach edukacyjnych. Dzięki temu zwiększali swoją aktywność poznawczą, fizyczną oraz społeczną.

Badania nad skutecznością programu Experience Corps® wykazały, że uczestnictwo w nim zwiększało poziom aktywności poznawczej, fizycznej i społecznej wśród seniorów. W szczególności poprawiła się ich pamięć robocza, chociaż poprawa pamięci epizodycznej była marginalna. Linda Fried i in. (2004) zaobserwowali także znaczący spadek liczby godzin spędzanych przed telewizorem, wzrost aktywności fizycznej oraz zwiększenie ilości spalanych kalorii i siły fizycznej wśród uczestników. Co więcej, seniorzy biorący udział w programie zgłosili poprawę relacji społecznych i stanu emocjonalnego w porównaniu z grupą kontrolną (Fried i in., 2004).

Program Experience Corps® dostarcza ważnych wniosków dotyczących skuteczności interwencji poznawczych. Zintegrowanie treningu pamięci z codziennymi, rzeczywistymi

aktywnościami sprzyja natychmiastowemu transferowi wiedzy teoretycznej na praktyczne zastosowania, co może zwiększać trwałość efektów takich programów.

c) Internet-based Memory University®

Wraz z rosnącą liczbą starszych osób korzystających z komputerów i Internetu, rośnie również zapotrzebowanie na technologie wspierające treningi pamięci. Jednym z innowacyjnych programów wykorzystujących technologię jest Memory University®, który obecnie jest przedmiotem badań naukowych, finansowanych przez National Institute on Aging. Program ten oferuje osobom starszym, żyjącym samodzielnie w społecznościach, dostęp do mnemotechnicznych treningów pamięci, oceny funkcji poznawczych oraz szerokiego zakresu informacji na temat pamięci.

Program skupia się na obszarach pamięci, które uczestnicy zidentyfikowali jako problematyczne w początkowych fazach projektu. Dzięki dostępowi online, uczestnicy mają możliwość regularnego uczestnictwa w sesjach wspomagających, jak również powtarzania ćwiczeń, co zwiększa ich dostępność i elastyczność. Naukowcy badają także wpływ odstępów czasowych między sesjami na wzmocnienie pamięci (Rebok i in., 2007).

d) Program Mind-Body

Innym przykładem nowoczesnych interwencji jest program Mind-Body, finansowany przez Fundację Erickson, który jest skierowany do seniorów mieszkających w ośrodkach spokojnej starości. Celem tego badania jest opracowanie programu multimodalnego, który nie tylko poprawi pamięć, ale także zwiększy aktywność fizyczną oraz promuje codzienne funkcjonowanie i niezależność wśród zdrowych seniorów.

Program Mind-Body łączy elementy aktywności fizycznej, takie jak spacery, z komputerowymi treningami pamięci, co pozwala zbadać, czy synergiczne efekty wynikające z takiego podejścia są większe niż w przypadku samodzielnego treningu poznawczego. Badania obejmują zarówno mało aktywne, jak i bardzo aktywne grupy seniorów, co pozwala ocenić, czy efekty treningu są bardziej widoczne u osób prowadzących siedzący tryb życia (Rebok i in., 2007).

e) Everyday Memory Clinic

Everyday Memory Clinic (EMC) to pięciotygodniowy, wieloczynnikowy program, który łączył trening strategii pamięciowych z zajęciami na temat uwagi oraz normalnych procesów starzenia się. Program ten, oprócz pracy nad wieloma strategiami pamięciowymi,

skupiał się na poprawie przekonań uczestników dotyczących ich pamięci. Uczestnicy byli oceniani pod kątem trzech zadań związanych z pamięcią epizodyczną (przypominanie sobie nazwisk, list oraz opowieści) oraz przekonań dotyczących pamięci, takich jak poczucie kontroli, własna skuteczność oraz lęk przed zapominaniem. Oceny były przeprowadzane na etapie testu wstępnego, bezpośrednio po zakończeniu treningu oraz miesiąc po jego zakończeniu (Strickland-Hughes i West, 2017).

Badania wykazały, że uczestnicy szkolenia EMC w wieku 50 lat i więcej, osiągali lepsze wyniki w przypominaniu sobie nazwisk i historii, a także skuteczniej stosowali strategie pamięciowe w porównaniu do grupy kontrolnej (West i in., 2008). Dodatkowo, uczestnicy aktywnie biorący udział w szkoleniu, np. z wysoką frekwencją, regularnie odrabiający zadania domowe oraz aktywnie uczestniczący w zajęciach, uzyskali wyższe wyniki w testach pamięciowych niż uczestnicy mniej zaangażowani. Ponadto, osoby, które korzystały z podręcznika samopomocy, wykazywały większą poprawę w zakresie pamięci oraz poczucia kontroli w porównaniu do nieaktywnej grupy kontrolnej (Stine-Morrow i Basak, 2011).

Program Everyday Memory Clinic stanowi przykład interwencji, która łączy trening poznawczy z elementami behawioralnymi, mając na celu nie tylko poprawę umiejętności pamięciowych, ale również zmianę przekonań na temat zdolności poznawczych. Wyróżnia go szeroki zakres tematyczny oraz kompleksowe podejście, które obejmuje zarówno trening pamięci, jak i edukację na temat procesów starzenia się oraz sposobów radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z pamięcią.

3.5. Ocena treningów pamięci dla osób starszych bez zaburzeń poznawczych

W tym podrozdziale w kolejnych sekcjach omówione zostaną wyniki badań dotyczące skuteczności treningów poznawczych (3.5.1), trwałości uzyskanych rezultatów (3.5.2) oraz transferu zdobytych umiejętności na inne obszary życia codziennego (3.5.3). Analiza obejmie również kwestie związane z eliminacją nieefektywnych technik pamięciowych (3.5.4) oraz rolę strategii treningowych opartych na dowodach naukowych (3.5.5).

3.5.1. Skuteczność

Jednym z kluczowych pytań dotyczących treningów pamięci dla seniorów o prawidłowych funkcjach poznawczych jest: czy trening pamięci może realnie poprawić zdolności poznawcze u starszych osób? Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna, co

wynika z trudności w ocenie skuteczności programów łączących trening pamięci z innymi interwencjami, takimi jak farmakoterapia, aktywność fizyczna czy zaangażowanie społeczne (von Bastian i in., 2022). Ponadto, istnieją badania wskazujące na brak istotnych efektów tych treningów.

Pierwsze dowody na skuteczność programów treningu poznawczego dla osób starszych pojawiły się na arenie międzynarodowej w latach 80. Jednym z pionierskich badań było Seattle Longitudinal Study, które dostarczyło cennych informacji na temat potencjalnych możliwości poprawy funkcji poznawczych u starszych osób (Schaie i in., 2004).

Programy treningu poznawczego, takie jak ACTIVE, dostarczyły dowodów na utrzymywanie się korzyści w zakresie rozumowania i szybkości przetwarzania informacji, jednak wyniki w obszarze pamięci epizodycznej były mniej trwałe. Sesja monitorująca przeprowadzona po 10 latach wykazała stabilność efektów tylko w dwóch z trzech trenowanych umiejętności (Golino i Flores-Mendoza, 2016).

Pomimo wielu badań, nie osiągnięto międzynarodowego konsensusu w kwestii skuteczności programów treningu poznawczego dla seniorów (Golino i Flores-Mendoza, 2016). Chociaż systematyczne przeglądy i metaanalizy prowadzone od lat 90. dostarczają coraz więcej dowodów, wiele z tych badań jest obciążonych metodologicznymi ograniczeniami. Agencja Badań i Jakości Opieki Zdrowotnej (Agency for Healthcare Research and Quality) w swoim przeglądzie dotyczącym zapobiegania pogorszeniu funkcji poznawczych i demencji stwierdziła, że istnieją jedynie dowody o niskiej sile na poparcie skuteczności treningu poznawczego (Kane i in., 2017).

Niektóre przeglądy literatury wskazują, że badania kliniczne wykazujące korzyści płynące z treningu poznawczego mają istotne wady projektowe, co rodzi pytania o rzeczywiste korzyści wynikające z tego rodzaju interwencji (Lenze i Bowie, 2018). Wśród głównych problemów są różnice w protokołach treningowych, takie jak liczba sesji, struktura programu oraz nauczane strategie, co prowadzi do znaczącej heterogeniczności wyników i utrudnia porównanie efektów różnych interwencji (Hertzog i in., 2008). Jednym z największych wyzwań zgłaszanych w badaniach metaanalitycznych jest uzyskanie parametrów porównawczych wymaganych dla tak heterogenicznego zakresu interwencji (Golino i Flores-Mendoza, 2016).

Dalsze badania są konieczne, aby lepiej zrozumieć, w jakim stopniu trening poznawczy może przeciwdziałać pogorszeniu funkcji poznawczych u osób starszych. Agencja Badań i Jakości Opieki Zdrowotnej (Agency for Healthcare Research and Quality) zaleciła, aby Narodowy Instytut Zdrowia (National Institutes of Health) finansował wysokiej jakości, randomizowane badania kliniczne, które mogą dostarczyć bardziej jednoznacznych odpowiedzi

na pytania dotyczące skuteczności treningu poznawczego (Lenze i Bowie, 2018). Jest to szczególnie istotne w kontekście starzejącej się populacji, gdzie spadek funkcji poznawczych i rozwój chorób neurodegeneracyjnych stanowią poważne wyzwania dla zdrowia publicznego.

3.5.2. Trwałość uzyskanych rezultatów

Trening pamięci jest popularną metodą poprawy funkcji poznawczych u seniorów, jednak badania wykazały, że efekty takiego treningu mogą być krótkotrwałe (Rebok i in., 2007). Oznacza to, że korzyści płynące z treningu pamięci mogą zaniknąć po pewnym czasie. Istnieją dowody sugerujące, że poprawa pamięci utrzymuje się od 1 tygodnia do 6 miesięcy, jednak w przypadku efektów długoterminowych, trwających ponad rok, wyniki badań są niejednoznaczne.

Niektóre badania wskazują na skuteczność multimodalnych treningów pamięci, które łączą techniki relaksacyjne z mnemotechnikami. Wykazano, że uczestnicy takich programów utrzymują przyrosty poznawcze po 6 miesiącach od zakończenia treningu (Rebok i in., 2007). Dalsze badania nad multimodalnymi programami, które koncentrowały się na różnych aspektach poznawczych (takich jak kodowanie i wyobrażenia) oraz pozapoznawczych (takich jak techniki relaksacyjne), wykazały, że zyski poznawcze utrzymywały się nawet po 3,5 latach od zakończenia programu, co sugeruje ich potencjalną trwałość (Rebok i in., 2007).

Karlene Ball i współpracownicy (2002) wykazali, że uczestnicy programu ACTIVE po dwóch latach od zakończenia treningu, utrzymali poprawę w zakresie pamięci, rozumowania i szybkości przetwarzania informacji. Ponadto, badania przeprowadzone przez Sherry Willisa i współpracowników (2006) potwierdziły pozytywny wpływ treningu poznawczego ACTIVE na pamięć i inne zdolności poznawcze po pięciu latach od interwencji. Wyniki te wskazują, że treningi poznawcze mogą prowadzić do długotrwałej poprawy w kluczowych obszarach poznawczych, choć efekty nie zawsze są równomiernie rozłożone na wszystkie trenowane umiejętności.

Przyczyny rozbieżności w wynikach badań nad długoterminowym utrzymywaniem się korzyści z treningów pamięci pozostają niejasne. Choć niektóre badania wykazują utrzymywanie efektów przez lata, inne sugerują, że korzyści mogą szybko zaniknąć, zwłaszcza gdy uczestnicy po szkoleniu powracają do środowisk, które nie stymulują ich poznawczo. Możliwość ćwiczenia oraz regularne sesje wzmacniające są uważane za istotne czynniki wspierające trwałość efektów. Bez regularnego stosowania nabytych strategii istnieje ryzyko, że korzyści płynące z interwencji w zakresie treningu pamięci ulegną rozproszeniu (Rebok i in.,

2007). Jednym z wyzwań dla przyszłych badań naukowych nad utrzymaniem efektów treningu jest badanie codziennych czynności, które mogłyby skutecznie wzmacniać i utrzymywać funkcje pamięciowe (Rebok i in., 2007).

W analizie programów treningowych zwrócono też uwagę na dodatkowe komponenty, które mogą wpłynąć na trwałość efektów. Treningi wstępne oraz treningi podtrzymujące, choć nie są standardowymi elementami wszystkich programów pamięciowych, odgrywają ważną rolę w utrzymywaniu korzyści poznawczych (Gross i in., 2012). W przeglądzie metaanalitycznym 27 badań nad skutecznością treningów pamięci dla osób starszych stwierdzono, że wprowadzenie treningu wstępnego, np. w formie ćwiczeń wyobraźni, zwiększało poprawę subiektywnej oceny funkcjonowania pamięci oraz pozytywne nastawienie uczestników do starzenia się (Gross i in., 2012).

Komponent treningu podtrzymującego został uwzględniony w programie ACTIVE w celu promowania transferu umiejętności poznawczych do codziennych sytuacji. Sesje przypominające odbywały się w 11. oraz 35. miesiącu po zakończeniu pierwotnego treningu, co miało na celu wzmocnienie poznanego wcześniej materiału (Willis i in., 2006). Chociaż te sesje mogą być istotne dla utrzymania efektów treningu, badania wykazały, że ich wpływ na codzienne czynności nie był jednoznaczny. Po pięciu latach od zakończenia programu ACTIVE nie stwierdzono znaczącego wpływu sesji przypominających na codzienne funkcjonowanie uczestników, choć istnieją ograniczone dowody na poprawę subiektywnej oceny podstawowych czynności życia codziennego (McDougall, 1999; Willis i in., 2006).

Zmiana subiektywnego postrzegania własnych zdolności poznawczych może być równie ważna, a nawet ważniejsza niż sama poprawa wyników w testach pamięciowych, ponieważ motywuje starsze osoby do stosowania nabytych strategii w codziennych sytuacjach (West i in., 2003). Trening wstępny wydaje się więc korzystny zarówno dla obiektywnej poprawy pamięci, jak i dla wzmocnienia przekonań dotyczących zdolności poznawczych, jednak liczba badań porównawczych nad efektywnością treningu wstępnego jest wciąż niewielka (Rebok i in., 2007).

Jednym z wyzwań dla przyszłych badań nad treningami poznawczymi jest określenie, jakie codzienne aktywności mogą skutecznie wzmacniać i utrzymywać nabyte umiejętności pamięciowe. Sesje przypominające mogą okazać się konieczne, aby wzmocnić wiedzę i ułatwić transfer umiejętności poznawczych na codzienne życie, jednak istnieje potrzeba dalszych badań, aby zrozumieć ich rzeczywisty wpływ na funkcjonowanie w dłuższej perspektywie (Rebok i in., 2007).

Niewielka liczba badań dostarcza informacji o długoterminowym utrzymaniu efektów treningów pamięci po upływie jednego roku, co sprawia, że potrzebne są kolejne badania, aby scharakteryzować trwałość wyników. W szczególności konieczne jest opracowanie metod, które nie tylko poprawiają funkcje poznawcze, ale również promują długotrwałe stosowanie nabytych umiejętności w codziennym życiu (Gross i in., 2012).

3.5.3. Transfer

Badania nad interwencjami pamięciowymi wykazały, że efekty treningu pamięci są zazwyczaj bardzo specyficzne dla trenowanej zdolności mnemotechnicznej. Oznacza to, że transfer umiejętności uzyskanych podczas treningu do innych zadań laboratoryjnych lub sytuacji codziennego życia jest często ograniczony. Nawet jeśli trening mnemotechniczny poprawia wydajność pamięci, starsze osoby mają trudności z przeniesieniem stosowania tych technik na codzienne funkcjonowanie (Gross i in., 2012).

Metaanalizy badań nad treningiem pamięci sugerują, że interwencje koncentrujące się na nauczaniu jednej lub dwóch strategii mnemotechnicznych przynoszą lepsze efekty niż ich brak. Niemniej jednak, kluczowe jest zwiększenie świadomości i wiedzy uczestników, a także redukcja negatywnych przekonań dotyczących skuteczności ich pamięci oraz lęku związanego z zapominaniem (Gross i in., 2012). Programy, które wyraźnie nawiązują do codziennych zadań pamięciowych, mogą bardziej efektywnie wspierać transfer umiejętności na sytuacje życiowe. Przykładem takiego podejścia jest program ACTIVE, który zawierał elementy treningu zaprojektowane w taki sposób, aby promować przenoszenie wyuczonych strategii mnemotechnicznych na codzienne zadania, takie jak zapamiętywanie list zakupów, etykiet leków czy list zadań (Ball i in., 2002).

Jednym z problemów, na które zwrócono uwagę, jest to, że strategie pamięciowe mogą nie przynosić znaczących korzyści starszym osobom, ponieważ w codziennym życiu często nie są one niezbędne. Na przykład, prezentacje w PowerPoint eliminują konieczność zapamiętywania przemówień, a notowanie list zakupów jest łatwiejszym rozwiązaniem niż stosowanie strategii mnemotechnicznych. Starsze osoby często nie dążą do osiągnięcia perfekcji w zapamiętywaniu, co może sprawiać, że niektóre strategie pamięciowe wydają się im niepraktyczne (McDaniel i Bugg, 2012).

W sytuacjach, w których trenerzy przeprowadzają warsztaty na temat pamięci i starzenia się, często spotykają się z opinią uczestników, że strategie te, choć interesujące, są dla nich zbyt skomplikowane lub mało przydatne w codziennym życiu. Dla wielu osób łatwiej jest zapisać

listę rzeczy do zrobienia niż próbować zapamiętać ją za pomocą mnemotechnik (McDaniel i Bugg, 2012). To pokazuje, że problemem może być nie tylko specyfika trenowanych strategii, ale także ich dostosowanie do rzeczywistych potrzeb i wyzwań starszych ludzi.

Kluczowym wyzwaniem w treningach pamięci jest opracowanie metod, które sprzyjają efektywnemu przenoszeniu wyuczonych strategii na indywidualne wyzwania pamięciowe, z którymi starsze osoby stykają się na co dzień. Obecnie często zakłada się, że uczestnicy treningu sami będą potrafili zidentyfikować sytuacje, w których można zastosować nabyte strategie, a następnie je dostosować do rzeczywistych wyzwań. Jednak takie podejście może być niewystarczające, co prowadzi do ograniczonego transferu (McDaniel i Bugg, 2012).

Badania sugerują, że dalsza identyfikacja codziennych zadań, z którymi osoby starsze mają trudności, powinna stać się kluczowym elementem w projektowaniu treningów pamięci. Zrozumienie, jakie konkretne sytuacje sprawiają najwięcej trudności, i jakiego rodzaju wsparcie jest potrzebne, może przyczynić się do opracowania bardziej skutecznych interwencji (McDaniel i Bugg, 2012).

Obecne dowody wskazują na to, że choć treningi pamięci mogą poprawiać zdolności poznawcze, transfer tych umiejętności do codziennego życia pozostaje wyzwaniem. Programy takie jak ACTIVE pokazują, że możliwe jest opracowanie strategii promujących transfer umiejętności na codzienne zadania, jednak nie zawsze są one w pełni dostosowane do rzeczywistych potrzeb uczestników. Dlatego ważne jest, aby przyszłe interwencje koncentrowały się na identyfikacji i rozwiązywaniu konkretnych wyzwań pamięciowych, z którymi starsze osoby borykają się na co dzień, co mogłoby zwiększyć efektywność treningów i ich długoterminowy wpływ na codzienne funkcjonowanie.

3.5.4. Redukowanie nieefektywnych technik pamięciowych

W badaniach nad treningiem poznawczym, takich jak program ACTIVE (Willis i in., 2006), koncentrowano się przede wszystkim na wprowadzaniu specyficznych strategii pamięciowych, jednak mniej uwagi poświęcano eliminowaniu nieefektywnych technik pamięciowych, które uczestnicy często stosują przed rozpoczęciem treningu. Wiele osób wchodzi w proces treningu z wcześniej wypracowanymi technikami, które w pewnych okolicznościach mogą być równie skuteczne jak te nauczane przez trenera. Jednak w innych przypadkach, stosowane przez nich strategie okazują się mniej efektywne, a uczestnicy często mają tendencję do ich utrwalania, mimo dowodów na ich niską skuteczność. Jednym

z głównych wyzwań w pracy z seniorami jest zachęcenie ich do porzucenia nieefektywnych strategii i adaptacji nowych, skuteczniejszych technik (Nyberg, 2005).

Potrzeba eliminacji nieefektywnych technik wskazuje na konieczność badań nad sposobami integracji wcześniejszej wiedzy strategicznej uczestników z nowymi umiejętnościami nabywanymi podczas treningu pamięci. Kluczowe znaczenie ma również wybór odpowiednich strategii, gdyż wiedza o tym, kiedy i jak stosować konkretne techniki, może być kluczowa dla udanego transferu zdobytych umiejętności do codziennego życia. Na przykład metoda Loci może być bardziej efektywna przy zapamiętywaniu niepowiązanych słów, podczas gdy kategoryzacja może lepiej działać w przypadku zapamiętywania słów powiązanych tematycznie (Rebok i in., 2007).

Badacze coraz częściej sugerują, że zamiast skupiać się wyłącznie na technikach mnemotechnicznych wewnętrznych, warto położyć większy nacisk na wykorzystanie zewnętrznych pomocy pamięciowych. W badaniu ankietowym dotyczącym stosowania różnych mnemotechnik, które obejmowało grupy takie jak pracownicy akademiccy i badacze pamięci, stwierdzono, że najczęściej stosowaną metodą wzmacniania pamięci było zapisywanie rzeczy, po czym następowało korzystanie z takich strategii jak organizacja i powtarzanie (Park i in., 1990). Niewielu respondentów zgłaszało stosowanie bardziej zaawansowanych systemów mnemotechnicznych, takich jak metoda Loci.

Wyniki te sugerują, że optymalizacja i nauka efektywnego korzystania z zewnętrznych pomocy pamięciowych, takich jak notatki czy aplikacje mobilne, może być bardziej opłacalnym sposobem wspierania pamięci niż próba przeszkolenia osób starszych do stosowania skomplikowanych systemów mnemotechnicznych, które wymagają znacznego nakładu czasu i wysiłku poznawczego (Rebok i in., 2007). Zewnętrzne narzędzia pamięciowe są łatwiejsze do implementacji, a ich skuteczność w codziennym życiu może okazać się większa w porównaniu do technik wymagających intensywnego treningu.

Wprowadzenie nowych, efektywnych strategii pamięciowych podczas treningów poznawczych jest kluczowym elementem, ale równie istotne jest oduczanie się nieefektywnych technik stosowanych przed treningiem. Wyzwaniem jest nie tylko przekazanie uczestnikom nowych umiejętności, ale także pomoc w przezwyciężaniu tendencji do stosowania utrwalonych, mniej skutecznych strategii. Włączenie zewnętrznych pomocy pamięciowych jako uzupełnienia lub alternatywy dla tradycyjnych mnemotechnik może zwiększyć efektywność treningów, zwłaszcza w kontekście codziennego funkcjonowania osób starszych. W przyszłych badaniach warto położyć większy nacisk na optymalizację narzędzi

wspierających pamięć, które są łatwe do wdrożenia i przynoszą realne korzyści w codziennych sytuacjach.

3.5.5. Stosowanie strategii i metod opartych na dowodach naukowych

W ostatnich latach nastąpił wzrost popularności programów treningu pamięci dla osób starszych, jednak wiele z tych interwencji nie opiera się na rygorystycznych badaniach empirycznych (Gross i in., 2012). W metaanalitycznym przeglądzie literatury dotyczącej treningu pamięci, przeprowadzonym przez George'a Reboka i współpracowników (2007) zbadano podstawy empiryczne, które pozwalają na klasyfikowanie metod treningu pamięci jako opartych na dowodach naukowych. Przegląd obejmował badania nad treningiem pamięci zarówno wśród zdrowych osób starszych, jak i tych z zaburzeniami poznawczymi.

Aby uznać interwencję za skuteczną, musiała ona spełniać określone, rygorystyczne kryteria. W ramach tej analizy, Rebok i współpracownicy (2007) przeanalizowali prawie 300 badań, z czego 39 potwierdziło skuteczność 16 metod leczenia, które uznano za oparte na dowodach naukowych. Te wyniki sugerują, że istnieje kilka skutecznych, naukowo popartych metod dla osób starszych, które pragną poprawić swoją pamięć i zmniejszyć problemy z funkcjami poznawczymi.

Jednym z głównych pytań, które się nasuwa, jest to, w jakim stopniu terapie oparte na dowodach naukowych są skuteczne w warunkach rzeczywistych. Często protokoły treningowe opracowane w kontrolowanych warunkach laboratoryjnych mogą być trudne do ścisłego przestrzegania w codziennym życiu. Skuteczność terapii w praktyce klinicznej może być ograniczona przez czynniki związane z trudnościami w realizacji protokołów. Ponadto, mechanizmy leżące u podstaw sukcesu terapii opartych na dowodach naukowych są wciąż słabo poznane, co wymaga dalszych badań nad identyfikacją czynników, które przyczyniają się do skuteczności treningów poznawczych (Rebok i in., 2007).

Kolejnym problemem w ocenie skuteczności treningów pamięci opartych na dowodach naukowych jest brak dostępności szczegółowych protokołów stosowanych w badaniach. Niewielka liczba badaczy udostępnia pełną dokumentację dotyczącą zadań i strategii wykorzystywanych w interwencjach poznawczych. To ogranicza możliwość dokładnej oceny oraz replikacji wyników w innych badaniach, co hamuje postęp w tej dziedzinie i utrudnia stworzenie jednolitych wytycznych dotyczących optymalnych metod treningu poznawczego (Golino i Flores-Mendoza, 2016).

Spośród 21 analizowanych badań (Golino i Flores-Mendoza, 2016), jedynie 23% szczegółowo opisało procedury projektowania zadań poznawczych i strategii, bądź wskazało źródło protokołu, jeśli korzystano z opracowań innych autorów. Ponad połowa badań (61%) przedstawiła zadania wykorzystywane w treningu, jednak nie zawsze z odpowiednią szczegółowością dotyczącą technik i strategii stosowanych w interwencji poznawczej. Brak standaryzacji w tworzeniu i raportowaniu protokołów utrudnia porównywanie wyników oraz rozwój spójnych, opartych na dowodach metod treningu poznawczego.

Chociaż istnieje wiele programów treningu pamięci dla osób starszych, nie wszystkie opierają się na solidnych dowodach naukowych. Badania takie jak przegląd metaanalityczny przeprowadzony przez Reboka i współpracowników (2007) wskazują, że istnieją skuteczne metody treningu poznawczego, jednak ich implementacja w praktyce napotyka wiele wyzwań, takich jak brak zgodności protokołów z rzeczywistymi warunkami oraz niedostateczne raportowanie szczegółowych procedur badawczych. Aby zwiększyć efektywność i dostępność tych interwencji, konieczne jest lepsze udostępnianie metodologii oraz dalsze badania nad mechanizmami leżącymi u podstaw skutecznych interwencji.

Rozdział 4.
Treningi pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych w polskich realiach

Rozdział 4 poświęcony jest analizie i ocenie aktualnych praktyk związanych z treningami pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych w Polsce.

Omówienie to obejmie analizę obowiązujących regulacji prawno-organizacyjnych, które kształtują ramy dla edukacji osób starszych w Polsce. Pozwoli to lepiej zrozumieć, jak różne formy wsparcia wpisują się w inicjatywy z zakresu polityki społecznej i zdrowotnej. Następnie przedstawiony zostanie system placówek zaangażowanych w działania edukacyjne dla tej grupy wiekowej, aby lepiej zrozumieć ich strukturę i funkcjonowanie. Kluczową częścią rozdziału będzie przedstawienie programów szkoleniowych, które koncentrują się na treningach pamięci i są wdrażane w polskich placówkach. Rozdział kończy przegląd badań oraz wnioski dotyczące tego, jakie wyzwania stoją przed realizatorami programów opartych na grupowym treningu poznawczym dla osób starszych w Polsce.

4.1. Edukacja osób starszych jako element polityki społecznej

W tej części pracy zostaną przedstawione wyniki analizy dotyczącej inicjatyw edukacyjnych skierowanych do osób starszych w Polsce, które pełnią kluczową rolę w realizacji założeń polityki społecznej. Edukacja seniorów, będąc jednym z głównych narzędzi tej polityki, ma na celu wsparcie osób starszych w procesie starzenia się, zarówno w wymiarze materialnym, jak i niematerialnym. W pierwszej kolejności omówione zostaną założenia prawno-organizacyjne polityki senioralnej jako strategii na różnych szczeblach polityki społecznej, a następnie przeanalizowane zostaną cele edukacji seniorów z perspektywy programu polityki społecznej.

4.1.1. Ramy prawno-organizacyjne polityki senioralnej w Polsce

Polityka senioralna w Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu jakości życia osób starszych. Jak wskazuje Łukasz Jurek (2015), od początku istnienia polityki społecznej głównym obszarem zainteresowania były osoby starsze,

których problemy, takie jak ubóstwo, niedołężność czy niezdolność do pracy, znajdowały odzwierciedlenie w działaniach państwa. W okresie powojennym, wraz z rozwojem socjalnych funkcji państwa, wykształcił się system świadczeń skierowanych do seniorów, obejmujący emerytury, usługi zdrowotne i opiekuńcze.

Polityka senioralna powinna być elastyczna, długofalowa i zróżnicowana, dostosowana do indywidualnych procesów starzenia się (Fabiś, 2006). Jednak, jak zauważa Jurek (2015), polityka senioralna w Polsce ma wiele zasadniczych wad, takich jak doraźność działań, brak długofalowego podejścia oraz rozproszenie kompetencji pomiędzy różne resorty. Brakuje spójnego podejścia systemowego, a działania koncentrują się głównie na kwestiach socjalnych, ignorując inne istotne aspekty życia seniorów.

Aktualnie polityka społeczna powinna obejmować nie tylko kwestie socjalne, ale także aktywizację, integrację, edukację i kulturę, promując seniorów jako aktywnych uczestników życia społecznego (Jurek, 2015). Kluczowym paradygmatem polityki senioralnej staje się koncepcja „aktywnego starzenia się", która kładzie nacisk na jakość życia seniorów i ich pełniejsze uczestnictwo w społeczeństwie.

Polityka senioralna w Polsce stanowi integralny element krajowej polityki społecznej, która jest rozumiana jako strategia ukierunkowana na poprawę jakości życia obywateli oraz rozwiązywanie problemów socjalnych dotyczących różnych grup społecznych (Kijak i Szarota, 2013). Politykę społeczną definiuje się jako działalność podejmowaną przez państwo oraz inne podmioty, której celem jest wspieranie obywateli w zaspokajaniu ich zróżnicowanych potrzeb, kształtowaniu postaw oraz relacji społecznych. W ramach tego podejścia szczególną uwagę poświęca się aktywizacji seniorów, obejmując obszary takie jak kultura, sport, edukacja oraz praca (Błędowski i in., 2016; *Polityka społeczna…*, 2018). Warto zaznaczyć, że polityka społeczna ma szerszy zakres niż polityka socjalna, której głównym celem jest zapewnienie obywatelom gwarancji prawnych i finansowych (Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 2018; Szatur-Jaworska i in., 2006).

System polityki społecznej w Polsce opiera się na trzech sektorach (Błędowski i in., 2016; Szatur-Jaworska i in., 2006). Pierwszy z nich to sektor publiczny, finansowany ze środków publicznych, odpowiedzialny za programowanie i realizację polityki państwa. Drugi to sektor rynkowy, obejmujący podmioty działające na zasadach komercyjnych, które również uczestniczą w zaspokajaniu potrzeb społecznych, często korzystając z funduszy publicznych. Trzecim sektorem jest sektor obywatelski, zwany również pozarządowym, który składa się z organizacji nienastawionych na zysk, działających dobrowolnie i formalnie niezależnie od

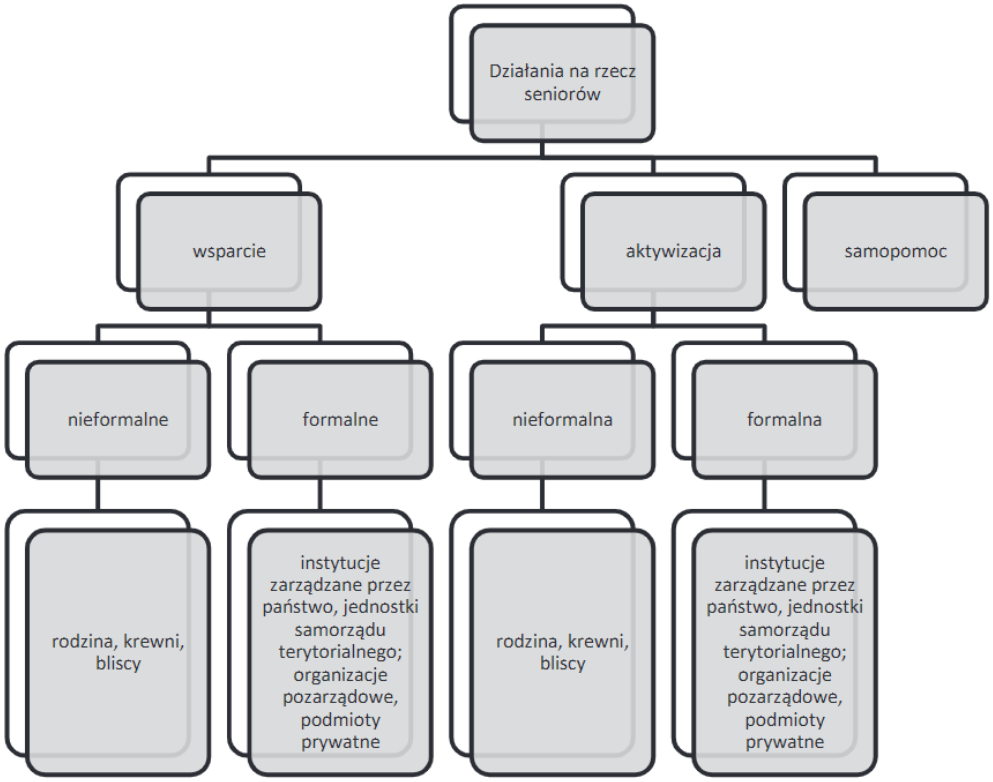
państwa. W praktyce inicjatywy sektora publicznego są często realizowane we współpracy z podmiotami sektora rynkowego oraz obywatelskiego (Błędowski i in., 2016; Zalewska, 2011).

System wsparcia społecznego w Polsce obejmuje zarówno działania instytucjonalne, realizowane w środowisku domowym i poza nim, jak i działania oparte na kompleksowym podejściu, w tym inicjatywy pozafinansowe. Wsparcie to obejmuje usługi finansowane ze środków publicznych, świadczone przez różne instytucje. Kluczową rolę odgrywają także organizacje pozarządowe, które często uzupełniają działania podejmowane przez sektor publiczny i rynkowy (Błędowski i in., 2016).

Magdalena Wieczorkowska (2020, s. 127) wprowadziła typologię obszarów działań polityki społecznej skierowanej do seniorów, wyróżniając trzy podstawowe formy działań: wspierające, aktywizujące i samopomocowe (Rysunek 3). Działania wspierające obejmują seniorów, którzy są chorzy, niesamodzielni i wymagają pomocy w codziennym funkcjonowaniu. Ten rodzaj wsparcia obejmuje opiekę i usługi, które mają na celu ułatwienie codziennego życia osób starszych (Basińska i in., 2013; Kijak i Szarota, 2013). Działania aktywizujące dotyczą seniorów, którzy nie chcą być wykluczeni z życia społecznego, ale nie wiedzą, jak włączyć się w aktywne formy życia lub takich form w ich otoczeniu brakuje. Celem tych działań jest zwiększenie lub utrzymanie uczestnictwa seniorów w życiu społecznym, dając im możliwość rozwoju i integracji. Z kolei działania samopomocowe polegają na tworzeniu przez seniorów, indywidualnie lub grupowo, inicjatyw, których są aktywnymi uczestnikami. Jest to oddolna forma aktywności, w której starsze osoby samodzielnie organizują działania, odpowiadając na własne potrzeby i cele (Szatur-Jaworska i in., 2006). Każda z tych form wsparcia może występować równocześnie, wzajemnie się uzupełniając i tworząc kompleksowy system wspierania seniorów w Polsce.

Rysunek 3

Rodzaje działań podejmowanych na rzecz seniorów



Źródło: Wieczorkowska, 2020, s. 127.

Na poziomie międzynarodowym politykę senioralną wspierają dokumenty ONZ i WHO, takie jak Międzynarodowy Plan Działania dotyczący Aktywnego Starzenia się, przyjęty w 2002 roku w Madrycie (Wieczorkowska, 2020, s. 127-129). W Europie istotną rolę odgrywają programy Unii Europejskiej oraz inicjatywy, takie jak Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej (2012), które promują włączenie seniorów w życie społeczne.

W Polsce kluczowym dokumentem w zakresie polityki senioralnej jest „Polityka społeczna wobec osób starszych 2030. Bezpieczeństwo – Uczestnictwo – Solidarność" (2018). Dokument ten precyzuje zadania związane z edukacją, aktywnością społeczną, zdrowiem oraz dialogiem międzypokoleniowym. Istotną częścią tych działań jest rozwój usług edukacyjnych oraz programów szkoleniowych i opiekuńczych dostosowanych do potrzeb osób starszych.

Dokument ten określa również obszary wsparcia dla ogółu seniorów (M.P. 2018 poz. 1169). Zgodnie z jego zapisami, kluczowymi podmiotami odpowiedzialnymi za realizację polityki społecznej wobec osób starszych są rodzina, państwo, samorząd terytorialny oraz organizacje pozarządowe, zwłaszcza podmioty ekonomii społecznej i solidarnej. Działania

związane z aktywnością edukacyjną osób starszych znajdują swoje odzwierciedlenie w obszarze IV: Promocja zdrowia, profilaktyka chorób, dostęp do diagnostyki, leczenia i rehabilitacji oraz w obszarze VII: Działania na rzecz edukacji dla starości (przygotowanie kadry opiekuńczej i medycznej), do starości (całe społeczeństwo), przez starość (od najmłodszych pokoleń), a także edukacji w starości (osoby starsze).

W ramach polityki senioralnej w Polsce część instytucji działa na poziomie ogólnokrajowym, co oznacza, że ich inicjatywy są skierowane do wszystkich obywateli. Inne instytucje zostały utworzone specjalnie w celu realizacji projektów dedykowanych seniorom, odpowiadając na specyficzne potrzeby tej grupy społecznej. Ważną rolę w realizacji tych inicjatyw odgrywają środki pochodzące z Europejskiego Funduszu Strukturalnego, które stanowią istotny element regionalnej strategii wsparcia seniorów (Szatur-Jaworska i in., 2006; Wieczorkowska, 2020).

Na poziomie lokalnym odpowiedzialność za działania na rzecz seniorów spoczywa na różnych instytucjach, takich jak samorządy terytorialne, wydziały urzędów miast, regionalne centra polityki społecznej oraz ośrodki pomocy społecznej. Te jednostki często współpracują z organizacjami non-profit oraz podmiotami komercyjnymi, co pozwala na lepszą koordynację działań i zwiększa ich efektywność (Szatur-Jaworska i in., 2006; Wieczorkowska, 2020; Zalewska, 2011).

Na poziomie krajowym w latach 2015–2020 realizowano programy edukacyjne dla seniorów, takie jak „Senior+” oraz Program na Rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych (ASOS), które wspierały Uniwersytety Trzeciego Wieku oraz inne inicjatywy edukacyjne dla osób starszych (Wieczorkowska, 2020). Obecnie kontynuacją tych działań są programy: wieloletni Program na rzecz Osób Starszych „Aktywni+" na lata 2021–2025 oraz Program „Senior+" na lata 2021–2025.

Program „Aktywni+” koncentruje się na czterech kluczowych obszarach: (1) aktywność społeczna, obejmująca pomoc w aktywnym spędzaniu czasu wolnego, rozwijaniu wolontariatu oraz wsparcie seniorów o ograniczonej samodzielności; (2) partycypacja społeczna, która wzmacnia samoorganizację seniorów i ich udział w życiu lokalnych społeczności; (3) wsparcie cyfrowe, mające na celu przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu poprzez naukę obsługi nowoczesnych technologii; oraz (4) przygotowanie do starości, które promuje relacje międzypokoleniowe i pozytywny wizerunek seniorów (Ustawa z 2020 roku).

Program „Senior+" wspiera rozwój infrastruktury ośrodków wsparcia dla seniorów, takich jak Dzienne Domy „Senior+” i Kluby „Senior+”. Jego celem jest zwiększenie aktywności społecznej seniorów, którzy nie są już aktywni zawodowo, poprzez zapewnienie

im dostępu do różnorodnych usług edukacyjnych, kulturalnych, rekreacyjnych i opiekuńczych, dostosowanych do lokalnych potrzeb (Ustawa z 2020 roku).

Te programy stanowią kontynuację wcześniejszych rządowych inicjatyw, a ich koordynacją zajmuje się Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, w szczególności Departament Polityki Senioralnej, który współpracuje z samorządami, organizacjami pozarządowymi i sektorem prywatnym w celu poprawy jakości usług dla seniorów (Wieczorkowska, 2020).

W Polsce prawa osób starszych są również chronione przez Rzecznika Praw Obywatelskich oraz inne instytucje, takie jak Komisja Ekspertów ds. Osób Starszych, Parlamentarny Zespół ds. Uniwersytetów Trzeciego Wieku, Parlamentarny Zespół ds. Osób Starszych oraz Trybunał Konstytucyjny (Wieczorkowska, 2020).

4.1.2. Edukacja seniorów w systemie wsparcia społecznego

W tej sekcji omówiono konkretne zadania przypisane edukacji seniorów w kontekście obowiązujących regulacji prawnych i organizacyjnych oraz ogólnej wizji polityki senioralnej.

Edukacja seniorów odgrywa kluczową rolę w realizacji celów współczesnej polityki społecznej wobec osób starszych, stanowiąc istotne narzędzie wspierania ich aktywności, integracji, samodzielności i autonomii (Fabiś, 2006). Edukacja ma zwiększać świadomość zdrowotną oraz zakres korzystania z osiągnięć cywilizacyjnych (Mandrzejewska-Smól, 2017; Pikuła, 2001).W obliczu starzejącego się społeczeństwa polityka społeczna coraz mocniej kładzie nacisk na aktywne uczestnictwo seniorów w życiu społecznym, nie ograniczając się jedynie do zapewnienia minimalnego bezpieczeństwa socjalnego (Wieczorkowska, 2020).

Piotr Błędowski (2002) definiuje politykę społeczną wobec seniorów jako system działań nie tylko kompensujących malejące zdolności, ale również wspierających rozwój i aktywizację osób starszych. Tym samym edukacja staje się narzędziem, które pozwala seniorom na rozwijanie zdolności poznawczych, społecznych oraz uczestnictwo w lokalnych społecznościach.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa modele polityki senioralnej: politykę przetrwania oraz politykę dobrostanu (Szatur-Jaworska i in., 2006). Polityka przetrwania koncentruje się na minimalnym zabezpieczeniu socjalnym, podczas gdy polityka dobrostanu zakłada aktywne wsparcie seniorów w utrzymaniu ich autonomii oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Edukacja pełni centralną funkcję w tym drugim modelu, umożliwiając seniorom rozwijanie kompetencji oraz integrację społeczną. Jak podkreślają Barbara Szatur-

Jaworska i inni (2006), polityka optymalizacji potrzeb koncentruje się na wspieraniu seniorów w bardziej złożonych obszarach życia, takich jak potrzeba przynależności, akceptacji czy integracji ze społecznością lokalną. To podejście zakłada konieczność wprowadzenia zmian w lokalnych strukturach oraz rozszerzenie usług i świadczeń, które umożliwią seniorom aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, wspierając ich w budowaniu relacji i zaangażowania społecznego. Model ten dąży również do umożliwienia seniorom dalszego życia w ich własnym środowisku (Chabior, 2020).

Badacze zwracają uwagę na istotne zmiany w polityce społecznej wobec seniorów. Polityka senioralna coraz bardziej odchodzi od tradycyjnego, paternalistycznego modelu, w którym seniorzy byli biernymi odbiorcami wsparcia, na rzecz modelu partycypacyjnego. Jak zauważa Joanna Zalewska (2011), współczesna polityka społeczna promuje idee wolności, godności, sprawiedliwości i równości, kładąc nacisk na aktywność seniorów oraz ich uczestnictwo w tworzeniu rozwiązań, które bezpośrednio ich dotyczą. Seniorzy stają się współtwórcami swojej sytuacji życiowej, co wzmacnia ich poczucie kontroli i odpowiedzialności za własne życie.

Współczesna polityka dobrostanu realizowana jest przez różne sektory, w tym instytucje edukacyjne, kulturalne i rekreacyjne, które poprzez oferowanie programów edukacyjnych wspierają rozwój kompetencji oraz integrację seniorów. Programy te mają na celu nie tylko rozwój indywidualnych umiejętności, ale również zwiększenie uczestnictwa seniorów w życiu lokalnych społeczności (Zalewska, 2011). Ważnym elementem tej polityki jest idea empowermentu, która odnosi się do wzmacniania podmiotowości seniorów oraz ich aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Seniorzy, poprzez edukację, zyskują możliwość kształtowania swojej przyszłości oraz wywierania wpływu na decyzje, które ich dotyczą (Zalewska, 2011).

Edukacja seniorów odgrywa również kluczową rolę w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu i marginalizacji, promując integrację międzypokoleniową oraz uczestnictwo w lokalnych inicjatywach społecznych. Wprowadzenie partycypacyjnego podejścia wymaga jednak zmian w strukturach instytucjonalnych, które wciąż często działają w sposób zhierarchizowany, skupiając się na biernym dostarczaniu usług, zamiast angażować seniorów w proces decyzyjny. Jak podkreśla Zalewska (2011), kluczowym wyzwaniem jest zintegrowanie seniorów jako partnerów w tworzeniu polityk społecznych.

W związku z tym, edukacja seniorów staje się nie tylko formą wsparcia, ale także narzędziem kształtowania nowej roli osób starszych w społeczeństwie. Seniorzy, jako aktywni uczestnicy procesów społecznych, zyskują możliwość wyrażania swoich opinii, dzielenia się

doświadczeniami oraz proponowania rozwiązań, co wprowadza nową jakość w polityce społecznej skierowanej do osób starszych. Edukacja jest fundamentem strategii przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu oraz wspierania aktywnego starzenia się, stanowiąc narzędzie upodmiotowienia seniorów i zwiększenia ich uczestnictwa w życiu społecznym (Zalewska, 2011).

4.2. System instytucji w Polsce zaangażowanych w edukację osób starszych

System placówek zaangażowanych w działania edukacyjne dla seniorów w Polsce odgrywa kluczową rolę w realizacji celów polityki społecznej, wspierając aktywność, integrację oraz samodzielność osób starszych. Instytucje te, podzielone na trzy sektory – publiczny, rynkowy i pozarządowy – oferują seniorom szerokie możliwości kształcenia (Błędowski i in., 2016; Szatur-Jaworska i in., 2006). Seniorzy mają możliwość korzystania z oferty edukacyjnej Uniwersytetów Trzeciego wieku, klubów seniora, instytucji upowszechniania kultury, firm edukacyjnych, stowarzyszeń i fundacji, a także innych projektów realizowanych przez ośrodki społeczne (Szarota, 2010, s. 145-158; por. Lejzerowicz-Zajączkowska, 2019; Malik, 2022; Szarota, 2022a).

Szczególnie istotną rolę odgrywają Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW), które od lat 70. XX wieku są wiodącą formą edukacji dla osób starszych[5] (Adamczyk, 2017). UTW stanowią nie tylko przestrzeń edukacyjną, ale również miejsce aktywizacji seniorów, gdzie mogą oni rozwijać swoje kompetencje, wzmacniać poczucie wartości oraz przeciwdziałać izolacji społecznej (Lejzerowicz-Zajączkowska, 2019; Zych, 2012).

Uniwersytety Trzeciego Wieku to formy edukacyjne prowadzone przez takie podmioty jak uczelnie wyższe, instytucje i organizacje upowszechniania kultury i sztuki (np. biblioteki), stowarzyszenia, fundacje i organizacje pożytku publicznego, ośrodki i domy pomocy społecznej, organizacje kształcenia ustawicznego, samorządy terytorialne (Malec-Rawiński i Bartosz, 2017; Szarota, 2010). Te różnorodne instytucje oferują zajęcia dostosowane do potrzeb seniorów, obejmujące między innymi ochronę zdrowia, historię, literaturę, muzykę, psychologię, języki obce oraz zagadnienia związane z technologiami cyfrowymi (Szarota, 2008, 2009). Dodatkowo UTW zapewniają seniorom możliwość angażowania się w projekty

[5] W Polsce poza tradycyjną nazwą można też spotkać się z synonimami typu: Akademia Złotego Wieku, Akademia Pełni Życia czy Uniwersytet Złotego Wieku, Uniwersytet Otwarty.
Niektóre UTW w Polsce są zrzeszone w Międzynarodowej Federacji UTW (AIUTA), inne mają osobowość prawną (stowarzyszenia UTW), a jeszcze inne działają przy podmiotach prowadzących. Niektóre UTW w sposób efektywny pozyskują fundusze (np. unijne) na działalność statutową, ponieważ współpracują np. w ramach unijnych programów i wprowadzają dane programy (Szarota, 2008, 2009, 2010).

związane z lokalnymi społecznościami, pisanie biografii, organizację wydarzeń kulturalnych oraz udział w badaniach naukowych (Fabiś i Konieczna-Woźniak, 2022; Lubryczyńska, 2005; Regulska, 2012).

Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w roku akademickim 2021/2022 w Polsce działało 552 Uniwersytetów Trzeciego Wieku, zrzeszając 86,6 tys. słuchaczy. Dominującą grupę stanowili seniorzy w wieku 70–79 lat, stanowiący ponad 40% uczestników (GUS, 2023). Oprócz zajęć akademickich, UTW oferują szeroki wachlarz kursów praktycznych, takich jak nauka obsługi komputera, warsztaty zdrowego żywienia czy kursy samoobrony, co sprzyja samodzielności i aktywnemu stylowi życia seniorów (Lejzerowicz-Zajączkowska, 2019).

Uniwersytety Trzeciego Wieku odgrywają także istotną rolę w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu osób starszych. Wspierają integrację społeczną, pozwalając seniorom na aktywne uczestnictwo w życiu lokalnych społeczności, co pozytywnie wpływa na ich samopoczucie oraz poczucie przynależności. Badania wskazują, że aktywność edukacyjna stanowi dla seniorów jeden z kluczowych elementów osobistego rozwoju i realizacji ich potencjału, co przekłada się na ogólne zadowolenie z życia (Fabiś i Błachnio, 2021).

Mimo licznych sukcesów Uniwersytetów Trzeciego Wieku, placówki te nie są wolne od krytyki. Adam Zych (2012) zwraca uwagę na elitarny charakter niektórych UTW, które poprzez selekcję kandydatów tworzą barierę dostępu dla części seniorów, co ogranicza ich zasięg i efektywność. Andrzej Klimczuk (2013) opisuje wyzwania, przed którymi stoją UTW, oraz podkreśla potrzebę wprowadzenia nowych modeli organizacyjnych, które odpowiadałyby na zmieniające się potrzeby społeczeństwa starzejącego się.

Paulina Świątek (2012) zwraca również uwagę na brak badań w polskiej literaturze dotyczącej Uniwersytetów Trzeciego Wieku, co utrudnia głębsze zrozumienie ich roli i wpływu na życie seniorów. Rozwój badań nad tym fenomenem mógłby przyczynić się do usprawnienia działania tych instytucji oraz lepszego dostosowania ich oferty do rzeczywistych potrzeb osób starszych.

Kluby seniora, funkcjonujące w Polsce od lat sześćdziesiątych XX wieku, są kolejnym ważnym środowiskiem oferującym wsparcie edukacyjne dla osób starszych i cieszą się dużym zainteresowaniem seniorów (Kijak i Szarota, 2013). Określane także jako kluby złotego wieku czy pogodnej jesieni, stanowią istotne miejsce, gdzie osoby starsze mogą rozwijać swoje zainteresowania i kompetencje społeczne w przyjaznej atmosferze (Chabior, 2011). Umożliwiają akceptację starości, zrozumienie jej sensu oraz dostrzeganie możliwości dalszego rozwoju (Pikuła, 2020).

Często działają jako filie dziennych domów pomocy społecznej, zarządzane przez gminy, stowarzyszenia, organizacje wyznaniowe lub samorządowe (Kijak i Szarota, 2013). Główne funkcje klubów seniora to kompensacja, profilaktyka, integracja oraz adaptacja, które wspierają proces aktywizacji społecznej seniorów (Kijak i Szarota, 2013; Pikuła, 2020). Dzięki tym działaniom seniorzy mogą zdobywać nowe umiejętności, wzmacniać poczucie własnej wartości i lepiej integrować się ze społeczeństwem. Placówki te pełnią również funkcje terapeutyczne i profilaktyczne, pomagając seniorom utrzymać zdrowie psychiczne i fizyczne (Chabior, 2011; Pikuła, 2020).

Kluby seniora oferują szeroki zakres działań edukacyjnych, takich jak kursy, prelekcje, koła zainteresowań oraz wydarzenia kulturalne, promując aktywne spędzanie wolnego czasu. Większość uczestników zajęć w tych placówkach to kobiety, co jest powodem krytyki za sfeminizowany charakter i niedopasowanie oferty do potrzeb i zainteresowań mężczyzn (Malik, 2022).

W ramach systemu wsparcia seniorów funkcjonują także dzienne domy pobytu oraz ośrodki wsparcia, które – mimo że kojarzone głównie z pomocą społeczną – w rzeczywistości realizują także zadania edukacyjne (Pikuła, 2020). Organizują wykłady, zajęcia rehabilitacyjne oraz prelekcje, wspierając w ten sposób rozwój intelektualny i aktywność fizyczną seniorów. Placówki te odpowiadają na potrzeby osób, które ze względu na problemy zdrowotne, finansowe lub rodzinne nie korzystają z bardziej formalnych form edukacji. Ich oferta edukacyjna, choć często skupiona na aspektach zdrowotnych, wspiera rozwój seniorów i zapobiega ich wykluczeniu społecznemu.

Wyżej wspomniane ośrodki oferują różne formy działań kulturalno-oświatowych: kursy edukacyjne, fora dyskusyjne, kółka zainteresowań, zajęcia hobbystyczne, prelekcje, seminaria. Łączy się tu rekreację i wypoczynek. Dodatkowo dzienne domy seniora oferują też wycieczki, pokazy, prelekcje, wieczorki, pikniki i uczą istotnych umiejętności, takich jak obsługa komputera (Malik, 2022; Szarota, 2009, 2010).

Instytucje upowszechniania kultury, takie jak domy kultury, biblioteki czy muzea, także odgrywają kluczową rolę w edukacji seniorów. Oferują dostęp do szerokiej gamy wydarzeń kulturalnych, takich jak bezpłatne wyjścia do muzeów, teatrów czy kin, co sprzyja włączeniu seniorów w życie kulturalne i rozwijaniu ich zainteresowań (Komusińska i in., 2016; Szarota, 2010). Działania te obejmują także warsztaty artystyczne, prelekcje czy wycieczki edukacyjne (Szarota, 2010).

Działania edukacyjne w tych placówkach są często wspierane przez dotacje i dary, co pozwala na utrzymanie systematycznej organizacji zajęć i ich dostępności dla szerokiego grona seniorów (Szarota, 2010). W niektórych przypadkach wprowadza się symboliczne opłaty za udział w zajęciach, co ma na celu zwiększenie poczucia współodpowiedzialności uczestników za funkcjonowanie placówki (Malik, 2022).

System placówek edukacyjnych dla seniorów w Polsce jest zróżnicowany, obejmując zarówno tradycyjne formy wsparcia, jak Uniwersytety Trzeciego Wieku, kluby seniora, dzienne domy pomocy, jak i nowoczesne środowiska, takie jak media, turystyka i usługi rekreacyjne. W ramach tego systemu, działania edukacyjne dla seniorów są realizowane na różnych poziomach, obejmując zarówno sektor publiczny, prywatny, jak i non-profit.

Zaangażowanie różnych instytucji, takich jak władze samorządowe, towarzystwa naukowe, kliniki i szpitale geriatryczne, lokalne ośrodki pomocy społecznej, instytucje kultury, organizacje artystyczne, związki emerytów i inwalidów, stowarzyszenia społeczno-naukowe (w tym gerontologiczne), organizacje sportowe oraz inne placówki, w tworzenie i utrzymanie uniwersytetów trzeciego wieku, jest zjawiskiem pozytywnym i wartym uwagi (Regulska, 2012).

Nowoczesne środowiska edukacyjne obejmują media, które odgrywają ważną rolę w promowaniu aktywnego starzenia się. Programy telewizyjne i prasowe skierowane do seniorów zachęcają do dbania o zdrowie, aktywność fizyczną i mentalną. Coraz częściej reklamy promują pozytywny obraz starości, tzw. „pro age", co ma na celu zmianę stereotypów związanych ze starzeniem się i wspieranie zdrowego stylu życia wśród osób starszych (Malik, 2022).

Turystyka również staje się istotnym elementem aktywizacji seniorów. Wycieczki krajowe i zagraniczne, organizowane z myślą o starszych uczestnikach, oferują wygodny transport, opiekę przewodników oraz programy dostosowane do ich potrzeb. Popularna staje się turystyka religijna, która zapewnia seniorom możliwość aktywnego udziału w życiu wspólnot religijnych (Malik, 2022). Programy rekreacyjne, takie jak „wczasy na działce" oferowane seniorom o ograniczonych zasobach finansowych, łączą aktywność fizyczną z integracją społeczną, co pozytywnie wpływa na ich samopoczucie (Malik, 2022).

Sektor non-profit, obejmujący różnorodne stowarzyszenia i fundacje, oferuje kursy komputerowe, językowe, a także zajęcia rozwijające zainteresowania, takie jak kursy decoupage'u, garncarstwa czy haftowania (Wieczorkowska, 2020). Niestety, część tych inicjatyw bywa nieregularna, co ogranicza trwałość efektów edukacyjnych. Niekiedy dochodzi do nadużyć ze strony organizatorów, którzy mogą wykorzystywać seniorów, np. pobierając

nieuzasadnione opłaty lub pozyskując dane wrażliwe. Pomimo tych problemów, oferta edukacyjna jest coraz bardziej dostępna, a część seniorów chętnie z niej korzysta.

Warto zauważyć, że rynek usług edukacyjnych skierowanych do seniorów stale się rozwija. Programy rekreacyjne, takie jak zajęcia fitness lub kursy pływania, a także kursy artystyczne i hobbystyczne, oferują seniorom możliwości rozwoju fizycznego i umysłowego, a jednocześnie zapewniają aktywność społeczną (Malik, 2022; Wieczorkowska, 2020). Na przykład „Komputerowa Akademia Trzeciego Wieku" oferuje kursy obsługi komputera, co stanowi odpowiedź na rosnącą potrzebę przeciwdziałania cyfrowemu wykluczeniu wśród osób starszych (Szarota, 2009). Edukacja cyfrowa dla seniorów staje się coraz bardziej popularna, oferując im możliwość uczestnictwa w nowoczesnym społeczeństwie informacyjnym.

„Srebrna gospodarka", pojęcie odnoszące się do działań ekonomicznych związanych z osobami starszymi, odgrywa coraz większą rolę na rynku. Związana z tym koncepcja gerontotechnologii koncentruje się na rozwijaniu produktów i usług dostosowanych do potrzeb seniorów, co wspiera ich samodzielność i poprawia jakość życia (Wawrzyniak, 2015). Współczesny rynek dostrzega rosnącą siłę nabywczą seniorów, której wartość globalna wynosi około 15 bilionów dolarów (Jean i in., 2019). Innowacje związane ze „srebrną gospodarką" nie koncentrują się wyłącznie na opiece zdrowotnej, ale również na wspieraniu ogólnego dobrostanu seniorów.

W tym kontekście „szkoły pamięci" zyskują na popularności. Te placówki oferują programy edukacyjne, które mają na celu stymulację funkcji poznawczych seniorów, co odpowiada na obawy związane z pogarszającą się zdolnością kognitywną w starszym wieku. Ich rosnące zainteresowanie świadczy o większej świadomości społecznej w zakresie potrzeby dbania o zdrowie psychiczne i poznawcze osób starszych.

Pomimo braku jednoznacznej definicji „usług edukacyjnych" w przepisach prawa, badacze prezentują różnorodne interpretacje tego pojęcia. Elżbieta Skrzypek (2006) definiuje usługi edukacyjne jako celowy, uporządkowany proces relacyjny pomiędzy nauczycielem a uczniem, akcentując istotę bezpośredniej interakcji edukacyjnej. Z kolei Marcin Geryk (2007) zwraca uwagę na komercyjny charakter tych usług, w których nabywca, traktowany jako konsument, zdobywa wiedzę i umiejętności oferowane przez sprzedawcę, co podkreśla rynkowy wymiar edukacji. Podobne stanowisko prezentują Grzegorz Zieliński i Kajetan Lewandowski (2012), którzy podkreślają komercyjne aspekty usług edukacyjnych, wskazując na ich wymiar rynkowy, w którym usługodawca przekazuje kompetencje usługobiorcy.

Jak zauważa Mariola Tracz (2015), istota usług edukacyjnych polega na transferze kompetencji, który obejmuje różnorodne podmioty: sponsorów usług (np. państwo),

świadczących usługi (np. trenerów) oraz odbiorców (np. seniorów). W tym kontekście Barbara Antczak (2015) podkreśla, że postrzeganie edukacji jako usługi wiąże się z mechanizmami podaży i popytu charakterystycznymi dla rynków komercyjnych. Kluczowym czynnikiem kształtującym popyt na usługi edukacyjne są zarówno liczba instytucji edukacyjnych, jak i ich efektywność, a także struktura demograficzna społeczeństwa, która determinuje zapotrzebowanie na edukację.

Z ekonomicznego punktu widzenia seniorzy stanowią coraz bardziej istotną grupę konsumentów z dużą siłą nabywczą (Niewiadomska i Sobolewska-Poniedziałek, 2015). Jednocześnie seniorzy mogą odgrywać kluczową rolę w łagodzeniu braków kadrowych, które wynikają z niskiego przyrostu naturalnego w Europie, pod warunkiem, że ich potencjał zostanie odpowiednio wykorzystany. Kraje rozwijające srebrną gospodarkę wskazują na konieczność szczegółowego rozpoznania sytuacji i potrzeb osób starszych, zwłaszcza na poziomie lokalnym. Precyzyjna ocena tych potrzeb jest fundamentem strategii, która nie tylko poprawia jakość życia seniorów, ale także umożliwia pełniejsze wykorzystanie ich międzypokoleniowych zasobów (Niewiadomska i Sobolewska-Poniedziałek, 2015).

Jednakże, pomimo istotnych możliwości, jakie oferuje starzejące się społeczeństwo, edukacja seniorów w Polsce wciąż pozostaje na marginesie działań publicznych. Starsi seniorzy częściej angażują się w aktywności rekreacyjne niż edukacyjne, co wynika zarówno z niewystarczającej oferty edukacyjnej, jak i z braku systemowego podejścia do rozwoju tej formy wsparcia (Fabiś, 2014; Pikuła, 2021). Dodatkowym wyzwaniem jest brak odpowiedniego kształcenia specjalistów w dziedzinie edukacji seniorów. Niskie zainteresowanie studiami z zakresu geragogiki oraz ograniczona liczba miejsc pracy dla specjalistów w tej dziedzinie sprawiają, że rynek pracy nie oferuje jeszcze wystarczającego wsparcia dla rozwijania tych zawodów. Obecna klasyfikacja zawodów i specjalności nie obejmuje takich profesji jak geragog, geronto-pedagog czy gerontolog, mimo że zawody te mogą odegrać istotną rolę w niedalekiej przyszłości, gdy potrzeba wsparcia dla rosnącej populacji seniorów stanie się bardziej zauważalna (Fabiś, 2014).

Podsumowując, rozwój form edukacji seniorów w Polsce wymaga nie tylko rozbudowy oferty edukacyjnej, ale także systemowego wsparcia dla kształcenia specjalistów, którzy będą w stanie sprostać rosnącym wyzwaniom starzejącego się społeczeństwa (Wieczorkowska, 2020).

4.3. Programy szkoleniowe dla seniorów bez diagnozy zaburzeń poznawczych oparte na treningach pamięci wdrażane w Polsce

W świetle dostępnych nielicznych publikacji można stwierdzić, iż w Polsce treningi poznawcze, w tym treningi pamięci, są coraz częściej wykorzystywane jako narzędzie wspierające funkcjonowanie poznawcze seniorów, zwłaszcza tych bez zaburzeń poznawczych. Choć jak przyznaje Ludmiła Zając-Lamparska (2019) badania nad skutecznością stymulacji poznawczych w łagodnych zaburzeniach poznawczych również są prawie nieobecne w przeglądach systematycznych i metaanalizach (Zając-Lamparska, 2019). Pomimo wzrostu liczby programów tego typu, istnieje ograniczona liczba badań nad ich skutecznością, metodologią oraz długoterminowymi efektami.

W niniejszym podrozdziale scharakteryzowano treningi poznawcze stosowane w Polsce, wskazano ich formy, metody dydaktyczne, a także mocne strony oraz luki w badaniach.

W polskich programach treningów poznawczych głównym celem jest podtrzymanie funkcji poznawczych, takich jak pamięć operacyjna, uwaga, funkcje wykonawcze oraz logiczne myślenie, a także zapobieganie pogłębianiu się deficytów poznawczych u seniorów. Treningi te mają również na celu wspieranie aktywności społecznej i włączenie seniorów w działania grupowe, co podkreśla Zając-Lamparska i współprac. (2017). Programy są zróżnicowane pod względem formy – większość z nich prowadzona jest w formie grupowej, co pozwala uczestnikom na wzajemne wsparcie oraz wymianę doświadczeń.

Metody wykorzystywane w polskich programach treningowych obejmują zarówno tradycyjne techniki (ćwiczenia pamięci, zadania logiczne, rozwiązywanie problemów), jak i bardziej nowoczesne podejścia, takie jak wirtualna rzeczywistość w programie GRADYS, w którym zastosowano zadania wirtualne, które pozwalały uczestnikom na wykonywanie ćwiczeń symulujących codzienne sytuacje (Zając-Lamparska i in., 2017). Halina Pawłowska-Jaroń i Anna Siudak (2019) wskazują, że w programach grupowych stosuje się również techniki reminiscencyjne (odwołujące się do opowiadania o przeszłych przeżyciach) oraz ćwiczenia multisensoryczne, które stymulują różne zmysły uczestników, co sprzyja lepszemu angażowaniu się w zajęcia. Treningi w DPS-ach, jak pokazuje badanie Pawłowskiej-Jaroń i Siudak (2019), obejmowały także terapię komunikacyjną, co miało na celu poprawę zdolności wyrażania myśli i wzajemnej interakcji w grupach.

Zarówno w przypadku programów grupowych, jak i indywidualnych, treningi opierają się na powtarzalnych ćwiczeniach pamięci krótkotrwałej, zadaniach sekwencyjnych oraz

strategiach poznawczych. Programy te realizowane są w formie tradycyjnej (papier-ołówek) oraz coraz częściej za pomocą technologii (Zając-Lamparska, 2024; Zając-Lamparska i in., 2017).

Klasyczne treningi oparte na strategiach mnemotechnicznych, jak np. techniki pamięciowe i ćwiczenia angażujące pamięć operacyjną oraz długoterminową, są powszechnie stosowane w programach adresowanych do seniorów (Zając-Lamparska, 2010). Stosowane są powszechnie także ćwiczenia uwagi, koncentracji, pamięci sekwencyjnej, a także gry i zabawy językowe (Pawłowska-Jaroń i Siudak, 2019).

Ważnym podejściem są także treningi wielodomenowe, które koncentrują się nie tylko na pamięci, ale również na innych funkcjach poznawczych, takich jak uwaga czy funkcje wzrokowo-przestrzenne (Zając-Lamparska i in., 2017). W programie treningu pamięci opracowanym przez Ewę Bonk (2015) znalazły się elementy psychoedukacji na temat pamięci, stylu życia, obok trenowania technik pamięciowych.

Nacisk kładzie się na regularność spotkań, zadania angażujące różne funkcje poznawcze oraz wykorzystanie materiałów bliskich codziennym doświadczeniom uczestników (Zając-Lamparska, 2010). Jest to istotne, ponieważ zauważalnym problemem jest przełożenie poprawy trenowanych funkcji poznawczych przez seniorów na wzrost ich skuteczności w życiu codziennym, podczas realizacji codziennych zadań (Zając-Lamparska, 2014).

Treningi poznawcze w Polsce prowadzone są zarówno w formie grupowej, jak i indywidualnej. Tego typu programy trwają zazwyczaj kilka tygodni, z sesjami odbywającymi się regularnie – np. dwa razy w tygodniu po 45 minut (Zając-Lamparska, 2024; Zając-Lamparska i in., 2017).

Z kolei w domach pomocy społecznej programy takie jak te prowadzone przez Pawłowską-Jaroń i Siudak (2019) mają charakter zarówno indywidualnych, jak i grupowych interwencji, dostosowanych do specyficznych potrzeb seniorów z różnymi problemami zdrowotnymi.

Istnieje również nacisk na to, aby treści treningów były dostosowywane do potrzeb i możliwości uczestników, co oznacza, że zadania są modyfikowane w zależności od stanu poznawczego seniorów (Zając-Lamparska i in., 2017). Indywidualizacja treningu jest kluczowym elementem skuteczności tych programów, o czym wspomina Edyta Bonk (2015), zaznaczając, że brak dostosowania trudności zadań do indywidualnych potrzeb może prowadzić do frustracji uczestników i obniżenia motywacji do dalszego uczestnictwa.

Programy realizowane w domach pomocy społecznej miały bardziej zróżnicowaną strukturę, w zależności od potrzeb mieszkańców (Pawłowska-Jaroń i Siudak, 2019).

Badania wskazują na korzyści płynące z uczestnictwa seniorów bez zdiagnozowanych zaburzeń poznawczych w treningach poznawczych. Uczestnicy wykazywali poprawę w zakresie pamięci operacyjnej, zdolności koncentracji, a także większą aktywność społeczną (Zając-Lamparska i in., 2017). Chociaż efekty takich treningów są przedmiotem licznych badań, ich wyniki nie zawsze są jednoznaczne (Baszuk, 2023) lub niskie a nawet nieistotne statystycznie (Zając-Lamparska, 2024). Efektywność treningu na ogół jest umiarkowana, co potwierdza, że treningi pamięci mogą działać bardziej jako bufor chroniący przed pogorszeniem funkcji poznawczych, niż jako metoda spektakularnej poprawy pamięci (Bonk, 2015).

Jak wykazały badania, ich skuteczność jest zależna od wielu czynników, takich jak rodzaj zastosowanego treningu (rodzaj ćwiczonych funkcji pamięciowych), indywidualne cechy uczestników oraz formy wsparcia dostępne w ramach programów, czy regularność zajęć (Bonk, 2015; Zając-Lamparska i in., 2017).

Istnieje również wiele ograniczeń związanych z realizacją treningów poznawczych dla seniorów w Polsce. Należą do nich ograniczenia wynikające z braku odpowiedniego przeszkolenia prowadzących, niewystarczające finansowanie oraz trudności z dostępem do programów, zwłaszcza w regionach wiejskich (Zając-Lamparska i in., 2017). Z badań wynika, że brakuje standaryzacji oraz jasnych wytycznych dotyczących kwalifikacji osób prowadzących treningi. Bonk (2015) podkreśla konieczność szkolenia trenerów w zakresie specyfiki pracy z osobami starszymi, zwłaszcza w kontekście procesów starzenia się.

Dodatkowo, niewielka motywacja uczestników oraz problemy zdrowotne seniorów często utrudniają regularne uczestnictwo w zajęciach. Pawłowska-Jaroń i Siudak (2019) zwracają uwagę na fakt, że niektórzy seniorzy mieli trudności z utrzymaniem uwagi podczas dłuższych sesji treningowych, co wymagało elastyczności i dostosowywania tempa zajęć.

Również rodzaj zadania mógł stanowić trudność dla starszych dorosłych. Zadanie n-back, zwłaszcza na wyższych poziomach trudności, wymaga dużej koncentracji i szybkości w przetwarzaniu informacji, co może być frustrujące lub zniechęcające (Zając-Lamparska, 2024). W zadaniu n-back litery pojawiały się i znikały w szybkim tempie, co wymagało od uczestników szybkiego rozpoznania i reakcji.

Ważnym problemem jest także brak systematyczności w realizacji treningów oraz zbyt krótki czas ich trwania, co ogranicza możliwość utrzymania długofalowych rezultatów (Zając-Lamparska i in., 2017). Jednym z głównych problemów w realizacji treningów poznawczych dla seniorów w Polsce, jak pisze Bonk (2015), jest dostępność i finansowanie. Choć wiele

programów jest realizowanych przez instytucje publiczne i organizacje pozarządowe, istnieją także kursy płatne, co może ograniczać dostępność dla części seniorów.

Ponadto, brak grup kontrolnych w badaniach nad efektywnością niektórych programów powoduje, że nie można precyzyjnie ocenić ich długoterminowej skuteczności (Zając-Lamparska i in., 2017). Istnieje potrzeba prowadzenia dalszych badań nad optymalizacją metod dydaktycznych oraz wypracowaniem ujednoliconych standardów i metodyk, które zwiększyłyby skuteczność interwencji w dłuższej perspektywie czasowej (Zając-Lamparska, 2010). Badacze podkreślają znaczenie empirycznego weryfikowania istniejących programów. Olga Matysiak i Aneta Brzezicka (2017) wskazują, iż różnorodność podejść do stosowanych metod utrudnia porównywanie wyników różnych programów poznawczych.

Istnieją również wątpliwości co do transferu efektów treningu na inne funkcje poznawcze i ich zastosowanie w życiu codziennym (Zając-Lamparska, 2010, 2018; Zając-Lamparska i in., 2017). Skuteczność treningów bywa ograniczona do trenowanych funkcji, a ich długofalowe efekty są trudne do utrzymania.

Na podstawie dostępnych artykułów w tabeli 7 zawarte zostały krótkie opisy badań dotyczących treningów poznawczych w Polsce.

Tabela 7

Opis badań dotyczących treningów poznawczych w Polsce.

Badania:	**Próba badawcza**	**Rodzaj treningu**	**Wyniki**	**Problemy w realizacji treningu**
Zając-Lamparska (2024)	Próba badawcza: 116 osób (54 seniorów). Trening poznawczy obejmował grupę starszych dorosłych (w wieku 60-75 lat) oraz młodych dorosłych (w wieku 20-35 lat). Kryteria włączenia: wiek od 60 do 75 lat; brak chorób psychicznych i zaburzeń neurologicznych, dobry stan wzroku, brak objawów demencji (test MMSE). Grupa eksperymentalna oraz kontrolna.	Trening poznawczy n-back był treningiem indywidualnym. Obejmował 12 sesji (po trzy sesje tygodniowo przez cztery tygodnie, z każdą sesją trwającą około 45 minut). Uczestnicy wykonywali zadania w formacie n-back, które polegały na prezentowaniu serii liter, a uczestnik musiał ocenić, czy aktualnie wyświetlana litera była taka sama jak litera zaprezentowana określoną liczbę pozycji wcześniej. Zastosowane zadanie n-back zostało skomputeryzowane.	U starszych dorosłych poprawy były minimalne i nieistotne statystycznie. Nie zaobserwowano istotnych efektów transferu umiejętności na inne zadania poznawcze, co wskazuje, że efekty treningu były ograniczone głównie do wytrenowanego zadania.	Szkolenie było stosunkowo krótkie, co mogło mieć wpływ na jego efekty. Niewielka liczebność grup kontrolnych. W grupach badawczych oraz kontrolnych proporcje płci były niezrównoważone.

Bonk (2015)	W badaniu wzięło udział 99 seniorów z Gdańska i Sopotu, w wieku od 60 do 85 lat, którzy spełniali określone kryteria wstępne: brak demencji (mierzony testem MMSE) oraz brak wcześniejszego uczestnictwa w warsztatach dotyczących treningu pamięci. Grupa eksperymentalna oraz kontrolna.	Cotygodniowe treningi pamięci przez 12 tygodni, trwające po jednej godzinie, połączone z psychoedukacją, nauką mnemotechnik oraz ćwiczeniami poznawczymi.	Badanie wskazuje na umiarkowaną efektywność przeprowadzania stymulacji poznawczych w grupach badanych seniorów. Grupa eksperymentalna uzyskała istotnie lepsze wyniki w jednym zadaniu sprawdzającym zakres pamięci krótkotrwałej, oraz w dwóch zadaniach dotyczących aktywizowania zawartości pamięci trwałej. Poprawę odnotowano po treningu również w teście pamięci prospektywnej.	
Chojak (2019)	W badaniu wzięło udział 30 osób w wieku pomiędzy 60 lat a 75 lat, w tym 20 kobiet i 10 mężczyzn. Uczestnicy zostali losowo przydzieleni do dwóch grup: eksperymentalnej (trening n-back) oraz kontrolnej (quiz wiedzy ogólnej). Kryteria włączające do badania to wynik MMSE powyżej 27 pkt oraz informacje podawane przez badanych w trakcie wywiadu o nieprzyjmowaniu leków mogących mieć wpływ na funkcjonowanie poznawcze oraz braku zaburzeń ośrodkowego układu nerwowego.	Treningi miały charakter indywidualny. Trening trwał 25 dni, a uczestnicy codziennie przez około 20 minut wykonywali zadania za pomocą platformy internetowej. Zadania obejmowały testy poznawcze, takie jak Zadanie Sternberga, Running Memory Span, Operation Span (OSPAN) oraz Go No Go.	Badanie nie ujawniło różnic w efektywności treningów zastosowanych w badaniu. Korzyści z treningu były porównywalne w obu grupach. W większości zadań obie grupy poprawiły wyniki w drugim pomiarze. Jedyną przewagą treningu n-back były istotnie statystycznie krótsze czasy reakcji w trudniejszych warunkach w zadaniu Sternberga, co może być przykładem transferu bliskiego.	
Zając-Lamparska i in. (2017)	W badaniach wzięło udział 71 osób w wieku od 60 do 88 lat, u których nie stwierdzono zaburzeń funkcjonowania poznawczego,.	GRADYS: Trening poznawczy z elementami wirtualnej rzeczywistości. Trening wielodomenowy skoncentrowany na poprawie funkcji poznawczych takich jak pamięć operacyjna, uwaga, funkcje językowe	Wyniki badań wskazują na progres w zakresie wykonania trenowanych zadań. Ponadto odnotowano poprawę wyników w zakresie pamięci operacyjnej, uwagi, funkcji wykonawczych i szybkości	Uzyskane wyniki wspierają tezę o wartości gry z elementami wirtualnej rzeczywistości jako narzędzia prowadzenia treningu

	Kryteria włączenia do próby stanowiły: wynik w MMSE wskazujący na brak zaburzeń otępiennych (min. 27 pkt), brak chorób psychicznych i poważnych chorób somatycznych, brak dysfunkcji wzroku, słuchu oraz motoryki uniemożliwiających korzystanie z urządzeń przeznaczonych do gry.	oraz wzrokowo-przestrzenne. Trening był grupowy. Osiem sesji treningu przez 4 tygodnie a pojedyncza sesja trwała ok. 45 minut do godziny. Badanemu towarzyszył asystent.	psychomotorycznej, fluencji słownej, analizy i syntezy wzrokowej oraz zdolności abstrakcyjnej konceptualizacji materiału wzrokowego. Nie zaobserwowano natomiast poprawy zakresu pamięci bezpośredniej.	funkcji poznawczych dla osób starszych.
Baszuk (2023)	Kryteria włączenia badanych do projektu: wiek od 60 do 80 lat, język polski jako język ojczysty, praworęczność, prawidłowy słuch, brak objawów demencji, brak objawów depresji, brak występowania poważnych urazów głowy w przeszłości, zaburzeń lub chorób psychicznych, chorób neurologicznych lub innych ciężkich chorób ogólnoustrojowych, niezażywanie leków wpływających na ośrodkowy układ nerwowy, brak uzależnienia od alkoholu, brak przeciwskazań do badania metodą rezonansu magnetycznego. Grupa eksperymentalna i kontrolna.	Przeprowadzono dwa rodzaje treningów: eksperymentalny- trening percepcji czasu z wykorzystaniem programu Dr Neuronowski® oraz kontrolny- trening nieuwzględniający percepcji czasu w domenie zawartej w treningu eksperymentalnym. W przypadku obu treningów zastosowano 24 spotkania w okresie 8 tygodni, z częstotliwością trzech spotkań tygodniowo. Treningi odbywały się w formie grupowej (5-6 osób), ale każda osoba pracowała samodzielnie pod obserwacją osoby monitorującej spotkanie.	Wykazano, że trening poznawczy usprawnił percepcję czasu, pamięć krótkotrwałą werbalną i przestrzenną, zdolność planowania oraz kontrolę hamowania. Zmianom na poziomie behawioralnym towarzyszyły zmiany na poziomie neurofizjologicznym w działaniu sieci neuronalnej. Zaobserwowano obniżenie amplitud potencjału niezgodności oraz wskaźnika obciążenia poznawczego, które wskazują na sprawniejsze działanie sieci neuronalnej po zastosowanym treningu. Efekty uzyskane w badaniach behawioralnych były stabilne w czasie i utrzymywały się przez okres 2 miesięcy po zakończeniu interwencji.	Nie udało się uniknąć trudności związanych z rezygnacją uczestników.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy programów.

Podsumowując, badania dotyczące treningów poznawczych dla seniorów w Polsce, choć nieliczne, wskazują na różnorodność programów, z których większość skupia się na regularnych sesjach grupowych. Realizowane w trakcie badań programy były autorskie,

projektowane według różnych wizji sesji treningowych, ich intensywności, rodzaju zadań, form pracy czy liczby trenowanych domen poznawczych, tworzone w oparciu o doświadczenia osób prowadzących.

Cztery analizowane programy (Tabela 7) okazały się skuteczne w poprawie funkcji pamięciowych polskich seniorów, choć wciąż mają wiele ograniczeń a prowadzący napotykali na problemy związane z systematycznością, motywacją uczestników, personalizacją treningów oraz dostępnością dla różnych grup społecznych. Nie jest też do końca jasne, w jakim stopniu treningi pamięci przyczyniają się do poprawy jakości życia seniorów. Warto też podkreślić, iż żadne z badań nie dostarcza informacji na temat trwałości efektów treningu pamięci. Wyniki dotyczące krótkoterminowych korzyści nie dają odpowiedzi na pytanie, czy te zmiany utrzymują się w dłuższej perspektywie czasowej.

Warto zaznaczyć, że przegląd dotyczący zagranicznych badań zrealizowały Polskie badaczki Olga Matysiak i Aneta Brzezicka (2017). Artykuł badaczek miał na celu nie tylko usystematyzowanie doniesień z zakresu usprawniania funkcji poznawczych u osób starszych, lecz również zwrócenie uwagi na coraz bardziej zauważalny problem związany z weryfikacją efektów treningów w grupie seniorów. Zebrane badania zostały przedstawione z uwzględnieniem rozbieżności między nimi, a autorki podkreślają potrzebę wprowadzenia silniejszej unifikacji metodologicznej treningów, aby umożliwić rzetelną ocenę ich wpływu na jakość życia badanych seniorów (Matysiak i Brzezicka, 2017).

Pomimo rosnącego zainteresowania tematyką treningów poznawczych w Polsce, wciąż istnieje wiele luk badawczych. Niewielka liczba badań nad metodyką treningów poznawczych stanowi istotny problem.

W literaturze pojawiają się wskazówki metodyczne dotyczące projektowania i prowadzenia zajęć (Bąbel i Baran, 2011; Matysiak i Brzezicka, 2017; Zając-Lamparska, 2010), ale brak badań sprawia, że wciąż brakuje odpowiedzi na wiele pytań, w tym dotyczących systematycznych rozwiązań, które można by zastosować jako standardy w tej dziedzinie. Wciąż otwarte pozostaje pytanie o optymalną strukturę treningów i jednoznaczne wytyczne dla prowadzących zajęcia.

Rozdział 5.
Problem i metoda badań własnych

W niniejszym rozdziale przedstawiono szczegółowy opis problemu badawczego oraz metodologii zastosowanej w badaniu. Rozdział rozpoczyna się od zdefiniowania celu badań oraz kluczowych pytań badawczych, które koncentrują się na analizie praktyk edukacyjnych stosowanych podczas grupowych treningów poznawczych skierowanych do seniorów. Następnie omówione zostały paradygmaty badawcze, które kształtowały sposób podejścia do badań, a także metodę etnograficzną. Szczegółowo opisano również zastosowane techniki badawcze, proces gromadzenia danych oraz strategię analizy danych. Podjęto refleksję nad wyzwaniami związanymi z triangulacją danych z różnych źródeł, przed jakimi stanął badacz w trakcie realizacji badań.

Ważnym elementem tego rozdziału są kwestie etyczne, takie jak zachowanie anonimowości uczestników oraz uzyskiwanie ich świadomej zgody na udział w badaniu. Poruszono także dylematy badacza, związane z utrzymaniem balansu między bliskością a dystansem wobec badanych grup oraz refleksyjnością w trakcie analizy wyników.

5.1. Cel i problem badań

Pomimo rosnącego zainteresowania wysokiej jakości edukacją osób starszych, niewiele badań skupia się na analizie praktyk edukacyjnych w ramach edukacji pozaformalnej, takich jak grupowe treningi poznawcze. Grupowe treningi pamięci dla seniorów, obok innych działań edukacyjnych, kulturalnych i rekreacyjnych, są w Polsce projektowane i wdrażane w ramach programów profilaktyki zdrowotnej oraz polityki społecznej. Programy te mają na celu wspieranie zdrowego starzenia się poprzez stymulowanie zdolności poznawczych oraz promowanie dobrostanu psychicznego i społecznego osób starszych.

Chociaż istnieje wiele badań dotyczących rehabilitacji poznawczej osób z zaburzeniami poznawczymi lub będących pensjonariuszami w placówkach opieki rezydencjalnej, niewiele uwagi poświęcono grupowym treningom poznawczym skierowanym do zdrowych seniorów. Programy te, realizowane na poziomie społeczności lokalnych, stanowią integralny element systemu wspierającego aktywne starzenie się.

Niedobór badań dotyczących grupowych treningów poznawczych skierowanych do zdrowych seniorów powoduje, że trudno jest ocenić skuteczność tych programów oraz

zidentyfikować czynniki, które mogłyby wpłynąć na ich optymalizację. Szczególnie ważne jest zrozumienie, jak tego typu programy mogą wspierać zdolności poznawcze oraz poprawiać jakość życia seniorów, nie tylko jako interwencje medyczne, ale również jako programy edukacyjno-społeczne, które są realizowane w ich bezpośrednim środowisku zamieszkania.

Z tego względu celem niniejszego badania jest dostarczenie dogłębnej analizy praktyk edukacyjnych stosowanych podczas grupowych treningów poznawczych dla seniorów, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki skoncentrowanej na uczniu. Ważnym aspektem tego badania jest zrozumienie, w jaki sposób instruktorzy równoważą tradycyjne metody nauczania z nowoczesnymi podejściami skoncentrowanymi na uczniu, które promują aktywny udział uczestników w procesie edukacyjnym.

Badanie opiera się na modelu Michele Schweisfurth (2013, 2015), który uwzględnia różnorodne wymiary praktyk pedagogicznych, takie jak techniki nauczania, relacje między uczestnikami procesu edukacyjnego, motywacje oraz epistemologie. Dlatego celem projektu jest także szczegółowa analiza tych elementów, aby lepiej zrozumieć podejścia do nauczania i uczenia się w kontekście treningów poznawczych dla seniorów.

W ramach badań postawiono sobie za cel szczegółową analizę technik nauczania, z naciskiem na zrozumienie, jakie techniki są stosowane, a także w jaki sposób są one dostosowywane do potrzeb, możliwości i preferencji seniorów. Projekt zakłada również zbadanie, jak uczestnicy oraz instruktorzy postrzegają swoje role w procesie edukacyjnym – czy relacje między nimi mają charakter bardziej autorytarny, czy demokratyczny – oraz w jaki sposób wpływa to na jakość nauczania i poziom zaangażowania uczestników.

Istotnym celem badania jest także zrozumienie, jak prowadzący zajęcia wpływają na podtrzymywanie motywacji uczestników, zwłaszcza motywacji wewnętrznej, która jest kluczowym czynnikiem wspierającym proces aktywnego starzenia się i regularne uczestnictwo w treningach. Ponadto badanie obejmuje analizę tego, jak seniorzy postrzegają zdobywaną wiedzę, jak oceniają jej wartość w codziennym życiu oraz na ile proces nauki odpowiada na ich osobiste i społeczne potrzeby.

W ten sposób badanie ma na celu odpowiedzieć na kluczowe pytania dotyczące projektowania jak i realizowania procesu nauczania i uczenia się seniorów, zorientowanego na wspieranie ich zdolności poznawczych w ramach grupowych treningów pamięci.

Główne pytanie badawcze brzmi: Jakie przekonania, wartości i podejścia do nauczania oraz uczenia się, w kontekście pedagogiki skoncentrowanej na uczniu, są kluczowe dla praktyk edukacyjnych realizowanych podczas grupowych treningów poznawczych dla seniorów?

Badanie koncentruje się na czterech kluczowych zagadnieniach:

1. **Techniki nauczania i strategie dydaktyczne:** Jakie techniki, podejścia i strategie nauczania są stosowane podczas grupowych treningów poznawczych dla seniorów oraz uznawane za najbardziej optymalne, z perspektywy uczestników, organizatorów oraz prowadzących zajęcia?

2. **Rola nauczyciela i ucznia:** W jaki sposób uczestnicy, organizatorzy i prowadzący zajęcia postrzegają swoje role oraz wzajemne relacje w procesie nauczania i uczenia się podczas grupowych treningów pamięci dla seniorów?

3. **Motywacja wewnętrzna:** Jakie podejścia edukacyjne wspierają, a jakie osłabiają motywację wewnętrzną seniorów w procesie uczenia się, według uczestników, organizatorów oraz prowadzących treningi poznawcze?

4. **Postrzeganie wiedzy:** W jaki sposób uczestnicy, organizatorzy i prowadzący zajęcia postrzegają wartość wiedzy zdobywanej w procesie uczenia się podczas treningów poznawczych dla seniorów?

To badanie ma na celu wypełnienie istniejącej luki w wiedzy na temat efektywnych strategii edukacyjnych dla seniorów, dostarczając praktycznych wskazówek dla edukatorów, trenerów i organizatorów zajęć. Może również stanowić podstawę do przyszłych badań, które pogłębią rozumienie metod i strategii mających rzeczywisty wpływ na jakość oferty edukacyjnej dla osób starszych.

5.2. Zmienne i ich wskaźniki

Sformułowane problemy badawcze wymagają określenia i przyjęcia zmiennych stanowiących ich uszczegółowienie. Jak podkreśla Mieczysław Łobocki (2006a, s. 32; 2006b, s. 139), zmienne stanowią uszczegółowienie badanych zjawisk na podstawie ich konstytutywnych cech, przejawów lub skutków. Innymi słowy, zmienne są narzędziem do analizy faktów, procesów czy zjawisk, określając ich podstawowe charakterystyki, które mają znaczenie dla poprawnego przeprowadzenia badań (Rubacha, 2012, s. 42).

Ustalenie zmiennych wymaga także określenia relacji przyczynowo-skutkowych pomiędzy nimi, co oznacza, że zmienne zależne są oczekiwanym wynikiem oddziaływania zmiennych niezależnych, tj. domniemanych przyczyn zmiennych zależnych (Brzeziński, 1994, s. 189-190; Pilch i Bauman, 2001, s. 51-52; Łobocki 2006a, s. 34, 2006b, s. 141-143). Zmienne zależne, według Krzysztofa Rubachy (2012, s. 45) to „zmienne losowe, których rozkładu

wartości w zbiorze badanych obiektów badacz nie może przewidzieć. Zmienne niezależne to zmienne ustalone, których rozkład wartości w zbiorze badanych obiektów ustala sam badacz".

Zmienne w badaniach mogą odgrywać różną rolę. Na przykład w jednym badaniu dana zmienna może być zmienną niezależną, wpływającą na kierunek lub wielkość zmian w badanym zjawisku, a w innym kontekście ta sama cecha może stać się zmienną zależną, której kształtowanie jest wynikiem wpływu innych zmiennych (Pilch i Bauman, 2001, s. 52). Dlatego konieczne jest dalsze uszczegółowienie zmiennych poprzez ich operacjonalizację. Operacjonalizacja polega na przełożeniu zmiennych na wskaźniki, które mogą być empirycznie zbadane (Łobocki, 2006b, s. 139-140). Według Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman (2001, s. 53), wskaźnik to cecha, zdarzenie lub zjawisko, które pozwala nam wnioskować z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem o istnieniu innego zjawiska, bezpośrednio nieobserwowalnego lub trudno obserwowalnego, które nas interesuje. Wskaźniki są więc kluczowe w badaniach, gdyż stanowią obserwowalne dowody na istnienie nieobserwowalnych zjawisk (Rubacha, 2012, s. 54). Poprawne ustalenie wskaźników jest jednym z fundamentów organizacji badań oraz umożliwia rozwiązanie postawionych problemów badawczych.

Zmienne zależne w podjętych badaniach stanowią praktyki edukacyjne projektowane i wdrażane w grupowych treningach pamięci, szczególnie w kontekście pedagogiki skoncentrowanej na uczniu. Zmienne szczegółowe, które opisują te praktyki, obejmują aspekty technik nauczania, relacji między uczestnikami a prowadzącymi oraz motywacji i charakteru dostarczanej wiedzy w wyniku działań edukacyjnych. Opisują one złożony sposób, w jaki treningi poznawcze są realizowane i postrzegane przez uczestników.

Zmienne niezależne odnoszą się do czynników zewnętrznych oraz indywidualnych, które wpływają na procesy edukacyjne, dostarczając kontekstu dla analizy praktyk edukacyjnych w ramach treningów poznawczych dla seniorów. W niniejszym badaniu zmiennymi niezależnymi są cechy socjodemograficzne uczestników treningów pamięci, takie jak wiek, wykształcenie, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne oraz stan zdrowia. Kolejne zmienne niezależne obejmują doświadczenie zawodowe prowadzących, warunki organizacyjne oraz instytucjonalne, w jakich odbywają się treningi poznawcze, np. dostępność zasobów oraz wsparcie instytucjonalne. Ponadto, zmiennymi niezależnymi są struktury społeczne i kulturowe, takie jak normy grupowe, lokalne wartości oraz kultura miejsca, w którym odbywają się zajęcia.

Dobór wskaźników nie jest przypadkowy – musi odpowiadać na potrzeby badawcze i dokładnie odwzorowywać zmienne, które opisują badane zjawiska. Zmienne i wskaźniki przyjęte w badaniach zestawiono w tabeli 8.

Tabela 8

Zmienne i wskaźniki.

Zmienna zależna	**Wskaźnik zmiennej zależnej**
Praktyki edukacyjne wspierające proces uczenia się (skoncentrowany na uczniu lub na nauczycielu)	- techniki nauczania (od nauczania frontalnego po metody interakcyjne, oparte na współpracy) - struktura programu - intensywność spotkań (długość trwania) - tematyka zajęć - liczba uczestników - ćwiczenia do wykonania w domu - treści dostosowywane do potrzeb, możliwości i zainteresowań seniorów - treści dziecinne - treści znaczące dla uczestników - rodzaj treści edukacyjnych (teoretyczne, praktyczne) - wykorzystanie materiałów dydaktycznych, gier i technologii - relacje edukacyjne między uczestnikami a prowadzącymi zajęcia - motywowanie uczestników do udziału w zajęciach - pozyskiwanie informacji zwrotnej i zachęcanie do zadawania pytań - angażowanie seniorów do aktywnego współtworzenia treści edukacyjnych i programów - postrzeganie roli instruktora i ucznia w procesie edukacyjnym - postrzeganie efektywności technik nauczania - oceny dotyczące poziomu zaangażowania uczestników -przekonania dotyczące czynników motywacyjnych, które wpływają na zaangażowanie seniorów
Zmienna niezależna	**Wskaźnik zmiennej niezależnej**
- zakres przygotowania i kwalifikacje trenerów	- ukończone studia - dodatkowe kwalifikacje, kursy i szkolenia - staż pracy z seniorami
- warunki organizacyjne oraz instytucjonalne, w jakich realizowane lub oferowane są treningi	- przygotowanie w zakresie infrastruktury - dostępność zasobów i zaplecze materialne
- wsparcie instytucjonalne	- postrzegana możliwość uzyskania porady, konsultacji - postrzegana pomoc w rozwiązywaniu problemów
- rodzaj placówki oferującej treningi pamięci	- instytucja organizująca zajęcia i jej specyfika (np. instytucje kulturalne, centra społeczne) - dostępność alternatywnych zajęć (poza treningami pamięci)
- miejsce położenia placówki, w której odbywały się treningi poznawcze lub były oferowane	- wieś - małe miasto - średnie miasto - duże miasto
- charakterystyka uczestników treningów pamięci	-wiek -wykształcenie -wcześniejsze doświadczenia edukacyjne -stan zdrowia, funkcje poznawcze

Źródło: opracowanie własne.

5.3. Opis metody badawczej

W tym podrozdziale skupiono się na analizie wybranych podejść badawczych oraz uzasadnieniu ich wyboru w kontekście realizowanego projektu. W tej części szczególnie zwrócono uwagę na zgodność podejścia badawczego z celami badania oraz specyfiką badanej grupy, jaką stanowią seniorzy uczestniczący w grupowych treningach pamięci. Metoda badawcza została dopasowana tak, aby umożliwić zrozumienie procesów edukacyjnych i praktyk pedagogicznych stosowanych w tej specyficznej grupie.

Najpierw szczegółowo omówiono wybrane paradygmaty badawcze, które stanowią teoretyczną podstawę całego projektu. Następnie przedstawiono zastosowanie etnografii jako głównej metody badawczej.

5.3.1. Paradygmaty badawcze

Paradygmat badawczy to fundamentalne pojęcie, które wprowadził do filozofii nauki Thomas Kuhn (2001). Kuhn (2001, s. 10) definiował paradygmat jako „powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań". W uproszczeniu paradygmat można traktować jako ogólną ramę lub punkt widzenia, z którego badacz obserwuje rzeczywistość. Stanisław Juszczyk (2013, s. 30) określa go dosłownie jako „miejsce, z którego prowadzi się obserwację". Paradygmat stanowi sposób, w jaki badacz postrzega świat, oparty na określonych założeniach dotyczących natury rzeczywistości, co z kolei wpływa na standardy odnoszące się do pracy naukowej (Juszczyk, 2013).

W badaniach edukacyjnych wyróżnia się dwie główne klasyfikacje paradygmatów: pierwsza, opracowana przez Gibsona Burrella i Garetha Morgana, oraz druga, stworzona przez Egona Gubę i Yvonny Lincoln (za: Sławecki 2012). Klasyfikacja Burrella i Morgana opiera się na dwóch wymiarach: pierwszy dotyczy epistemologii badanych zjawisk, która może być obiektywna lub subiektywna, a drugi wymiar odnosi się do natury społeczeństwa, które może być zdefiniowane przez regulację lub radykalną zmianę (Sławecki, 2012; zob. Karkowska, 2018). Natomiast klasyfikacja Guby i Lincoln opiera się bezpośrednio na założeniach ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych (Sławecki, 2012).

Paradygmat lub schemat interpretacyjny, zgodnie z definicją Guby (1990, s. 17), obejmuje przesłanki metodologiczne, epistemologiczne i ontologiczne dla naukowców danej

dziedziny, które kształtują sposób prowadzenia badań, a także sposób interpretowania ich wyników. Jak podkreśla Janusz Gnitecki (2006), wybór paradygmatu badawczego jest kluczowym kryterium decydującym o doborze orientacji metodologicznej. Zgodnie z jego twierdzeniem: „badanie naukowe jest racjonalnym ułożeniem czynności badawczych wynikającym z przyjętych założeń danej orientacji metodologicznej" (Gnitecki, 2006, s. 138).

W niniejszym badaniu zastosowano interpretatywny paradygmat badawczy, który jest szeroko wykorzystywany w badaniach jakościowych, szczególnie w badaniach etnograficznych. Paradygmat ten zakłada, że rzeczywistość jest złożona i wielowymiarowa, a wiedza na jej temat nie jest obiektywna, lecz wynika z interpretacji dokonywanych przez badacza. Interpretatywny paradygmat koncentruje się na zrozumieniu, w jaki sposób jednostki konstruują swoje znaczenia i jak postrzegają świat poprzez interakcje społeczne.

Ontologia, będąca kluczowym elementem tego paradygmatu, odnosi się do natury rzeczywistości i sposobu jej istnienia. Ontologię można zdefiniować jako refleksję nad tym, „co istnieje i co można poznać" (Alharahsheh i Pius, 2020). W kontekście interpretatywnego podejścia, rzeczywistość jest dynamiczna i konstruowana przez jednostki poprzez ich interakcje z otoczeniem. Badania interpretatywne koncentrują się więc na odkrywaniu tej złożonej, subiektywnej rzeczywistości (Alharahsheh i Pius, 2020).

Epistemologia, czyli sposób, w jaki rzeczywistość jest poznawana przez badacza, również odgrywa kluczową rolę w interpretatywnym paradygmacie. Epistemologia dotyczy tego, w jaki sposób badacz dąży do odkrycia wiedzy, aby dotrzeć do rzeczywistości i odpowiada na pytanie: „Jaki jest związek między podmiotem poznającym a poznawaną rzeczywistością?" (Alharahsheh i Pius, 2020). W badaniach interpretatywnych dąży się do odkrycia, jak jednostki przypisują znaczenia swoim doświadczeniom i jak te doświadczenia kształtują ich wiedzę o świecie. Epistemologia ma charakter subiektywny, ponieważ związana jest z osobistymi przekonaniami badacza oraz jego sposobem interpretacji otaczającej go rzeczywistości. Dotyczy również tego, w jaki sposób badacz może odróżnić dobro od zła.

Metodologia daje odpowiedź na pytanie: „W jaki sposób możemy się czegoś dowiedzieć?". Odnosi się do ogólnej strategii badawczej, która uwzględnia zarówno wybór odpowiednich metod, które pozwalają dotrzeć do rzeczywistości badanej z perspektywy uczestników (Alharahsheh i Pius, 2020). Metodologia w paradygmacie interpretatywnym nie narzuca sztywnych procedur, lecz koncentruje się na zrozumieniu natury procesu badawczego, realizowanego w celu osiągnięcia zamierzonych celów badania.

W tabeli 9 przedstawiono krótkie porównanie paradygmatów interpretatywnego i pozytywistycznego, co pozwala na zrozumienie różnic między tymi podejściami.

Tabela 9

Porównanie pozytywistycznego i interpretatywnego paradygmatu badań.

Kategoria	Paradygmat pozytywistyczny	Paradygmat interpretatywny
Ontologia	Rzeczywistość istnieje obiektywnie i niezależnie od ludzkich doświadczeń.	Rzeczywistość jest subiektywnie konstruowana i rekonstruowana poprzez proces interakcji międzyludzkich i społecznych.
Epistemologia	Dedukcyjna: kładzie nacisk na testowanie teorii prowadzące do weryfikacji hipotez. Poszukiwanie uogólnień i ustalenie związku przyczynowo skutkowego.	Indukcyjna: rzeczywistość uzyskana poprzez zrozumienie interakcji międzyludzkich i społecznych.
Metodologia	Wykorzystuje obiektywne pomiary z wykorzystaniem metod ilościowych do testowania teorii hipotetyczno-dedukcyjnych.	Ważna jest relacja badacza z osobami badanymi. Badacz nie jest oddzielony od badanej rzeczywistości, wchodzi w relacje z uczestnikami badania, co wpływa na sposób, w jaki badanie jest prowadzone oraz na interpretację wyników.

Źródło: Guba, 1990, s. 17-27.

Paradygmaty w badaniach nad osobami starszymi obejmują dwa główne podejścia: emic i etic (Muszyński, 2020). Emic koncentruje się na subiektywnych kategoriach badawczych, które są wrażliwe na specyfikę kontekstów społecznych i kulturowych, w jakich funkcjonują jednostki. Ważnym aspektem podejścia emic jest odkrywanie potocznych koncepcji kształtujących codzienne życie badanych, które mają charakter partykularny, nieuniwersalny. Z drugiej strony, podejście etic odnosi się do uniwersalnych zasad, takich jak empiryzm i neutralność wobec wartości. Jest to perspektywa postpozytywistyczna, zakładająca obiektywne istnienie rzeczywistości społecznej.

Marcin Muszyński (2020) zauważa, że w badaniach nad starzeniem się dominuje paradygmat postpozytywistyczny, gdzie przeważają badania ilościowe, takie jak analizy statystyczne czy badania ankietowe. Podejście to dostarcza szerokiej bazy danych o populacjach osób starszych i umożliwia diagnozowanie ogólnych procesów starzenia się w społeczeństwie (Szarota, 2022b).

Autor podkreśla również rosnące znaczenie badań jakościowych. Muszyński (2020) wskazuje, że choć badania ilościowe dominują w geragogice, to badania jakościowe oferują ważne uzupełnienie, pozwalając na uchwycenie subiektywnych aspektów starzenia się oraz lepsze zrozumienie wyzwań, przed jakimi stoją osoby starsze.

Ponieważ paradygmat interpretatywny jest kluczowym elementem podejścia badawczego przyjętego w niniejszym badaniu, warto podkreślić jego główne założenia w odniesieniu do problematyki pracy i projektu badań własnych.

Przyjęte podejście opiera się on na założeniu, że interpretacja staje się centralnym elementem procesu badawczego a badacz odgrywa aktywną rolę w procesie interpretacji danych. Dane nie mówią same za siebie; to badacz dokonuje ich analizy i interpretacji, bazując na swojej wiedzy, doświadczeniach i perspektywach teoretycznych. Badacz w tym podejściu nie jest neutralnym obserwatorem, lecz współtwórcą znaczeń, jakie wyłaniają się w trakcie badania. Rzeczywistość jest tworzona poprzez interakcje społeczne, a wiedza na jej temat jest wynikiem ciągłego dialogu pomiędzy badaczem a uczestnikami. Ta interakcja z uczestnikami badania jest nieodłącznym elementem procesu badawczego. Tego rodzaju interakcje społeczne umożliwiają badaczowi dostęp do głębszych warstw znaczeń, które kształtują rzeczywistość społeczną.

Zastosowanie paradygmatu interpretatywnego w tym badaniu oznacza, że badacz dąży do zrozumienia subiektywnych doświadczeń uczestników badania oraz tego, jak postrzegają oni swoje role i działania w procesie edukacyjnym, bez narzucania hipotez do weryfikacji. Zatem celem badania nie jest ocena skuteczności tych praktyk edukacyjnych, lecz zrozumienie, jak uczestnicy nadają sens swoim doświadczeniom w kontekście swoich codziennych działań.

Paradygmat interpretatywny zakłada również wielość perspektyw i brak jednej, uniwersalnej prawdy. Każdy uczestnik badania może mieć własne spojrzenie na rzeczywistość, wynikające z jego doświadczeń i interpretacji. Dlatego badacz musi uwzględniać tę różnorodność, starając się zrozumieć, jak różne jednostki konstruują swoje rzeczywistości na podstawie własnych interpretacji.

W praktykach badawczych nacisk kładzie się na kontekstualizację, czyli badanie zjawisk w ich szerszym społecznym, kulturowym i historycznym kontekście. W etnografii badania nie koncentrują się tylko na analizie zachowań, lecz uwzględniają także otoczenie fizyczne, normy społeczne i wartości kulturowe, które wpływają na praktyki badanych osób.

Badanie jakościowe oparte na paradygmacie interpretatywnym wymaga zastosowania instrumentów badawczych, które są wrażliwe na kontekst i znaczenia przypisywane przez uczestników (Creswell, 2013). W tym przypadku badania opierają się na metodach

etnograficznych, które pozwalają na głębsze zrozumienie praktyk edukacyjnych stosowanych w grupowych treningach pamięci dla seniorów. W związku z tym w kolejnej części pracy zostanie omówiona etnografia jako strategia badawcza.

5.3.2. Etnografia zogniskowana

W niniejszym badaniu zastosowano metodę etnograficzną, która wpisuje się w podejście jakościowe, koncentrujące się na zrozumieniu, w jaki sposób ludzie interpretują rzeczywistość i jak te interpretacje wpływają na ich działania. Badania etnograficzne pozwalają na opis, zrozumienie i często wyjaśnienie zjawisk społecznych, edukacyjnych i kulturowych (Juszczyk, 2013). Charakterystyczne dla badań etnograficznych jest intencjonalne wybieranie niewielkiej próby, ponieważ celem nie jest uogólnienie wyników na całą populację, lecz szczegółowa analiza konkretnego przypadku w określonym kontekście. Etnografia pozwala uchwycić różnorodność faktów, szczegóły, czynniki drugorzędne oraz kontekst, które mogą być kluczowe dla zrozumienia badanego zjawiska (Juszczyk, 2013; Kostera, 2015).

W badaniach etnograficznych stosuje się logikę indukcyjną, co oznacza, że badacz zaczyna od zebrania danych, na przykład poprzez wywiady lub obserwacje, a następnie analizuje je, tworząc kategorie tematyczne i szukając szerszych wzorców, teorii czy uogólnień (Juszczyk, 2013). Metoda ta czerpie z nauk filozoficznych, takich jak hermeneutyka i fenomenologia, a także z antropologii kulturowej, etnometodologii czy psychologii humanistycznej czy personalizmu pedagogicznego (Juszczyk, 2013; Malewska-Szałygin, 2010).

Projekt tego badania opiera się na etnografii, która jest jedną z najstarszych jakościowych strategii badawczych, wywodzącą się z XIX-wiecznej antropologii (Wall, 2015). Etnografia polega na długotrwałym pozyskiwaniu danych poprzez obserwacje i wywiady, które przeprowadza się w naturalnym środowisku badanych grup kulturowych (Creswell, 2013; Kostera, 2015). Proces badawczy w etnografii zazwyczaj jest elastyczny i często ewoluuje w odpowiedzi na kontekst, w którym przeprowadza się badanie. Celem badań etnograficznych jest rekonstrukcja i wyjaśnienie, w jaki sposób oraz dlaczego zachodzą określone zjawiska i procesy społeczne lub kulturowe (Hammersley i Atkinson, 2007; Konecki, 2012).

Etnografia skupia się na badaniu kultury, która obejmuje wzorce zachowań, idee, przekonania oraz wiedzę charakterystyczną dla danej grupy ludzi (Kostera, 2015; Wall, 2015). Dzięki badaniu kultury etnografowie mogą określić, co ludzie wiedzą, w co wierzą i jak te elementy wpływają na ich życie codzienne. Klasyczna etnografia to „opis ludzi, który

koncentruje się na wybranych aspektach tego, jak prowadzą swoje rutynowe, niezwykłe i rytualne życie w swoim środowisku oraz na wierzeniach i zwyczajach, które składają się na ich zdroworozsądkowe myślenie na temat ich świata" (Muecke, 1994, s. 189-190). Etnografia to proces badania grup społecznych i kulturowych w celu opisania przekonań, wartości i postaw, które kształtują zachowania, język i interakcje grupy w naturalnym środowisku (Wall, 2015).

Badania etnograficzne wymagają długotrwałego zaangażowania badacza, który poprzez bezpośrednią interakcję z badanymi grupami stara się zrozumieć ich kulturę (Wall, 2015). Zazwyczaj polegają one na długoterminowym zanurzeniu w środowisku badanej grupy, budowaniu relacji z informatorami i tworzeniu szczegółowych opisów struktur społecznych, działań i nadawanych im znaczeń (Andreassen i in., 2020; Higginbottom i in., 2013). Rolą etnografa jest nie tylko opisanie tego, co ludzie robią w naturalnych codziennych kontekstach, ale także zrozumienie, jakie znaczenia przypisują swoim działaniom, z perspektywy samych członków badanej grupy (Hammersley i Atkinson, 2007). Często badacz nie jest zaznajomiony z danym środowiskiem kulturowym, wkracza do niego z nieokreślonym celem, bez formalnie określonych pytań badawczych (Andreassen i in., 2020; Higginbottom i in., 2013).

Biorąc pod uwagę specyfikę tego projektu badawczego można ściślej określić strategię badawczą jako **etnografię zogniskowaną.** Etnografia zogniskowana jest pragmatyczną odmianą etnografii, która różni się od innych współczesnych form etnograficznych, takich jak etnografia krytyczna, etnografia wizualna, etnografia instytucjonalna i autoetnografia (Wall, 2015).

Etnografia zogniskowana nie powinna być postrzegana jako przeciwieństwo tradycyjnej etnografii (Knoblauch, 2005; Wall, 2015). Jednak dla większej jasności kluczowe różnice zostały zestawione w tabeli 10.

Etnografia zogniskowana, choć różni się od klasycznej etnografii, zachowuje jej etnograficzną jakość i głębię badawczą, odchodząc jednocześnie od długotrwałego zanurzenia w obcym środowisku (Higginbottom i in., 2013). Skupia się na badaniu jednego, konkretnego problemu lub tematu w określonym obszarze badawczym, co pozwala na bardziej ukierunkowane i efektywne badanie w krótszych ramach czasowych i przestrzennych (Andreassen i in., 2020). W klasycznej etnografii badacze często wchodzili w teren bez formalnie określonego pytania badawczego, co pozwalało im na odkrywanie nowych perspektyw i znaczeń w trakcie badań. W etnografii zogniskowanej natomiast na podstawie przeglądu literatury przed rozpoczęciem badań formułowane jest jasno określone pytanie badawcze, które koncentruje się na problemie.

Etnografia zogniskowana, w przeciwieństwie do tradycyjnej etnografii, charakteryzuje się krótkoterminowym, ukierunkowanym zbieraniem danych dotyczących konkretnego aspektu życia społecznego, które jest bardziej efektywne w przypadku działań na małą skalę w bardziej ograniczonym czasie i w krótkich ramach czasowych (Higginbottom i in., 2013; Knoblauch, 2005). Wywiady z wybranymi uczestnikami, zorganizowane wokół centralnego tematu badania, stają się głównym narzędziem gromadzenia danych.

W etnografii zogniskowanej obserwacja uczestnicząca może być nieobecna, a jeśli występuje, jest epizodyczna, celowa, selektywna i realizowana w określonych ramach czasowych (Higginbottom i in., 2013; Knoblauch, 2005; Wall, 2015). Obserwacja uczestnicząca może być w efekcie zastąpiona hipotetycznymi scenariuszami, które umożliwiają zbieranie opinii na trudne do ujawnienia lub delikatne tematy (Higginbottom i in., 2013; Knoblauch, 2005).

W etnografii zogniskowanej uczestnicy nie muszą być osobami, z którymi badacz nawiązał bliskie relacje. Zamiast tego są często ekspertami w danej dziedzinie, posiadającymi szczegółową wiedzę i doświadczenie, co czyni ich kluczowymi informatorami (Higginbottom i in., 2013). Cechą charakterystyczną tego podejścia jest także zaangażowanie ograniczonej liczby uczestników oraz prowadzenie badań społecznych na małą skalę (Higginbottom i in., 2013, s. 3). Pluralizacja światów życia i ogromna specjalizacja w działalności zawodowej stworzyły zapotrzebowanie na bardziej szczegółowe opisy sposobu życia ludzi w konkretnym środowisku (np. miejsce pracy) oraz analizę ich wyspecjalizowanych i fragmentarycznych działań (Knoblauch, 2005).

Zogniskowana etnografia nie stanowi zagrożenia dla tradycyjnych badań etnograficznych, lecz je uzupełnia, umożliwiając badanie kontekstów kulturowych, które mogą być trudno dostępne za pomocą klasycznych metod (Wall, 2015). Badania tego typu nie muszą być prowadzone w odległych czy egzotycznych miejscach; zakłada się bowiem, że kultury i subkultury są obecne wszędzie, również w najbliższym otoczeniu badacza (Knoblauch, 2005; Wall, 2015). Aby badać kulturę i subkultury, nie trzeba szukać miejsc diametralnie różnych od społeczności badacza (Knoblauch, 2005; Wall, 2015). Etnografia zogniskowana opiera się na założeniu, że kultury i subkultury są wszędzie. Uczestnicy badań mogą nie znać się osobiście, lecz ich wspólne zachowania i doświadczenia wskazują na podzielaną perspektywę kulturową (Wall, 2015). Badacz koncentruje się na tych wspólnych elementach, analizując zachowania i doświadczenia uczestników jako odzwierciedlenie wspólnych wartości i norm kulturowych.

Tradycyjnie badacze byli postrzegani jako neutralni, zdystansowani obserwatorzy, niebędący częścią badanej grupy, co miało ułatwiać dostrzeganie tego, co dzieje się w otoczeniu

(Knoblauch, 2005; Wall, 2015). Jednak w zogniskowanej etnografii badacze często posiadają rozległą wiedzę i doświadczenie związane z badanym zjawiskiem. W przeciwieństwie do konwencjonalnej etnografii, badacze w zogniskowanej etnografii mogą być członkami badanej społeczności i być uważani za osobę z „wewnątrz", co pozwala im lepiej rozumieć kontekst i głębiej analizować dane (Higginbottom i in., 2013; Knoblauch, 2005). Badacz zajmujący się zogniskowaną etnografią często ma bardziej ugruntowane wstępne zrozumienie badanego zjawiska, co odróżnia go od bardziej otwartej i eksploracyjnej tradycyjnej etnografii (Andreassen i in., 2020).

Catherine Trundle i Tarryn Phillips (2023, s. 1) zwracają uwagę, że podstawowymi cechami odróżniającymi zogniskowaną etnografię od tradycyjnej są: bardziej ograniczone ramy czasowe i zakres badań, bardziej konkretna społeczność lub subpopulacja, bardziej zogniskowane pytania badawcze, włączenie badaczy wewnętrznych oraz większa orientacja na praktyczne wyniki. Mimo że różnice między obiema metodami nie są jednoznacznie potwierdzone, zogniskowana etnografia jest postrzegana jako innowacja metodologiczna, która świadczy o ciągłej ewolucji i różnorodności etnografii (Wall, 2015).

Trundle i Phillips (2023) zauważają, że istotne różnice między dwiema metodami etnografii dotyczą rozumienia „czasu badań", samej definicji etnografii oraz stosunku badaczy do danych i rozwiązywania palących problemów społecznych. Podczas gdy tradycyjna etnografia skupiała się głównie na opisie i rozwijaniu wiedzy, zogniskowana etnografia koncentruje się na odkrywaniu marginalizowanych i sprzecznych głosów oraz rozwiązywaniu praktycznych problemów (Wall, 2015).

Zogniskowana etnografia zyskała na znaczeniu zwłaszcza w dyscyplinach praktycznych, które poszukują dowodów istotnych dla polityki i strategii zmiany. Jej cechy wspólne z innymi odmianami etnografii obejmują badanie konkretnych zjawisk społecznych, pozyskiwanie nieustrukturyzowanych danych w przeciwieństwie do danych wstępnie zakodowanych oraz stosowanie małych prób, które mogą obejmować nawet pojedyncze przypadki (Higginbottom i in., 2013, s. 2). Podczas gdy etnografowie mogli badać całe społeczności lub kultury, w etnografii zogniskowanej skupienie się na kulturach i subkulturach pozostaje, ale jest ograniczone do konkretnej społeczności, subkultury lub zjawiska i kontekstu, w którym uczestnicy mają konkretną wiedzę na temat zidentyfikowanego problemu. Oczekuje się także, że wyniki będą miały znaczące i użyteczne zastosowanie w praktyce (Knoblauch, 2005).

Etnografia zogniskowana oferuje metodologiczne podejście, które pozwala na zbadanie fragmentarycznych i dobrze zdefiniowanych epizodów oraz interakcji społecznych. Zarówno

tradycyjna etnografia, jak i jej zogniskowana odmiana dążą do ujawnienia wspólnych elementów kultury, takich jak wartości, przekonania, wiedza, umiejętności, działania oraz dynamika władzy (Wall, 2015). Podczas gdy tradycyjna etnografia skupia się na szerokim opisie i interpretacji kultury, zogniskowana etnografia jest częściej wykorzystywana jako praktyczne narzędzie badawcze, skoncentrowane na badaniu konkretnego zjawiska, zagadnienia lub problemu w określonym kontekście (Higginbottom i in., 2013; Knoblauch, 2005).

Etnografia zogniskowana, ze względu na swój krótkoterminowy projekt, jest szczególnie dobrze dopasowana do badania specyficznych obszarów, takich jak edukacja (Kawecki, 1994; Karkowska, 2018; Wajszczyk, 2018). Procesy edukacyjne często mają epizodyczny i ograniczony czasowo charakter, odbywając się w różnych miejscach i kontekstach – zarówno w salach lekcyjnych, na oddziałach, jak i w zajęciach online (Andreassen i in., 2020). Zogniskowana etnografia umożliwia zbadanie tych epizodów w ich naturalnym kontekście bez potrzeby długotrwałej obecności badacza w terenie, co czyni ją elastycznym i efektywnym narzędziem badawczym.

Rozwinięciem tej koncepcji może być etnografia wielomiejscowa, wprowadzona w latach 90. XX wieku przez George'a Marcusa (2003), która bada zjawiska w wielu lokalizacjach, aby lepiej zrozumieć ich złożoność i wzajemne powiązania. Marcus (2003) twierdził, że w globalizującym się świecie kulturowe, społeczne i ekonomiczne procesy są coraz bardziej splątane i nie można ich uchwycić, ograniczając badania do jednego miejsca. Etnograf śledzi zatem powiązane procesy, obiekty, idee i aktorów społecznych, poruszając się między różnymi lokalizacjami, co pozwala na lepsze zrozumienie całościowego kontekstu badanych zjawisk.

Choć etnografia prowadzona w wielu miejscach stawia przed badaczem wyzwania związane z gromadzeniem i analizą danych, takich jak problemy z porównywalnością danych z różnych miejsc oraz konieczność integrowania różnych perspektyw, pozwala na uchwycenie złożonych procesów i całościowe rozumienie badanych zjawisk (Marcus, 2003).

Tabela 10

Porównanie etnografii zogniskowanej i tradycyjnej.

Kategoria	Etnografia zogniskowana	Etnografia tradycyjna
Przedmiot badań	- Konkretny aspekt badany w określonym celu; - Badania stosowane; - Wyraźny cel badawczy; - Zamknięte pole badania zgodnie z pytaniem badawczym; - Znane kultury; - Wiedza podstawowa przed zebraniem podstawowych danych.	- Badane całe dziedziny społeczne (np. szpital); - Badania podstawowe; - Szeroki cel badawczy; - Otwarte pole badania określone w czasie; - Obce kultury; - Zdobywanie wiedzy dzięki zaangażowaniu w terenie.
Zbieranie danych	- Stosunkowo długa faza planowania; - Wizyty w terenie przerywane i celowe w określonych ramach czasowych; - Ukierunkowana eksploracja; - Nagrania video, audio lub szczegółowe, ukierunkowane notatki terenowe; - Często z wielu miejsc; - Intensywność czasowa.	- Stosunkowo krótka faza planowania; - Obserwacja uczestników w pełnym wymiarze godzin przez dłuższy czas; - Otwarta eksploracja; - Obszerne i dogłębne pisemne notatki terenowe; - Często z jednego miejsca; - Intensywność czasowa.
Rola badacza	- Obserwator jako uczestnik; - Wybrani informatorzy, którzy posiadają określoną wiedzę i doświadczenie, służą jako kluczowi uczestnicy.	- Uczestnik jako obserwator; - Uczestnikami są często osoby, z którymi badacz nawiązał bliskie relacje.
Analiza danych	- Intensywność analizy; - Zbiorowe sesje analizy danych (ze zgromadzeniem badaczy znających cele badawcze).	- Intensywność doświadczenia; - Indywidualna (samotna) analiza danych.

Źródło: Andreassen i in., 2020, s. 297; Higginbottom i in., 2013, s. 3-4; Trundle i Phillips, 2023, s. 4.

Uzasadnienie wyboru etnografii zogniskowanej jako strategii badawczej w niniejszym projekcie opiera się na specyfice badania praktyk edukacyjnych w określonym kontekście, jakim są treningi poznawcze dla seniorów.

Etnografia jest odpowiednia do badań nad praktyką edukacyjną, ponieważ jej głównym celem jest odkrywanie zachowań, praktyk, interakcji, przekonań, wartości i perspektyw z wewnątrz grupy oraz z perspektywy samych uczestników (Creswell, 2013). W tym badaniu skorzystano z możliwości oferowanych przez zogniskowaną etnografię, która pozwala na krótsze, ale intensywne badania, uwzględniając trzy kluczowe aspekty etnografii.

Po pierwsze, etnografia bada codzienne praktyki i zachowania w prawdziwym życiu, w ich naturalnych kontekstach, co pozwala na uchwycenie rzeczywistości ludzi w określonym miejscu i czasie. Badanie to zakładało koncentrację na zachowaniu ludzi w grupach i na wzorcach kulturowych, które kształtują praktyki edukacyjne, z naciskiem na opis i wyjaśnienie znaczeń, funkcji oraz konsekwencji tych działań.

Po drugie, etnografia jest holistyczna. Badanie to miało na celu przyjrzenie się zjawisku wewnątrz instytucji oferujących treningi pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych, badając zjawisko z perspektywy zaangażowanych osób. Etnograficzne podejście pozwala opisywać i interpretować działania edukacyjne w kontekście większego systemu, jakim są programy społeczne dla seniorów w Polsce. Przekonania oraz zachowania uczniów i trenerów można bowiem uznać za mikrokontekst w ramach większego makrokontekstu, jakim jest społeczeństwo i instytucje.

Po trzecie, etnografia opiera się na różnorodnych metodach i źródłach danych, co pozwala na uzyskanie wieloaspektowego obrazu badanych zjawisk. W badaniu tym połączono różne techniki badawcze. W kolejnej części pracy omówione zostaną szczegółowo zastosowane techniki oraz sposób ich wykorzystania do osiągnięcia założonych celów badania.

5.4. Techniki badań

W niniejszym podrozdziale omówione zostaną wybrane techniki badawcze zastosowane w projekcie, mające na celu zgromadzenie materiału do analizy w sposób umożliwiający dokładne zrozumienie badanych zjawisk (Creswell, 2013). Kluczowe dla projektu było zastosowanie triangulacji danych, co jest podejściem zapewniającym większą wiarygodność i głębię analizy (Konarzewski, 2000, s. 33; Konecki, 2000). Triangulacja pozwala na porównanie danych z różnych źródeł, a także na weryfikację wniosków przez zestawienie wyników z różnych technik badawczych.

Badanie oparte na zogniskowanej etnografii pozwoliło na bardziej elastyczne podejście do gromadzenia danych. Choć tradycyjne podejście etnograficzne opiera się na długotrwałym zanurzeniu w badanej społeczności, Sarah Wall (2015) wskazuje, że istnieje wiele alternatywnych metod, które mogą być równie efektywne w gromadzeniu danych.

Wall (2015) prowadziła swoje badania etnograficzne bez stosowania klasycznych strategii, takich jak obserwacja uczestnicząca. Ponadto sugeruje, że nie istnieje uniwersalna zasada dotycząca optymalnej ilości czasu spędzonego w terenie. Zamiast tego badacz ma

swobodę dostosowania strategii badawczej do specyfiki projektu, co pozwala na wybór podejść, które najlepiej odpowiadają badanym zagadnieniom. Co więcej, Wall (2015) zwraca uwagę, że samo długotrwałe przebywanie w terenie nie gwarantuje, że wszystkie zebrane dane będą wysokiej jakości. Niekiedy alternatywne strategie, takie jak wywiady, mogą dostarczyć bardziej wartościowych danych przy mniejszym nakładzie czasu (Knoblauch, 2005). Ograniczony czas spędzony w terenie można zrekompensować poprzez większą intensywność i ilość precyzyjnie gromadzonych danych.

Zogniskowana etnografia, w przeciwieństwie do tradycyjnej, stawia większy nacisk na wywiady jako główne źródło informacji, co niekiedy prowadzi do ograniczenia lub całkowitej rezygnacji z długotrwałej obserwacji uczestniczącej (Andreassen i in., 2020). Analiza dokumentów stanowi uzupełnienie danych uzyskanych z wywiadów, dostarczając dodatkowego kontekstu i weryfikując informacje.

W związku z tym techniki badawcze, takie jak częściowo ustrukturyzowane wywiady oraz analiza dokumentów, tworzyły spójny zestaw narzędzi, który umożliwił elastyczne pozyskiwanie wartościowych danych, dostosowanych do specyfiki badania. Dodatkowo wdrożono wywiad ekspercki oparty na podejściu partycypacyjnym, szeroko promowanym w badaniach z udziałem seniorów, a także zastosowano dziennik do gromadzenia refleksji badacza.

W kolejnych sekcjach szczegółowo omówione zostaną te techniki, aby ukazać ich znaczenie w procesie gromadzenia i interpretacji danych.

Wywiady półstrukturalne

Wywiady są kluczową techniką zbierania danych stosowaną w tym badaniu. Termin „wywiad” może być uznawany za zbyt formalny w kontekście badań etnograficznych, które kładą większy nacisk na swobodne rozmowy lub dyskusje. Takie podejście stawia na demokratyczną, dwukierunkową komunikację, gdzie role badacza i uczestnika nie są sztywno zdefiniowane (Higginbottom i in., 2013). Badacze wskazują, że projekt wywiadów jakościowych powinien być elastyczny, etapowy i zmienny (Creswell, 2013). Taka struktura pozwala na modyfikację pytań oraz samego przebiegu wywiadu w trakcie badań, umożliwiając głębszą eksplorację tematów, które pojawiają się spontanicznie podczas rozmowy. Badacz powinien posługiwać się jedynie ogólnym konspektem wywiadu, co pozwala na prowadzenie bardziej swobodnej rozmowy, w której nacisk kładzie się na najważniejsze kwestie badawcze, a uczestnicy mają możliwość wyrażenia się w sposób naturalny i nieskrępowany (Hammersley i Atkinson, 2000; Szymczak, 2020; Wall, 2015).

Wywiad jakościowy to zatem bardziej interakcja społeczna pomiędzy badanym a badaczem niż formalna ankieta – badacz kieruje rozmową, ale daje uczestnikom przestrzeń na pogłębienie i rozwinięcie myśli. Może być on realizowany w różnych formach: od spotkań twarzą w twarz, poprzez rozmowy telefoniczne, po komunikację elektroniczną. Ponadto może obejmować zarówno wywiady indywidualne, jak i grupowe (zogniskowane). Cenną cechą tej techniki jest możliwość zgłębiania przeszłych doświadczeń, do których trudno byłoby dotrzeć za pomocą samych obserwacji (Andreassen i in., 2020). Warto jednak pamiętać, że odpowiedzi uczestników są przefiltrowane przez ich subiektywne poglądy i wspomnienia, co może wpłynąć na kształt zebranych danych (Creswell, 2013).

Wywiady nie tylko pomagają w weryfikacji danych pozyskanych z obserwacji, ale także mogą dostarczać informacji na temat zjawisk nieobserwowalnych, takich jak emocje i subiektywne wewnętrzne przemyślenia (Higginbottom i in., 2013, s. 5; por. Andreassen i in., 2020; Knoblauch, 2005). Zazwyczaj wywiady te mają formę częściowo ustrukturyzowaną, co oznacza, że badacz korzysta z przewodnika tematycznego, który zawiera kluczowe pytania lub zagadnienia istotne dla problematyki badań. Zazwyczaj są to otwarte pytania. Proces rozmowy umożliwia przejście od ogólnych pytań do bardziej szczegółowych kwestii, z wykorzystaniem sondowania (np. „Czy mógłbyś powiedzieć mi więcej na ten temat?”), co pozwala na uzyskanie głębszej eksploracji (Higginbottom i in., 2013). Ważnym aspektem jest wprowadzenie rozmówcy w komfortową atmosferę poprzez nieformalne otwarcie rozmowy i budowanie zaufania, a zakończenie po formalnym zamknięciu, dając uczestnikowi przestrzeń na dodatkowe uwagi („Czy masz coś jeszcze, co chciałbyś wnieść?”) (Higginbottom i in., 2013, s. 5). Im bardziej wywiad ma charakter nieformalnej rozmowy, tym stwarza bardziej naturalne warunki do zbierania danych, co sprzyja bogatszemu wglądowi w rzeczywistość badanych osób.

Analiza dokumentów

Analiza dokumentów stanowi istotny element badań etnograficznych, dostarczając badaczom dostępu do różnorodnych źródeł informacji, które mogą wzbogacić dane uzyskane z wywiadów i obserwacji (Babbie, 2004, s. 342-350). Gina Higginbottom i współpracownicy (2013, s. 5) podkreślają, że w ramach etnografii zogniskowanej dokumenty obejmują szeroki wachlarz materiałów, takich jak dokumenty proceduralne, dane epidemiologiczne, mapy, zdjęcia, dokumentacja pacjentów, regulaminy, okresowe sprawozdania z działalności, materiały biograficzne i wyniki testów. Takie materiały pozwalają na dogłębną analizę badanego zjawiska i dostarczają kontekstu do interpretacji danych.

Analiza dokumentów zastanych posiada wiele walorów. Przede wszystkim jest techniką nieinwazyjną, co oznacza, że dokumenty są tworzone niezależnie od obecności badacza, co minimalizuje ryzyko wpływu badacza na treść danych (Juszczyk, 2013). Dokumenty stanowią zapis rzeczywistości, który może być analizowany zarówno obiektywnie, jak i subiektywnie, ukazując interpretacje tej rzeczywistości (Juszczyk, 2013). Analiza dokumentów pozwala na zgłębienie sposobów, w jakie jednostki i instytucje tworzyły swoje narracje i dokumenty, nieświadome obecności badacza (Higginbottom i in., 2013).

Strony internetowe oraz inne publiczne i prywatne dokumenty, takie jak książki, gazety, raporty, pamiętniki czy listy, stanowią cenne źródła do takiej analizy. Ich kluczową zaletą jest dostępność, możliwość analizy w dogodnym czasie oraz fakt, że zawierają starannie opracowane dane (Babbie, 2004). Dokumenty są szczególnie przydatne do triangulacji danych, umożliwiając porównanie ich treści z informacjami uzyskanymi z wywiadów lub obserwacji. Ponieważ ich treść całkowicie wolna od ingerencji badacza, można je uznać za bardziej obiektywne źródło informacji. Niemniej jednak analiza dokumentów napotyka również wyzwania, takie jak trudności w ich odnalezieniu, potencjalna niekompletność danych czy ich nieautentyczność (Babbie, 2004). Dokumenty, które nie zostały stworzone z myślą o badaniach naukowych, mogą nie zawierać wystarczających szczegółów, aby precyzyjnie odpowiedzieć na pytanie badawcze.

W przypadku badań edukacyjnych analiza dokumentów może obejmować programy nauczania, podręczniki, przekazy medialne i inne teksty wspierające procesy edukacyjne. Dokumenty mogą pochodzić z instytucji państwowych, organizacji pozarządowych, mediów czy placówek edukacyjnych (Juszczyk, 2013). Badacze często analizują protokoły posiedzeń rad pedagogicznych, raporty z wizytacji, opinie psychologiczne, dokumentację z poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz prace pisemne uczniów. Wszystkie te dokumenty stanowią ważne źródła danych, umożliwiając badaczom uzyskanie pełniejszego obrazu analizowanego zagadnienia (Juszczyk, 2013).

W badaniach nad edukacją seniorów, analiza dokumentów zyskuje szczególne znaczenie. Analiza dokumentów może obejmować analizę tekstów naukowych (Szarota, 2022b), debat prasowych i dyskursów medialnych (Krzyżowski i in., 2014), które odzwierciedlają szersze tendencje i priorytety w polityce senioralnej.

W niniejszym badaniu skupiono się na analizie treści stron internetowych oraz programów i scenariuszy zajęć edukacyjnych skierowanych do seniorów. Strony internetowe są wszechstronnym narzędziem, które może dostarczać informacji nie tylko o celach i wizji placówki, ale również o treściach programowych, harmonogramach zajęć i dodatkowych

aktywnościach (Kahan i McKenzie, 2020; Lalchandani i in., 2022). Pozwalają na zidentyfikowanie sposobów, w jaki instytucje te prezentują swoje cele, metody nauczania oraz sposoby angażowania uczniów (Pietrulewicz, 2023). Dzięki nim można również zweryfikować, czy autorzy stron wykorzystują w pełni potencjał informacyjny do promowania swojej oferty (Kahan i McKenzie, 2020).

Analiza programów edukacyjnych i scenariuszy zajęć jest równie istotna dla badania praktyk edukacyjnych (Juszczyk, 2013). Dokumenty pedagogiczne są kluczowe dla zrozumienia organizacji procesu nauczania, ponieważ dzięki nim można zidentyfikować nie tylko, jakie treści są nauczane, ale również jakie metody dydaktyczne są preferowane i jakie cele mają być osiągnięte. Analiza tych dokumentów umożliwia badaczom ocenę kluczowych elementów procesu planowania i realizacji zajęć, takich jak tematy, cele, strategie nauczania (np. indywidualne uczenie się, praca w grupach), wykorzystywane narzędzia dydaktyczne (np. podręczniki, sprzęt technologiczny) oraz dodatkowe inicjatywy, jak wycieczki edukacyjne czy zapraszanie ekspertów (Ndihokubwayo i in., 2022).

Dzięki analizie programów i scenariuszy można lepiej zrozumieć zamierzenia edukacyjne oraz sposoby organizacji procesu dydaktycznego. Dokumenty te odzwierciedlają decyzje pedagogiczne, strukturę nauczania oraz ukazują wytyczne dotyczące celów, sekwencji materiałów, metod ewaluacji i form aktywności oferowanych uczniom. Analiza pozwala określić, czy nacisk kładziony jest na wiedzę teoretyczną, rozwijanie umiejętności praktycznych czy promowanie krytycznego myślenia. Dokumenty te ukazują również różne strategie angażowania uczniów, takie jak dyskusje grupowe, ćwiczenia praktyczne czy prezentacje multimedialne (Ndihokubwayo i in., 2022).

Ponadto analiza dokumentów ujawnia stopień zgodności z wytycznymi instytucji lub wymogami programu oraz pokazuje, na ile nauczyciele mają swobodę w realizacji swoich zamierzeń dydaktycznych (Lalchandani i in., 2022).

W tym badaniu zdecydowano się na analizę treści witryn internetowych firm oferujących treningi poznawcze oraz programów i scenariuszy zajęć, ponieważ ta strategia badawcza pozwala na dogłębne zrozumienie projektowania i realizacji interwencji edukacyjnych dla seniorów. Głównym motywem wyboru tej metody było uzyskanie dostępu do szczegółowych informacji o praktykach edukacyjnych, które mogłyby zostać pominięte w wywiadach.

Analiza dokumentów zapewnia bezcenny wgląd w rzeczywiste praktyki dydaktyczne, decyzje nauczycieli i stosowane strategie. Umożliwia identyfikację priorytetów edukacyjnych, sposobów wdrażania programów oraz elastyczności nauczycieli w realizacji celów

edukacyjnych. Dzięki niej badania uwzględniają kontekst społeczno-kulturowy i organizacyjny, co pozwala na pełniejsze zrozumienie działań edukacyjnych i wzbogaca proces triangulacji danych.

Technika partycypacyjna (wywiad ekspercki)

Wywiad ekspercki to specyficzna technika badań jakościowych, szczególnie ceniona w badaniach etnograficznych (Wajszczyk, 2018). W badaniu tym kluczową rolę odgrywa osoba badana, która jest postrzegana jako ekspert w danej dziedzinie (Pilch i Bauman, 2001, s. 329). Wywiad taki polega na umożliwieniu badanym swobodnego opowiadania historii z własnej perspektywy, bez nadmiernej ingerencji badacza. Eksperci w takich wywiadach nie tylko odpowiadają na pytania, ale kształtują rozmowę, oferując bogaty wgląd w swoje doświadczenia, wiedzę i interpretacje badanych zjawisk.

Stosowanie tej techniki pozwala na uzyskanie głębokich, wielowymiarowych danych, które ukazują, jak osoby mające szeroką wiedzę w danym obszarze postrzegają badane problemy. Jest to szczególnie istotne w badaniach złożonych procesów społecznych czy instytucjonalnych, gdzie badacz chce zrozumieć bardziej skomplikowane mechanizmy i zależności (Wajszczyk, 2018).

Wywiad narracyjny ekspercki to zaawansowana technika badawcza. Różni się od klasycznego wywiadu tym, że nie koncentruje się na zadawaniu pytań i uzyskiwaniu na nie odpowiedzi. Zamiast tego badacz oddaje narrację w ręce eksperta, co pozwala badanym na bardziej otwarte wyrażanie swoich myśli i przemyśleń. Badacz pełni tutaj rolę wspierającą, a nie kontrolującą rozmowę.

Katarzyna Wajszczyk (2018), w swojej etnografii szkoły, zdecydowała się na zastosowanie wywiadu narracyjnego eksperckiego w celu zgłębienia zjawisk konfliktowych w szkole. Jej badania miały na celu zrozumienie, jak nauczyciele i uczniowie postrzegają sytuacje konfliktowe w szkolnym środowisku. Wywiady te pozwoliły na uzyskanie wyjątkowo bogatych opisów doświadczeń uczestników szkolnych konfliktów, co nie byłoby możliwe przy zastosowaniu bardziej strukturalnych technik badawczych.

W badaniach z udziałem osób starszych taka technika, która pozwala seniorom wystąpić w roli ekspertów, była stosowana niezwykle rzadko. W przeciwieństwie do konwencjonalnego poglądu, że opracowanie programu nauczania jest obowiązkiem nauczycieli a starsi uczniowie są jedynie odbiorcami edukacji, w kilku badaniach starsi uczniowie współpracowali z dostawcami usług edukacyjnych w celu dokonania ulepszeń w programie nauczania (Cai i in., 2018; Cai i Kosaka, 2019) lub poprawy usług edukacyjnych (Jean i in., 2019). Seniorzy, będąc

zaproszeni do rozmowy jako eksperci, mają możliwość swobodnego wyrażenia swoich opinii na temat analizowanego rozwiązania. Dzięki temu badacze mogą zidentyfikować nieoczywiste potrzeby i problemy, które mogą nie być widoczne przy zastosowaniu bardziej tradycyjnych metod, takich jak ankiety czy wywiady. Pozwala to na tworzenie bardziej trafnych i adekwatnych rozwiązań.

Jak stwierdzili Brian Findsen i Marvin Formosa (2011), programy nauczania powinny być opracowywane głównie przez osoby starsze dla osób starszych. Podkreślają oni rolę osób starszych uczących się jako cennych ekspertów. Angażowanie głosów seniorów w procesy badawcze i decyzyjne ma kluczowe znaczenie dla skutecznego projektowania usług, produktów i polityk, które są zgodne z ich rzeczywistymi potrzebami i oczekiwaniami. Seniorzy nie powinni być jedynie biernymi odbiorcami tych działań, ale aktywnymi uczestnikami, pełniącymi rolę ekspertów. Seniorzy mogą na przykład wskazać, że wolą uczestniczyć w warsztatach praktycznych niż w tradycyjnych wykładach, co może mieć istotne znaczenie przy projektowaniu programu.

Wywiad ekspercki może być szczególnie użyteczny, np. w analizie opinii na temat konkretnych rozwiązań z zakresu profilaktyki zdrowotnej czy edukacji zdrowotnej. Seniorzy, dzięki swoim życiowym doświadczeniom, są kluczowymi ekspertami, których perspektywa może znacząco wzbogacić proces tworzenia i oceny takich rozwiązań. Badania takie jak te prowadzone przez Sarah Quinton i współpracowników (2023) podkreślają, że zaangażowanie seniorów jako ekspertów pozwala lepiej zrozumieć ich codzienne wyzwania, np. związane z dostępem do programów profilaktycznych, takie jak brak dostępu do transportu.

Techniki partycypacyjne i eksperckie nie ograniczają się jedynie do oceny istniejących rozwiązań, ale również umożliwiają seniorom aktywny udział w tworzeniu nowych inicjatyw. Współpraca z seniorami może znacząco przyczynić się do lepszego dostosowania programów profilaktycznych czy edukacyjnych do ich rzeczywistych potrzeb. Na przykład seniorzy mogą zasugerować bardziej przystępne formy edukacji, takie jak warsztaty praktyczne czy materiały wideo, które są dostosowane do ich percepcji i umiejętności. Camille Jean i współpracownicy (2019) podkreślają, że współtworzenie programów z seniorami jest kluczowe dla zapewnienia, że opracowane rozwiązania będą nie tylko bardziej efektywne, ale także szeroko akceptowane przez tę grupę. Badacze (Kolade i in., 2024) wskazują, że takie podejście zwiększa gotowość seniorów do uczestnictwa w programach profilaktycznych oraz do przestrzegania zaleceń zdrowotnych.

Kiedy seniorzy są traktowani jako eksperci i partnerzy w badaniach, rośnie ich zaangażowanie w proces oraz akceptacja dla wprowadzanych rozwiązań. Udział w panelu

eksperckim daje im poczucie sprawczości oraz wzmacnia zaufanie do programów, w których brali udział przy ich tworzeniu. Technika ta nie tylko wspiera społeczną emancypację seniorów, ale również promuje rozwój zaangażowania obywatelskiego. Dzięki temu seniorzy przestają być jedynie biernymi odbiorcami decyzji, stając się aktywnymi uczestnikami, współtworzącymi rzeczywistość, w której funkcjonują (Gierczyk i Dobosz, 2016).

Angażowanie seniorów jako ekspertów pozwala na testowanie i weryfikację proponowanych rozwiązań w czasie rzeczywistym. Seniorzy mogą ocenić różne aspekty programu profilaktycznego lub edukacyjnego, takie jak jego dostępność, zrozumiałość czy skuteczność. Pozwala to na szybkie wprowadzanie poprawek i optymalizację programu przed wdrożeniem na szerszą skalę. Linda Shore i współpracownicy (2018) w swoich badaniach pokazali, jak efektywne może być takie podejście w rozwijaniu i testowaniu usług skierowanych do seniorów. Przykładem może być ich badanie, które polegało na pracy w terenie w domach seniorów przez pięć tygodni, po czym zaprojektowano kilka rozwiązań dotyczących usług i udogodnień. Podczas sesji ewaluacyjnych („pitch"), eksperci i seniorzy głosowali na preferowane projekty, przyznając im naklejki.

Rola seniorów w procesie formułowania, wdrażania i oceny programów, polityk czy usług nie zawsze jest w pełni zrozumiała (Kolade i in., 2024). Opracowywanie produktów, usług i udogodnień dla osób starszych wymaga nie tylko ich oceny, ale także aktywnego udziału w ustalaniu priorytetów i wdrażaniu rozwiązań „wraz z seniorami" oraz „przez seniorów" (Jean i in., 2019). Traktowanie osób starszych jako potencjalnych beneficjentów i ekspertów ds. innowacji ma długą tradycję w podejściu konsultacyjnym i deliberatywnym, które wykorzystuje takie techniki jak sondaże deliberatywne, dialogi obywatelskie, panele ekspertów i rady użytkowników (Kolade i in., 2024; Shore i in., 2018). Opinie seniorów są nie tylko pozyskiwane, ale także wykorzystywane w procesie rzecznictwa oraz wprowadzania zmian w oferowanych usługach, a także we współprojektowaniu rozwiązań codziennych problemów (Jean i in., 2019).

Mimo licznych apeli o nadanie uczestnikom większej kontroli i autonomii, nadal poświęca się niewystarczającą uwagę metodom najlepiej dostosowanym do angażowania osób starszych w badania (Quinton i in., 2023). Techniki partycypacyjne, w tym badania oparte na współpracy, są postrzegane jako szczególnie ważne narzędzia umożliwiające oddanie głosu niedostatecznie reprezentowanym i wrażliwym grupom, takim jak osoby starsze (Majewicz, 2021).

Podejścia, które uznają uczestników za ekspertów, umożliwiają seniorom wysoki poziom zaangażowania, co pozwala przełamać tradycyjne podziały władzy. Kwestionują one

również konwencjonalną rolę badacza jako jedynego eksperta. Docenienie wiedzy specjalistycznej seniorów, zdobytej dzięki ich życiowym doświadczeniom, oraz umieszczenie ich w centrum projektu badawczego wzmacnia ich zaufanie do procesu badawczego i wyników (Quinton i in., 2023).

Panele seniorów to jedna z inicjatyw mających na celu włączenie osób starszych w proces opracowywania usług przyjaznych dla tej grupy, które oferują małe i duże firmy, stowarzyszenia lub instytucje publiczne, badawcze lub edukacyjne (Jean i in., 2019). Seniorzy, jako główni użytkownicy danej usługi lub produktu, pełnią rolę kluczowych ewaluatorów, oceniając ich użyteczność i wpływ na swoje samopoczucie, zdrowie i jakość życia, jak np. w przypadku zaprojektowania usługi lub nowej aplikacji cyfrowej.

Materiały wizualne są również szeroko stosowane w etnografii zogniskowanej jako skuteczne narzędzia badawcze (Wall, 2015). Fotografie i obrazy mogą pełnić funkcję bodźców, zachęcając uczestników do rozpoczęcia dyskusji na dany temat i mobilizując ich do wyrażania swoich opinii. Quinton i współpracownicy (2023) podkreślają, że na wczesnych etapach badań starsi uczestnicy mogą być mniej skłonni do zaangażowania, ze względu na potrzebę zbudowania wysokiego poziomu zaufania. W takich przypadkach elementy wizualne odgrywają kluczową rolę w nawiązaniu relacji, ponieważ otwierają przestrzeń do rozmowy i angażują emocjonalnie uczestników. Obrazy pomagają uczestnikom dzielić się swoją wiedzą i refleksjami, co wspiera proces badawczy i buduje głębsze zrozumienie ich doświadczeń (Quinton i in., 2023).

W tym badaniu zaproszono grupę seniorów do wyrażenia opinii na temat oferty edukacyjnej prezentowanej na stronach internetowych, prosząc ich o sugestie dotyczące możliwych ulepszeń. Dzięki temu seniorzy mogli aktywnie współtworzyć bardziej dostosowane i przystępne projekty programów edukacyjnych.

Dziennik refleksyjny

W tym badaniu badacz pełnił wielorakie role: jako doświadczony nauczyciel, certyfikowany trener treningów poznawczych, a także badacz. Wykorzystanie dziennika refleksyjnego stało się kluczową techniką badawczą, umożliwiającą dokumentowanie spostrzeżeń, refleksji oraz własnych doświadczeń z perspektywy uczestniczącego badacza.

Dziennik refleksyjny jest prostą, a zarazem skuteczną techniką badawczą wykorzystywaną w badaniach jakościowych. Jego podstawową cechą jest elastyczność – dziennik może być prowadzony w sposób swobodny, bez ściśle określonych ram formalnych, co pozwala na naturalne i spontaniczne utrwalanie myśli. Prosta forma dziennika sprawia, że

technika ta jest dostępna dla badaczy bez względu na ich umiejętności czy zaplecze techniczne (Rzepa, 2014).

Jednym z kluczowych celów prowadzenia dziennika refleksyjnego jest zwiększenie świadomości badacza na temat własnych przekonań, uprzedzeń, emocji oraz wpływu, jaki wywierają one na proces badawczy. Jak podkreśla Teresa Rzepa (2014), dzienniki refleksyjne mogą stanowić nieocenione źródło wiedzy o rozwoju osobistym i profesjonalnym, pozwalając na systematyczną analizę nie tylko wydarzeń, ale także emocjonalnych reakcji na nie oraz zmian zachodzących w świadomości badacza.

Dziennik refleksyjny może pełnić różne funkcje: od dokumentowania bieżących wydarzeń, przez analizę ich znaczenia, po wnioskowanie dotyczące osobistego rozwoju badacza, umożliwiając wgląd w długofalowe zmiany w postrzeganiu siebie i otaczającej rzeczywistości (Maciejowska, 2018). W kontekście badań naukowych dziennik refleksyjny pomaga badaczom w świadomym monitorowaniu własnych reakcji na proces badawczy, co wzbogaca analizę danych o elementy introspekcji i autorefleksji (Rzepa, 2014). Dziennik może umożliwiać badaczowi autoanalizę jego roli w projekcie oraz zwiększać przejrzystość decyzji podejmowanych przez badacza.

Dzienniki refleksyjne są często stosowane w pedagogice, gdzie pozwalają nauczycielom, badaczom i uczniom na dokumentowanie własnego rozwoju, procesu uczenia się oraz trudności napotkanych w trakcie pracy (Maciejowska, 2018). Na przykład w badaniach nad edukacją, badacze mogą prowadzić dzienniki, aby rejestrować swoje reakcje na interakcje z uczniami, nauczycielami czy materiałami dydaktycznymi (Colosimo i Badia, 2021; Maciejowska, 2018). Zapis refleksji wspiera rozwój dydaktyczny (Rzepa, 2014). W badaniach nad starzeniem się dziennik refleksyjny umożliwia dokumentowanie osobistych przemyśleń i emocji związanych z pracą z seniorami, dotyczących takich zagadnień jak zdrowie, pamięć czy samopoczucie osób starszych (Jakubowska, 2017).

Przykładem zastosowania tej techniki są badania Cheryl Travers i współpracowników (2020), którzy wykorzystali dzienniki refleksyjne u płatnych pracowników opieki domowej, zajmujących się osobami chorymi na demencję. Pracownicy regularnie prowadzili szczegółowe, refleksyjne wpisy, co pozwoliło im nie tylko wyrazić emocje związane z trudną pracą, ale także poprawić samoświadomość i usprawnić swoje praktyki opiekuńcze.

Dzienniki refleksyjne znajdują szerokie zastosowanie w badaniach etnograficznych, biograficznych oraz w podejściach autoetnograficznych. Również etnografia zogniskowana niekiedy wykorzystuje dzienniki refleksyjne (Wall, 2015). Współczesne badania społeczne odnotowują rosnące zainteresowanie zarówno podejściem biograficznym (Golonka-Legut

i Pryszmont-Ciesielska, 2017), jak i autoetnograficznym (Kacperczyk, 2014). Tego rodzaju badania koncentrują się na analizie indywidualnych biografii, mikroświatów społecznych oraz interpretacji osobistych doświadczeń życiowych.

Autoetnografia, której dziennik refleksyjny jest jednym z narzędzi, zyskuje popularność w różnych dziedzinach badawczych, choć wciąż brakuje jednolitych standardów jej stosowania (Kacperczyk, 2014). Anna Kacperczyk (2014) zauważa, że przez różnych badaczy autoetnografia wykorzystywana jest na różnorodne sposoby, z użyciem odmiennych metod generowania i prezentacji wyników badań. Różnorodność podejść do materiału autoetnograficznego sprawia, że trudno uznać autoetnografię za spójną metodę badawczą (Kacperczyk, 2014). Autoetnografia odnosi się czasem do procesu intelektualnego, innym razem do techniki gromadzenia danych, metody lub podejścia badawczego. W szerszym ujęciu określa odrębny nurt w humanistyce, a nawet nowy paradygmat w naukach społecznych (Kacperczyk, 2014).

Termin „autoetnografia" po raz pierwszy pojawił się w latach 70. XX wieku, wprowadzony przez antropologa Karla Heidera (Bielecka-Prus, 2014). Początkowo odnosił się do badań kultur z perspektywy ich członków, jednak wraz z rozwojem teorii i praktyki badawczej, termin ten został znacznie rozszerzony (Bielecka-Prus, 2014).

Autoetnografia może przybierać różne formy, od autonarracji opartej na introspekcji, poprzez autoobserwację, po systematyczne dokumentowanie doświadczeń w formie dziennika badawczego (Kacperczyk, 2014). Jako technika badawcza polega na tworzeniu osobistych opisów, które są następnie analizowane przez badacza. Te osobiste narracje mogą być porównywane z innymi dokumentami tworzonymi przez różnych uczestników, bądź przez tę samą osobę w różnych etapach procesu badawczego, co pozwala na zrozumienie dynamiki doświadczeń oraz refleksji nad nimi (Kacperczyk, 2014). W autoetnografii badacz pełni zatem podwójną rolę – zarówno obserwatora, jak i uczestnika – co umożliwia holistyczne podejście do analizowanych zjawisk (Jakubowska, 2017).

Autoetnografia łączy w sobie narracje osobiste (autobiografię) z etnografią, czyli badaniem określonych kultur, ich praktyk, wierzeń oraz wartości. W ten sposób osadza indywidualne doświadczenia jednostki w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Ten kontekst może pełnić funkcję tła dla osobistych doświadczeń badacza, lub być przez te doświadczenia reinterpretowany, nadając im nowe znaczenie (Jakubowska, 2017).

Carolyn Ellis i Arthur Bochner (2000) podkreślają, że autoetnografowie różnią się między sobą pod względem nacisku na proces badawczy (*graphy*), kulturę (*ethno*) oraz osobiste „ja" (*auto*). Autoetnografia może być zatem umiejscowiona na kontinuum, na którym różne jej

formy balansują między autobiografią a etnografią. Zgodnie z tym podejściem, badacz nie tylko dokumentuje własne doświadczenia, lecz także interpretuje je w kontekście szerszych struktur społecznych i kulturowych.

Autoetnografia to sytuacja, w której badacz sam generuje źródła danych i zarazem nimi operuje (Kacperczyk, 2014). Ważnym elementem autoetnografii jest obecność narracji „ja", w której badacz ujawnia swoje subiektywne doświadczenia jako integralną część procesu badawczego (Jakubowska, 2017). Osobisty charakter autoetnografii podkreślają także inne terminy, takie jak narracje o osobistych doświadczeniach (*personal experience narratives*), etnografia osobista (*personal ethnography*) oraz opowieści konfesyjne (*confessional tales*).

Leon Anderson (2006) wyróżnia dwa główne rodzaje autoetnografii: ewokatywną i analityczną. W autoetnografii analitycznej badacz skupia się na analizie grupy społecznej, której jest członkiem, natomiast autoetnografia ewokatywna koncentruje się na przeżyciach, emocjach i doznaniach badacza. Autoetnografia ewokatywna, uznawana za najbardziej osobistą i intymną formę, często opiera się na narracyjnym pisaniu, które może przybierać formy takie jak opowiadania, eseje, poezja, dzienniki czy eseje fotograficzne (Ellis i Bochner, 2000).

Krytyka autoetnografii wynika z różnorodności podejść i rozbieżnych wizji naukowych praktyk. Przeciwnicy wskazują na istotne napięcia między etnografią, badaniami narracyjnymi, performatywnymi i biograficznymi, co prowadzi do pytań o naturę nauki oraz o to, w jaki sposób powinna być ona praktykowana (Kacperczyk, 2014). Jednak autoetnografia wnosi do nauki ważny element refleksyjności badacza, umożliwiając głębsze zrozumienie jego roli w procesie badawczym. Autoetnografia ma unikalny potencjał w ujawnianiu ukrytych refleksji wplecionych w codzienność badacza, co czyni ją istotnym narzędziem zarówno do walidacji procesu badawczego, jak i do humanizacji nauki (Ruiz-Junco i Vidal-Ortiz, 2011).

W tym badaniu badacz opracował dziennik refleksyjny, w którym opisał swoje doświadczenia związane z pracą jako trener pamięci dla seniorów. Dziennik ten stanowił retrospektywną refleksję nad własną praktyką zawodową. Badacz opisał swoje przemyślenia dotyczące pracy z osobami starszymi, koncentrując się na kluczowych wyzwaniach oraz sukcesach, które towarzyszyły mu podczas prowadzenia treningów pamięci.

Dziennik, który objął 48 stron A4, dostarczył bogatego materiału do analizy. Skupił się na głębszej refleksji nad metodami pracy z seniorami, w szczególności nad efektywnością stosowanych strategii oraz wpływem tych działań na uczestników. Refleksje te obejmowały również trudności związane z dostosowywaniem programów edukacyjnych do specyficznych potrzeb poznawczych seniorów oraz nad wyzwaniami związanymi z przygotowaniem do pracy w tej roli. Dziennik stanowił cenne źródło do zrozumienia osobistych aspektów trenerskiej

pracy z seniorami, a także do pogłębienia wiedzy na temat relacji, jakie powstają w kontekście edukacyjnym, zwłaszcza w pracy z grupą starszych osób.

5.5. Uczestnicy badania

W niniejszym podrozdziale zostaną szczegółowo przedstawieni uczestnicy badania, w tym trenerzy prowadzący treningi poznawcze oraz osoby starsze, które brały udział w takich programach lub rozważały udział. Każda z tych grup zostanie omówiona osobno, aby lepiej zrozumieć ich rolę i znaczenie w kontekście prowadzonych badań.

Grupa osób starszych

W badaniu wzięło udział sześć starszych osób dorosłych bez formalnych diagnoz zaburzeń pamięci, zamieszkujących w lokalnej społeczności. Rekrutacja uczestników odbywała się w okresie od sierpnia 2023 r. do lutego 2024 r. za pomocą kontaktów sąsiedzkich oraz poprzez kierownika jednego z centrów seniora. Troje respondentów zostało bezpośrednio zaproszonych przez badacza do udziału w wywiadzie, a kolejnych trzech respondentów zostało zrekrutowanych przez kierownika centrum seniora. Wszyscy zaproszeni (n=6, 6 kobiet) wyrazili świadomą zgodę na udział w wywiadzie.

Kryteria włączenia obejmowały wiek powyżej 60 lat oraz gotowość do udziału w badaniu, natomiast kryteria wykluczenia obejmowały: (a) stan zdrowia mający poważny wpływ na funkcje poznawcze (np. udar, operacja mózgu lub inne zaburzenie neurologiczne); (b) zależność w zakresie czynności życia codziennego; (c) zamieszkiwanie w placówce opieki instytucjonalnej.

Do badań poszukiwano osób starszych, które są uczestnikami treningów pamięci, jak i nie biorą udziału w żadnych programach społeczno-edukacyjnych, w tym również w treningach poznawczych.

W badaniu wzięło udział sześć kobiet w wieku od 60 do powyżej 80 lat, zróżnicowanych pod względem wieku, wykształcenia, sytuacji rodzinnej, miejsca zamieszkania oraz doświadczeń związanych z uczestnictwem w treningach poznawczych i innych formach edukacyjnych (szczegółowe dane socjo-demograficzne uczestników zawiera tabela 11).

Trzy uczestniczki były w wieku od 60 do 65 lat, dwie w przedziale powyżej 80 lat, a jedna w przedziale 71-75 lat. Pod względem wykształcenia, cztery uczestniczki miały wykształcenie średnie, jedna podstawowe, a jedna wyższe. Sytuacja rodzinna uczestniczek była

zróżnicowana - trzy z nich mieszkały same, jedna z małżonkiem, a dwie z dziećmi lub dalszą rodziną.

Cztery kobiety pochodziły z miejscowości wiejskich, jedna z miasta liczącego 10-50 tys. mieszkańców, a dwie mieszkały w miastach o populacji 100-500 tys. mieszkańców. Pod względem doświadczeń związanych z treningami poznawczymi, trzy uczestniczki miały doświadczenie w takich zajęciach i uczęszczały do klubów seniora, natomiast trzy nie miały wcześniejszych doświadczeń z treningami pamięci.

Tabela 11

Charakterystyka osób badanych z grupy seniorów.

CECHY SOCJODEMOGRAFICZNE		JADWIGA	DANUTA	STEFANIA	RENATA	ANNA	JOLANTA
Płeć	kobieta	X	X	X	X	X	X
	mężczyzna						
Wiek	60-65	X	X				
	66-70					X	
	71-75						X
	76-80						
	powyżej 80			X	X		
Wykształcenie	wyższe		X				
	średnie	X			X	X	X
	podstawowe			X			
Sytuacja rodzinna	mieszka sam/a			X	X		X
	mieszka z małżonkiem /ą		X				
	mieszka z dziećmi/ dalszą rodziną	X				X	
Miejsce zamieszkania	miejscowość wiejska			X		X	X
	miasto do 10 tys. Mieszkańców						
	miasto 10-50 tys. Mieszkańców				X		
	miasto 50-100 tys. Mieszkańców						
	miasto 100-500 tys. Mieszkańców	X	X				
Doświadczenie uczestnictwa w treningu pamięci		NIE	NIE	NIE	TAK	TAK	TAK
Rodzaj placówki prowadzącej trening poznawczy		-	-	-	KLUB SENIORA	KLUB SENIORA	KLUB SENIORA
Doświadczenie uczestnictwa w innych zajęciach edukacyjnych dla seniorów		NIE	NIE	NIE	TAK	TAK	TAK
Poczucie kompetencji medialnych		TAK	TAK	NIE	NIE	TAK	TAK
Liczba lat na emeryturze/praca dodatkowa		1 rok/ praca dorywcza	2 lata/ praca dodatkowa	24	24	12	12

Trzy uczestniczki, które były zapisane na zajęcia z treningu pamięci uczęszczały na kurs realizowany w lokalnym klubie seniora. Wszystkie trzy uczestniczki uczęszczały do klubu seniora znajdującego się w małej miejscowości. Z uzyskanych informacji wynika, że klub seniora był jedyną placówką (na terenie gminy), która posiada ofertę kulturalno-oświatową dla seniorów.

Jeśli chodzi o inne formy edukacyjne, trzy uczestniczki miały doświadczenie uczestnictwa także w innych (niż treningi pamięci) zajęciach edukacyjnych dla seniorów, podczas gdy pozostałe nie miały takiego doświadczenia. W kontekście poczucia kompetencji medialnych, cztery uczestniczki uważały się za kompetentne w obszarze mediów, a dwie nie.

Okres przebywania na emeryturze wynosił od 1 roku do 24 lat, przy czym dwie uczestniczki w trakcie badania podejmowały pracę dorywczą lub dodatkową.

Grupa trenerów i administratorów

W badaniu uczestniczyło sześciu trenerów (n=6, 5 kobiet), zrekrutowanych między sierpniem 2023 r. a lutym 2024 r. Rekrutacja odbywała się poprzez różne kanały, takie jak portal LinkedIn, który specjalizuje się w nawiązywaniu kontaktów zawodowo-biznesowych, oraz kontakty telefoniczne. Czterech trenerów zostało zaproszonych do udziału poprzez LinkedIn, jeden został zaproszony osobiście przez badacza ze względu na wcześniejszą znajomość, a jeden został polecony przez innego trenera i skontaktowano się z nim telefonicznie.

Wszyscy trenerzy zostali poproszeni o dobrowolny udział w jednorazowym wywiadzie. Spośród sześciu zaproszonych osób, wszystkie wyraziły zgodę i wzięły udział w badaniu.

Kryteria włączenia obejmowały doświadczenie w pracy z seniorami w charakterze trenera pamięci lub trenera funkcji poznawczych. Natomiast kryteria wykluczenia dotyczyły pracy wyłącznie z seniorami z zaburzeniami poznawczymi lub prowadzenia treningów pamięci z seniorami w instytucjach rehabilitacyjnych lub ośrodkach pobytu stałego.

Socjo-demograficzne dane uczestników przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12

Charakterystyka osób badanych z grupy trenerów.

CECHY SOCJODEMOGRAFICZNE		HANNA	PAWEŁ	KAROLINA	PATRYCJA	ZOFIA	AGATA
Płeć	kobieta	X		X	X	X	X
	mężczyzna		X				
Wiek	18-25		X				
	26-35	X		X	X	X	X
Wykształcenie	średnie		X				
	wyższe	X		X	X	X	X
Kierunek studiów		Licencjat: praca socjalna, magister: pedagogika	Psychologia (w trakcie)	Psychologia	Pedagogika	Pedagogika. Podyplomowo: Trener Pamięci i Twórczości	Pedagogika. Podyplomowo: Trener funkcji poznawczych
Doświadczenie zawodowe		Trenerka efektywnego nauczania dla dzieci	Biznes, marketing, szkolenia	Psycholog	Trenerka efektywnego nauczania, pedagog, logopeda	Pedagog, właścicielka szkoły pamięci, trenerka pamięci i twórczości	Założycielka fundacji, trenerka funkcji poznawczych
Doświadczenie jako trener pamięci pracujący z seniorami		3 lata	3 miesiące	1 rok	1 rok	3 lata	4 lata

Z zestawienia danych w tabeli 12 wynika, iż badanie objęło sześciu trenerów w wieku od 24 do 35 lat (średnia wieku wynosiła około 29 lat). W grupie tej znajdowało się pięć kobiet oraz jeden mężczyzna. Większość z uczestników posiadała wykształcenie wyższe, a tylko jedna osoba legitymowała się wykształceniem średnim. Trenerzy ukończyli różne kierunki studiów, jednak dominującymi dziedzinami były pedagogika oraz psychologia. Kilka osób ukończyło również studia podyplomowe, związane z treningiem pamięci i funkcji poznawczych.

Pod względem doświadczenia zawodowego, trenerzy mieli zróżnicowane ścieżki zawodowe, od prowadzenia zajęć z dziećmi i młodzieżą po szkolenia w biznesie i marketingu. Część z nich pracowała jako trenerzy efektywnego nauczania, a niektórzy zajmowali się logopedią, psychologią czy gerontologią. Cztery z sześciu osób miały już doświadczenie w pracy jako trenerzy pamięci i funkcji poznawczych, szczególnie w pracy z seniorami. Doświadczenie to wahało się od 3 miesięcy do 4 lat.

Wszyscy uczestnicy mieli kontakt z seniorami w swojej praktyce zawodowej, a ich doświadczenie jako trenerów pamięci obejmowało zarówno krótkie, jak i bardziej zaawansowane okresy pracy, od 3 miesięcy do 4 lat.

Trenerzy w zdecydowanej większości prowadzili zajęcia w aglomeracjach (pani Hanna, pan Paweł, pani Karolina, pani Patrycja, pani Agata), poza jednym trenerem, pracującym w terenie wiejskim (p. Zofia). Połowa trenerów (pani Hanna, p. Karolina, pani Patrycja)

pracowała w placówkach komercyjnych, które oferowały zajęcia zarówno płatne jak i bezpłatne (w ramach projektów społecznych) dla seniorów. Druga połowa badanych trenerów (pan Paweł, pani Zofia, pani Agata) pracowała w klubach seniora.

5.6. Organizacja badań

W tym podrozdziale przedstawiona zostanie szczegółowa organizacja badań, obejmująca kluczowe etapy realizacji projektu badawczego. Omówione zostaną procedury gromadzenia danych, które stanowią fundament dla analiz empirycznych. Następnie, w podrozdziale dotyczącym strategii analitycznej, zaprezentowane zostaną metody przetwarzania i interpretacji zgromadzonych informacji. Na końcu, w części poświęconej kwestiom etycznym i dylematom badacza, poruszone zostaną zagadnienia związane z odpowiedzialnością badawczą, a także wyzwania i dylematy, które pojawiły się w trakcie badań.

5.6.1. Gromadzenie danych

W tej części pracy zostaną omówione techniki gromadzenia danych zastosowane w badaniu. Skupimy się na procedurach związanych z wywiadami, analizą dokumentów oraz innymi narzędziami badawczymi, jak dziennik refleksyjny, które umożliwiły zgromadzenie bogatego materiału empirycznego, niezbędnego do analizy praktyk edukacyjnych i treningów pamięci skierowanych do seniorów.

Wywiady z seniorami

W badaniu zastosowano częściowo ustrukturyzowane wywiady, które opierają się na liście kontrolnej tematów do omówienia, ale pozostawiają badaczowi elastyczność w formułowaniu pytań oraz wprowadzaniu nieplanowanych kwestii w trakcie rozmowy. Wybrano tę technikę, ponieważ umożliwia ona stworzenie przyjaznej atmosfery, która sprzyja otwartości uczestników. Seniorzy nie czują się wówczas przesłuchiwani, a jednocześnie badacz kontroluje przebieg rozmowy i prowadzi ją zgodnie z wcześniej określonymi celami badawczymi.

Wywiady pozwoliły na zebranie szczegółowych danych na temat percepcji, poglądów i opinii seniorów dotyczących ich ról, praktyk edukacyjnych oraz środowiska uczenia się

i nauczania (Tabela 13). Pytania zostały przygotowane przed rozpoczęciem wywiadów, ale ich struktura była na tyle elastyczna, by umożliwić dostosowanie do indywidualnych potrzeb i reakcji uczestników.

Każde pytanie w wywiadzie było rozwijane za pomocą dodatkowych pytań sondujących, które miały na celu uzyskanie bardziej szczegółowych informacji od respondentów. Przykłady takich pytań obejmowały m.in.: „Czy możesz podać przykład tego, o czym mówisz?", „Czy możesz rozwinąć tę myśl?" lub „Jakie konkretnie zmiany wprowadziłeś?". Tego rodzaju sondy umożliwiały badaczowi uzyskanie głębszego wglądu w omawiane zagadnienia i wspierały rozmówców w precyzyjnym formułowaniu swoich odpowiedzi.

Rozmowy z seniorami trwały od 36 do 51 minut (średni czas rozmowy wyniósł 45 minut). Łączny czas wszystkich rozmów z seniorami wyniósł 269 minut.

Seniorzy mieli możliwość wyboru czasu i miejsca przeprowadzenia wywiadów, co zwiększyło ich komfort. Przed rozmowami badacz podejmował działania mające na celu zbudowanie zaufania, aby uczestnicy czuli się swobodnie i komfortowo w obecności badacza (jak przedstawienie się, wyjaśnianie wszystkich wątpliwości). Wywiady przeprowadzono w dogodnych dla uczestników terminach, a wszystkie rozmowy zostały nagrane i następnie dosłownie przetranskrybowane.

Wywiady z seniorami zostały podzielone na trzy grupy, ze względu na rodzaj uczestników:

Seniorzy „rozważający udział" (Grupa 1): Wywiady z seniorami, którzy nie uczestniczyli jeszcze w treningach pamięci, przeprowadzono osobiście, w warunkach domowych. Rozmowy skupiały się na ich postrzeganiu starzenia się oraz zachowań związanych z pamięcią i stylami życia. Seniorzy odpowiadali na pytania związane z normalnymi zmianami poznawczymi związanymi z wiekiem oraz sposobami, w jakie dbają o swoją pamięć.

Seniorzy „eksperci" (Grupa 2): Seniorzy, którzy uczestniczyli w ocenie witryn internetowych promujących komercyjne kursy treningu pamięci, wzięli udział w wywiadach eksperckich dotyczących tychże kursów. Rozmowy koncentrowały się na ocenie oferty edukacyjnej, praktykach marketingowych i kadrze trenerskiej.

Seniorzy „uczestniczący" (Grupa 3): Wywiady z seniorami posiadającymi doświadczenie w treningach pamięci skupiały się na ocenie grupowych zajęć, strategii pamięciowych wykorzystywanych na co dzień oraz wpływie treningu na codzienne funkcjonowanie. Seniorzy mieli możliwość podzielenia się swoimi doświadczeniami związanymi z uczestnictwem w treningach i ich skutecznością.

Tabela 13

Tematy rozmów z seniorami i przykładowe pytania wprowadzające.

Doświadczenia zmian w pamięci (zmian poznawczych) związanych z wiekiem	• Czy czujesz, że pamięć teraz jest inna niż kiedyś? • Jak myślisz, czy twoja pamięć jest teraz słabsza niż kiedyś? • W jakich sytuacjach dostrzegasz to, że pamięć jest słabsza niż kiedyś?
Wykorzystanie strategii pamięciowych	• Jak zapamiętujesz, co masz zrobić? • Jaki masz sposób na zapamiętywanie dat spotkań, wizyt u lekarza? • Jak na co dzień radzisz sobie z wyzwaniami pamięciowymi?
Postrzegany wpływ programu na codzienne funkcjonowanie	Edukacja w zakresie pamięci: • W jaki sposób program zmienił sposób, w jaki postrzegasz swoją pamięć? • Jaką wiedzę zdobyłeś? Wpływ funkcjonalny: • Jak myślisz, jak zmieniła się twoja codzienna wydajność pamięci w wyniku tego, czego dowiedziałeś się o trenowaniu pamięci i strategiach pamięciowych? Zmiana stylu życia: • Powiedz mi o wszelkich zmianach, jakie wprowadziłeś w swoim stylu życia od czasu rozpoczęcia programu. • W jaki sposób te zmiany wpłynęły na Twoje codzienne życie?
Trening strategii	• Opowiedz mi o strategiach pamięciowych, których nauczyłeś się w programie... Jak z nich korzystałeś? • Czy są jakieś sposoby zapamiętywania, których nauczyłaś się na zajęciach i wykorzystujesz na co dzień?
Ocena oferty treningów pamięci	• Czy potrafisz na tej stronie znaleźć informacje, jak zapisać się na kurs? • Jakie informacje są dla ciebie ważne, gdybyś chciała się zapisać na taki kurs? Czy chciałabyś wiedzieć coś o kadrze, cenie, częstotliwości, a może coś jeszcze…? • Co by cię zachęciło do zapisania się na kurs? • Jak sobie wyobrażasz takie zajęcia? • Jak myślisz, co daje udział w takim kursie? • Która strona jest najczytelniejsza? • Dlaczego ta oferta podoba ci się najbardziej… a ta najmniej?

Poniżej przedstawiono skrótowy opis każdego ze spotkań z badanymi osobami:

- Jadwiga: zrekrutowana za pośrednictwem bezpośredniego kontaktu z badaczem. Chętnie zgodziła się na udział w wywiadzie. Rozmowa odbyła się w domu respondentki i trwała 50 minut. Przebiegła bez zakłóceń, a respondentka otwarcie i chętnie odpowiadała na pytania. Respondentka chętniej oceniała oferty kursu niż opowiadała o swoich doświadczeniach pamięciowych.

- Danuta: również zrekrutowana przez bezpośredni kontakt z badaczem. Chętnie wyraziła zgodę na wywiad, który odbył się w jej domu i trwał 41 minut. Wywiad był przerywany dwukrotnie przez telefony związane z pracą. Danuta była zadowolona z możliwości oceny witryn internetowych, odczuwając dumę z pełnienia roli „jurora" w pierwszej części rozmowy. Druga część poświęcona była własnym problemom pamięciowym

i strategiom radzenia sobie z nimi. Badana chętnie odpowiadała na pytania i dzieliła się bardzo osobistymi doświadczeniami.

- Stefania: zrekrutowana przez Jadwigę. Chętnie zgodziła się na udział w wywiadzie, który odbył się w jej domu i trwał 47 minut. Rozmowa przebiegła płynnie, bez żadnych zakłóceń. Pierwsza część dotyczyła oceny oferty i była nieco utrudniona przez to, że badana nie obsługiwała komputera w sposób samodzielny. Pani Stefania chętnie udzielała odpowiedzi, zwracając dużą uwagę na aspekty wizualne oferty i chętniej rozmawiała o nich niż o drugiej części, czyli o swoich problemach z pamięcią oraz sposobach radzenia sobie z nimi.

- Renata: zrekrutowana dzięki rekomendacji kierownika klubu seniora. Rozmowa odbyła się telefonicznie i trwała 36 minut. Przebieg wywiadu był nieco utrudniony przez częste dygresje respondentki, które nie były bezpośrednio związane z głównym tematem badania.

- Anna: również zrekrutowana przez kierownika klubu seniora. Rozmowa odbyła się telefonicznie i trwała 44 minuty, przebiegając bez zakłóceń.

- Jolanta: zrekrutowana za pośrednictwem kierownika klubu seniora. Rozmowa odbyła się telefonicznie i trwała 51 minut. Pod koniec wywiadu respondentka dopytywała o kwestię anonimowości, co wymagało ponownego przedstawienia jej informacji o poufności i anonimowości badania.

Wywiady eksperckie

Wywiady eksperckie zostały przeprowadzone jedynie z 3 uczestnikami. Seniorki poproszono o ocenę ogłoszeń z witryn internetowych promujących programy poznawcze dla seniorów.

Na początku każda z uczestniczek została posadzona przed monitorem komputera, gdzie miały wspólnie z badaczem przeglądać strony internetowe różnych firm oferujących tego rodzaju programy. Jednak kluczowym elementem tego etapu badań było zapewnienie, aby seniorzy nie tylko oglądali strony razem z badaczem, lecz także samodzielnie pokonywali poszczególne etapy nawigacji po witrynach.

Uczestniczki zostały poproszone o przejście przez proces otwierania strony, nawigowania po niej, wyszukiwania informacji o ofercie i analizowania dostępnych materiałów. Chodziło o to, by każda seniorka samodzielnie zlokalizowała informacje dotyczące programów treningowych, przeglądała dostępne opcje i oceniała czy strona była intuicyjna i przyjazna dla użytkownika. Badacz wspierał uczestniczki w razie potrzeby, jednak nacisk kładziono na to, aby same dotarły do kluczowych informacji.

Po zakończeniu każdego etapu uczestniczki miały za zadanie wyrazić swoje opinie i odczucia związane z łatwością obsługi strony, dostępnością informacji, a także ogólnym wrażeniem estetycznym. Pytań wprowadzających do dyskusji używano do pogłębienia refleksji na temat oferty, obejmując kwestie takie jak przejrzystość treści, poziom skomplikowania nawigacji, dostosowanie języka do potrzeb starszych użytkowników, a także atrakcyjność przedstawionych programów. Pytania wprowadzające do dyskusji na temat oferty programów poznawczych dla seniorów znajdują się w tabeli 13.

Wywiady z trenerami i administratorami

Przewodnik wywiadu był niezbędnym narzędziem zapewniającym strukturę i kontekst, a także gwarantującym, że poruszane tematy były zgodne z większymi celami koncepcyjnymi tej pracy. Jednocześnie półstrukturalny charakter rozmów z uczestnikami, w których dyskusje były mniej sztywne, pozwalał na odkrywanie obszarów, które mogłyby zostać pominięte przy bardziej rygorystycznym przewodniku.

Wywiady z trenerami i administratorami odbywały się w dogodnym dla uczestników czasie, co miało na celu zapewnienie komfortu oraz stworzenie atmosfery sprzyjającej swobodnej wymianie myśli. Przed rozpoczęciem rozmów badacz przedstawiał się, aby zapoznać uczestników ze swoją osobą, co pomagało w budowaniu relacji i tworzeniu przyjaznej atmosfery. Dzięki temu respondenci czuli się swobodniej i byli bardziej otwarci podczas wywiadów.

Wywiady odbywały się osobiście oraz telefonicznie przy użyciu częściowo ustrukturyzowanego skryptu. Wszystkie rozmowy miały miejsce między sierpniem 2023 a lutym 2024 roku. Trenerzy mieli możliwość wyboru miejsca i czasu spotkań, co dodatkowo zwiększało ich komfort. Proponowano również przeprowadzenie wywiadów za pośrednictwem platform video-chatowych, takich jak Zoom czy Teams, jednak większość uczestników wybrała rozmowy telefoniczne. Badacz respektował ich wybory, uznając, że zapewnienie komfortu uczestnikom jest priorytetem.

Czas trwania wywiadów wahał się od 40 do 120 minut (średni czas wyniósł 59 minut) które były nagrywane, a następnie dosłownie transkrybowane. Łączny czas rozmów z trenerami wyniósł 353 minuty. Transkrypcje nie były jednak zwracane uczestnikom w celu ich skomentowania.

Tematy poruszane podczas wywiadów dotyczyły postrzegania seniorów jako uczniów, ich poglądów na temat korzyści płynących z uczestnictwa w zajęciach oraz wyzwań związanych z pracą w zawodzie trenera pamięci. Respondenci dzielili się swoimi

perspektywami na temat relacji nauczyciel-uczeń, roli aktywnego uczestnictwa seniorów w procesie uczenia się, a także swoimi doświadczeniami związanymi z wymogami instytucjonalnymi. Dopytywano o szczegóły dotyczące ich pracy, na przykład pytano o konkretne przykłady trudności, z jakimi się spotykają, oraz o to, jak pomagają seniorom angażować się w proces edukacyjny.

Po każdym pytaniu, tak jak w wywiadach z seniorami, stosowano sondy mające na celu uzyskanie bardziej szczegółowych informacji, np. „Czy możesz podać przykład tego, co masz na myśli?" lub „Opowiedz mi więcej o...". Przykładowe pytania wprowadzające, które były kierowane do trenerów oraz administratorów, znajdują się w tabeli 14.

Tabela 14

Tematy rozmów z trenerami i administratorami oraz przykładowe pytania wprowadzające.

Postrzeganie seniorów jako uczniów	• Jak ci się pracuje z seniorami? • Jacy są seniorzy jako uczniowie?
Postrzeganie korzyści z zajęć	• Jak myślisz, jakie korzyści uczestnicy osiągają dzięki treningowi? • Czy myślisz, że seniorzy mogą zmienić swoje życie poprzez udział w treningu?
Wyzwania w trakcie pracy	• Czy dostrzegasz w swojej pracy jakieś wyzwania albo trudności? Jak sobie z nimi radzisz?
Postrzeganie dobrego uczenia się	• Jak myślisz, czym jest idealny/dobry/skuteczny trening?
Postrzeganie dobrego nauczania	• Jak określiłbyś idealnego trenera? Czy myślisz, że musi posiadać jakieś szczególne cechy?
Wspomaganie procesu nauki	• Opowiedz, jak wyglądają twoje zajęcia. • Jakie metody wykorzystujesz na zajęciach?

Poniżej skrótowo przedstawiono przebieg każdego ze spotkań z badanymi:

- Hanna - zrekrutowana poprzez bezpośrednie zaproszenie od badacza. Chętnie zgodziła się na udział w wywiadzie i obszernie odpowiadała na pytania. Rozmowa telefoniczna trwała 51 minut. Pod koniec wywiadu pani Hanna zaproponowała kolejną osobę do przeprowadzenia wywiadu.

- Paweł - zrekrutowany za pośrednictwem portalu LinkedIn. Rozmowa telefoniczna trwała 51 minut i przebiegła bez zakłóceń. Po wywiadzie pan Paweł wyraził chęć jawnego wskazania swojego udziału w projekcie badawczym w celu budowania swojego wizerunku na rynku edukacyjnym. Wyraził także gotowość do dalszych rozmów w przyszłości, kiedy jego doświadczenie będzie większe.

- Karolina - zrekrutowana dzięki rekomendacji pani Hanny. Rozmowa telefoniczna trwała 40 minut i przebiegła bez zakłóceń. Po wywiadzie pani Karolina dopytała o szczegóły

projektu, zauważając luki na rynku wydawniczym w Polsce dotyczące tematu treningu pamięci dla seniorów.

- Patrycja - zrekrutowana za pośrednictwem portalu LinkedIn. Chętnie zgodziła się na udział w wywiadzie i odpowiadała na pytania. Rozmowa telefoniczna trwała 120 minut i przebiegła bez zakłóceń.

- Zofia - zrekrutowana za pośrednictwem portalu LinkedIn. Trenerka i właścicielka szkoły pamięci. Rozmowa telefoniczna trwała 40 minut i przebiegła bez zakłóceń. Po wywiadzie wymieniono z panią Zofią wiadomości e-mail, co umożliwiło kontakt z kierownikiem Klubu Seniora.

- Agata - zrekrutowana za pośrednictwem portalu LinkedIn. Trenerka i założycielka Fundacji. Rozmowa telefoniczna trwała 51 minut i przebiegła bez zakłóceń.

Programy grupowych treningów poznawczych wybrane do analizy

Dane do analizy zebrano, opierając się na ściśle określonych kryteriach wyboru. Proces gromadzenia danych obejmował przeszukiwanie literatury i zasobów internetowych w celu wyselekcjonowania odpowiednich materiałów treningowych dla seniorów. Kryteria włączenia obejmowały: (1) programy dedykowane do pracy z grupami seniorów, (2) programy, w których przewidziano nadzór prowadzącego. Kryteria wyłączenia obejmowały: (1) programy przeznaczone do pracy indywidualnej oraz (2) programy realizowane bez nadzoru trenera, a także (3) programy dedykowane seniorom z zaburzeniami poznawczymi.

Poszukiwanie danych (stan na 9.02.2024) rozpoczęto od wyszukiwania materiałów w Internecie za pomocą frazy „programy treningu pamięci dla seniorów". Spośród znalezionych zasobów początkowo wybrano osiem programów, które spełniały kryteria. Jednak tylko sześć programów miało w miarę wyczerpujące informacje o treściach programu i celach. Odrzucono dwa programy, ponieważ nie udało się dotrzeć do żadnych opracowań, w których byłyby zawarte szczegółowe informacje. Był to program: „Pozafarmakologiczne metody wspomagania funkcji poznawczych" realizowany przez Agnieszkę Baran w ramach działań Stowarzyszenia Akademia Pełni Życia oraz program „Centrum Aktywności Seniorów 60+" organizowany przez Pracownię Kulturalną w Krakowie.

Scenariusze wybrane do analizy

Do analizy wybrano trzy scenariusze treningu pamięci dla seniorów, opierając się na ściśle określonych kryteriach. Kryteria włączenia obejmowały: (1) scenariusze przeznaczone do pracy z grupami seniorów, (2) obecność prowadzącego (scenariusze, które opierały się na

nadzorze trenera). Kryteria wyłączenia obejmowały: (1) scenariusze dedykowane pracy indywidualnej, (2) scenariusze realizowane bez nadzoru trenera, oraz (3) scenariusze dedykowane seniorom z zaburzeniami poznawczymi.

Wyszukiwanie scenariuszy (stan na 29.04.2024) rozpoczęto od przeszukania zasobów internetowych. W Google wpisano frazę „scenariusz zajęć trening pamięci dla seniorów". Pierwszy link prowadził do witryny, która rzeczywiście oferowała darmowe materiały dotyczące treningu pamięci dla seniorów, zarówno dla trenerów, jak i dla samodzielnych użytkowników. Wśród dostępnych załączników znalazły się scenariusze grupowych zajęć dla trenerów oraz zestawy ćwiczeń przeznaczone do samodzielnej pracy seniorów w domu, wraz z poradnikiem wprowadzającym. Do analizy włączono jeden z darmowych scenariuszy pochodzący z tego zbioru, nazwany SCENARIUSZ NR 1 (załącznik 1).

Kolejne linki kierowały do różnych stron: witryny oferującej pełny scenariusz dopiero po opłaceniu, księgarni promującej książkę o treningu pamięci dla seniorów, witryny promującej inicjatywy dla seniorów, które przekierowywały do scenariuszy z pierwszego linku, witryny fundacji senioralnej, również przekierowującej do materiałów z pierwszego linku, (6) witryny uniwersytetu, który kierował do tych samych scenariuszy, strony oferującej scenariusze zajęć wykorzystujących biblioterapię i arteterapię dla seniorów, oraz witryny z materiałami do pracy z seniorami dla terapeutów. Po przeglądzie tych źródeł dalsze wyszukiwania w Internecie zostały zakończone.

Dwa pozostałe scenariusze pochodziły z książek, które znajdowały się w osobistym zbiorze badacza. Obie książki spełniały kryteria włączenia a materiały w nich zawarte zostały poddane analizie jako SCENARIUSZ NR 2 oraz SCENARIUSZ NR 3 (załącznik 1).

Witryny Internetowe wybrane do analizy

Do badań wybrano pięć wybranych witryn internetowych oferujących kursy treningu pamięci dla seniorów. Były one analizowane przez badacza, jak również zostały wykorzystane podczas wywiadu eksperckiego z seniorkami, które nie brały udziału w treningach pamięci.

Zależało mi na znalezieniu stron, które oferują trening stacjonarny, ponieważ stanowiło to dla mnie istotną kwestię. Kolejnym kryterium było to, aby witryny szczegółowo opisywały metodykę prowadzenia zajęć, warunki zapisania się na zajęcia, cechy osób prowadzących treningi, a także korzyści wynikające z uczestnictwa w takich kursach. Nie zwracałam uwagi na lokalizację kursów, które mogły odbywać się w dowolnym miejscu w Polsce. Głównym celem było odnalezienie takich placówek, które na stronach Internetowych przedstawiają

kompletne informacje na temat oferowanych programów i kursów, które seniorzy mogliby samodzielnie ocenić i na tej podstawie sami zdecydować, czy z tej propozycji skorzystają.

Wyszukiwanie witryn rozpoczęłam od wpisania w Google frazy: „trening pamięci dla seniorów". Na dzień 05.09.2023, pierwsza strona oferująca stacjonarny trening pamięci dla seniorów pojawiła się dopiero pod dwudziestym piątym linkiem w wyszukiwarce Google. Większość wcześniejszych wyników odnosiła się do artykułów popularyzujących ćwiczenia pamięciowe do samodzielnego wykonania w domu, bez nadzoru trenera, co nie odpowiadało założeniom mojego badania. Strony firm oferujących treningi pamięci dla seniorów są obecnie słabo widoczne w wynikach wyszukiwania online, co może utrudniać dostęp do tych informacji dla potencjalnych uczestników. Seniorzy mogą odczuwać frustrację i zniechęcenie, co może prowadzić do rezygnacji z udziału w kursach.

Jedną z witryn znałam już wcześniej z osobistych doświadczeń, więc wpisałam ją bezpośrednio. Pozostałe firmy wyszukiwałam przy użyciu różnych haseł, takich jak „trening pamięci dla seniorów stacjonarnie", „trening pamięci dla seniorów oferta", „trening pamięci senior Warszawa" czy „kurs pamięci dla seniorów Kielce". Kryteria włączenia witryn do analizy obejmowały: (a) oferowanie stacjonarnego kursu z trenerem dla seniorów, (b) upublicznienie szczegółowej oferty na stronie internetowej, (c) realizowanie kursów przez placówki profesjonalnie zajmujące się treningami pamięci. Wykluczono witryny oferujące: (a) treningi do samodzielnej realizacji w domu bez nadzoru trenera oraz (b) treningi organizowane w ramach projektów kulturalnych i społecznych.

Po przeanalizowaniu kilkudziesięciu linków wybrano pięć stron firm prowadzących treningi pamięci dla seniorów, które zostały oznaczone jako:

- PLACÓWKA NR 1 – placówka założona w 2013 roku, kilkuosobowa kadra trenerska, w ofercie mają kurs pamięci dla: dzieci i młodzieży, studentów, dorosłych, seniorów oraz dla firm i instytucji - w formie indywidualnej i grupowej.

- PLACÓWKA NR 2– szkolenia prowadzi od 2009 roku, w swojej ofercie posiadają kursy pamięci dla dorosłych, seniorów, młodzieży, firm - w formie grupowej lub indywidualnej.

- PLACÓWKA NR 3 – placówka działająca od 2018 roku, prowadzona przez jedną osobę, oferuje kursy dla dzieci, młodzieży, osób dorosłych i seniorów w formie grupowej.

- PLACÓWKA NR 4 – placówka działająca od 2006 roku, posiada najliczniejszą kadrę ze wszystkich placówek (kilkanaście osób), oferuje zajęcia w następujących kategoriach: 6-9 lat, 10-12 lat, 13-18 lat, dorośli, seniorzy, powracający do zdrowia, firmy.

- PLACÓWKA NR 5 – placówka założona w 2018 roku, prowadzona przez jedną osobę. Oferuje kursy dla dzieci w wieku przedszkolnym, dzieci i młodzieży szkolnej, dorosłych i seniorów.

Dziennik refleksyjny

Dziennik ten powstał w okresie od stycznia 2022 roku do września 2024 roku. Notatki sporządzano w nieregularnych odstępach czasu, a ich celem było dokumentowanie bieżących przemyśleń, emocji oraz spostrzeżeń związanych z prowadzonym badaniem. Inspiracją do tworzenia dziennika były zarówno wywiady z trenerami i seniorami, jak i regularne konsultacje z promotorem. Materiał stanowił 45 stron tekstu formatu A4.

5.6.2. Strategia analityczna

Po zakończeniu zbierania danych, kolejnym krokiem metodologicznym była analiza materiałów. Proces analizy w niniejszym badaniu miał charakter systematyczny i iteracyjny, rozpoczynający się już podczas zbierania danych i trwający do końcowych etapów analizy (Babbie, 2004). Analiza transkrypcji wywiadów, notatek w dzienniku refleksyjnym oraz dokumentów odbywała się równolegle ze zbieraniem danych, co umożliwiało bieżące integrowanie pojawiających się wglądów i tematów do dalszego procesu badawczego. Taka iteracyjna analiza pozwalała na wprowadzanie w czasie rzeczywistym modyfikacji do procesu zbierania i interpretacji danych, zgodnie z cyklicznym i refleksyjnym charakterem badań jakościowych (Higginbottom i in., 2013).

Tematyczna analiza treści transkrypcji wywiadów

Główną metodą analizy jakościowych danych pochodzących z wywiadów była analiza tematyczna, zgodnie z modelem zaproponowanym przez Virginię Braun i Victorię Clarke (2006). Proces ten obejmował sześć etapów: zapoznawanie się z danymi, generowanie wstępnych kodów, poszukiwanie motywów, przegląd motywów, definiowanie i nazywanie motywów oraz opracowywanie końcowego raportu. Celem tej analizy było zidentyfikowanie i zaklasyfikowanie głównych znaczeń pojawiających się w danych.

Pierwszy etap analizy polegał na dokładnym zapoznaniu się z zebranymi danymi. Transkrypcje wywiadów były wielokrotnie przeglądane w celu uzyskania pełnego zrozumienia zawartych w nich treści. Na tym etapie badacz notował pierwsze wrażenia i intuicje.

Kolejny krok polegał na systematycznym kodowaniu danych. Generowanie wstępnych kodów polegało na identyfikowaniu istotnych fragmentów danych, które odpowiadały kluczowym aspektom badania. Proces kodowania miał charakter otwarty i obejmował oznaczanie zarówno oczywistych, jak i subtelnych znaczeń pojawiających się w wypowiedziach uczestników. Każda transkrypcja była analizowana linijka po linijce, a fragmenty tekstu, które odzwierciedlały istotne aspekty edukacji seniorów, relacji z trenerami, strategii pamięciowych czy doświadczeń związanych z treningami poznawczymi, były oznaczane kodami opisującymi główne idee.

Po wygenerowaniu wstępnych kodów badacz przeszedł do kolejnego etapu analizy, czyli identyfikacji motywów. Motywy były szerszymi wzorcami znaczeń, które łączyły zidentyfikowane kody w bardziej spójne i zorganizowane jednostki analizy. Motywy obejmowały takie kwestie jak postrzeganie korzyści płynących z treningów pamięci, bariery uczestnictwa w zajęciach, a także role trenerów i seniorów w procesie edukacyjnym. Ważnym aspektem tego etapu było poszukiwanie związków między różnymi kodami oraz tworzenie kategorii, które miały sens w kontekście badawczym.

Po zidentyfikowaniu wstępnych motywów, nadszedł czas na ich przegląd i dopracowanie. Na tym etapie analizowano, czy zidentyfikowane motywy są spójne i wystarczająco dobrze wspierane przez dane. Badacz przeglądał motywy, eliminując te, które były zbyt słabe lub niezwiązane z głównymi zagadnieniami badania, oraz łączył te, które wydawały się być zbyt podobne. Przegląd motywów miał na celu zapewnienie, że wszystkie kluczowe aspekty danych zostały uchwycone i zintegrowane w odpowiedni sposób.

Kolejny etap polegał na precyzyjnym zdefiniowaniu i nazwaniu każdego z motywów. Celem było stworzenie jasnych definicji dla każdego z motywów oraz wyjaśnienie, jakie aspekty danych obejmują. Nazwy motywów musiały być zwięzłe, a jednocześnie precyzyjnie oddawać istotę zawartych w nich znaczeń. Przykładowe motywy mogły obejmować: „Korzyści z uczestnictwa w treningach pamięci", „Wyzwania w trakcie grupowych zajęć", „Rola trenera jako autora programów", „Postrzeganie optymalnych metod w treningach pamięci".

Ostatnim etapem analizy było przygotowanie końcowego raportu, w którym wszystkie zidentyfikowane motywy zostały szczegółowo opisane i zilustrowane cytatami z wywiadów. Raport miał na celu przedstawienie wyników badania w sposób spójny i zrozumiały, ukazując zarówno ogólne trendy, jak i specyficzne różnice między doświadczeniami poszczególnych uczestników.

Analiza wywiadów z seniorami i trenerami była dostosowana do specyfiki badanych grup. W przypadku seniorów, szczególny nacisk położono na ich doświadczenia związane z

treningami pamięci, motywacje do uczestnictwa, a także postrzegane korzyści i wyzwania. Z kolei w wywiadach z trenerami, analiza skupiła się na ich perspektywie zawodowej, podejściu pedagogicznym, a także na trudnościach, z jakimi spotykają się podczas pracy z seniorami. Przeprowadzenie analizy w obu grupach umożliwiło uzyskanie pełniejszego obrazu procesu edukacyjnego i pozwoliło na zrozumienie go z różnych perspektyw – zarówno uczestników, jak i prowadzących zajęcia.

Analiza treści programów i scenariuszy treningu poznawczego

Drugim elementem analizy była treść programów oraz scenariuszy treningu pamięci dla seniorów. Celem analizy było zrozumienie sposobu, w jaki treningi pamięci były zaprojektowane oraz jakie przewidywały sposoby angażowania seniorów jako uczniów. Proces ten opierał się na systematycznym przeglądzie dokumentów pod kątem ich struktury, metod, celów edukacyjnych oraz podejścia pedagogicznego.

Zastosowano wskazówki dotyczące przeprowadzania analizy treści. Analiza treści jest zdefiniowana jako metoda badawcza stosowana do systematycznego, obiektywnego oraz ilościowego opisu jawnej zawartości przekazów (Szczepaniak, 2012, s. 84). Dzięki zastosowaniu jasnych reguł i powtarzalnych procedur, analiza treści umożliwia badaczom wyciąganie wniosków na temat zarówno wyrażonych, jak i przemilczanych treści w szerokim kontekście społecznym i kulturowym, co pozwala na pełniejsze zrozumienie komunikatów (Krejtz i Krejtz, 2005, s. 130).

Analiza treści, mimo dużej potencjalnej wartości, staje się wyzwaniem, zwłaszcza dla mniej doświadczonych badaczy, którzy poszukują jasnych i szczegółowych instrukcji (Babbie, 2004; Szczepaniak, 2012). Jednym z kluczowych problemów jest ogólnikowość dostępnych wytycznych. Literatura metodologiczna często podaje zalecenia na wysokim poziomie ogólności, bez dostatecznie precyzyjnych wskazówek. Brakuje też szczegółowych instrukcji do tworzenia klucza kategoryzacyjnego. Ponadto proces analizy treści nie ma zdefiniowanych etapów działania gwarantujących sukces (Szczepaniak, 2012, s. 86-88).

Na podstawie literatury można sformułować następujące zalecenia dotyczące przeprowadzania analizy treści materiałów zastanych:

– kluczowe jest stosowanie obiektywnych i systematycznych procedur analizy, aby wyniki były powtarzalne i niezależne od subiektywnych przekonań badacza.

– należy tworzyć szczegółowe i jasno sformułowane zasady kodowania i interpretacji, które zapewnią spójność analizy oraz umożliwią jej replikację przez innych badaczy.

– badacz powinien uwzględniać zewnętrzne warunki społeczne i kulturowe oraz kontekst, który może wpływać na interpretację przekazu, co pozwala na bardziej zniuansowane wnioski.
– konieczne jest branie pod uwagę wpływu interakcji między wiedzą i doświadczeniem autora tekstu, wiedzą i przekonaniami badacza oraz kontekstem społecznym, aby właściwie interpretować przekaz.
– proces wyciągania wniosków powinien być jawny i przejrzysty, a badacz musi być świadomy, kiedy jego interpretacje wykraczają poza dosłowną treść, szczególnie gdy analizowane są również przemilczenia lub niedopowiedzenia.
– zaleca się uwzględnianie zarówno jawnej treści komunikatu, jak i ukrytych znaczeń, aby analiza nie była powierzchowna i w pełni odzwierciedlała intencje zawarte w tekście (Szczepaniak, 2012).

Badacze sugerują, że proces analizy powinien być dostosowany do złożoności badanych przekazów i ich kontekstu. Może on obejmować kilka etapów, takich jak:
- wybór materiału badawczego – określenie, które teksty będą poddane analizie;
- wielokrotna lektura tekstów – dokładne czytanie materiału, aby uchwycić sens i różnorodność poruszanych tematów;
- tworzenie klucza kategoryzacyjnego – opracowanie kategorii, które będą używane do klasyfikowania treści;
- definiowanie kategorii w kluczu – przypisanie szczegółowych definicji poszczególnym kategoriom, aby zapewnić jasność kodowania (Babbie, 2004; Krejtz i Krejtz, 2005; Szczepaniak, 2012).

Analiza w tym badaniu była prowadzona w kilku etapach:

- Pierwszy etap obejmował szczegółowe zapoznanie się z materiałami, które były badane. Każdy dokument był wstępnie klasyfikowany pod kątem celu programu, liczby jednostek lekcyjnych oraz metod dydaktycznych.

- Drugi etap polegał na identyfikacji kluczowych elementów struktury scenariuszy, takich jak cel zajęć, proponowane ćwiczenia, sposób prowadzenia zajęć, metody aktywizacji uczestników oraz rodzaje stosowanych strategii pamięciowych. Dążono do określenia, jakie ćwiczenia były wykorzystywane, w jaki sposób angażowały one uczestników, oraz jakie efekty były oczekiwane.

Do oceny programów i scenariuszy zastosowano następujące kryteria:

- Struktura: Czy program lub scenariusz miał jasno określoną strukturę? Jakie etapy treningu obejmował? Czy proponowane działania umożliwiały uczestnikom stopniowe rozwijanie umiejętności?

- Metody dydaktyczne: Jakie metody były stosowane? Czy obejmowały one różnorodne strategie poznawcze, takie jak mnemotechniki, ćwiczenia z zakresu koncentracji, myślenia logicznego czy rozwiązywania problemów?

- Rodzaje ćwiczeń: Jakie ćwiczenia były proponowane uczestnikom? Czy uwzględniały ćwiczenia w parach i zespołach, promujące interakcję społeczną oraz wzajemne wsparcie uczestników?

- Monitorowanie postępów: Czy programy i scenariusze przewidywały metody oceny postępów uczestników? Czy programy i scenariusze przewidywały wykorzystywanie tych informacji do modyfikacji i dostosowywania zajęć do potrzeb grupy?

Analiza treści stron internetowych

Kolejny etap analizy dotyczył treści stron internetowych oferujących treningi pamięci dla seniorów. Pięć stron zostało wybranych po systematycznym przeszukiwaniu zasobów internetowych.

Proces analizy treści stron internetowych oferujących treningi pamięci dla seniorów opierał się na modelu, który obejmował pięć kluczowych wymiarów oceny: poprawność, prezentację, treść, nawigację oraz interakcję. Taki model pozwala na obiektywną ocenę jakości zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej strony (Olaleye i in., 2018). Analiza skupiła się na zrozumieniu, w jaki sposób placówki edukacyjne komunikują swoje programy i przyciągają uwagę seniorów, koncentrując się na aspektach wpływających na dostępność i intuicyjność stron dla tej grupy odbiorców.

W ramach badania uwzględniono także elementy wizualne i funkcjonalne, takie jak kolorystyka, sposób nawigacji, dostępność wyszukiwarki oraz kolor i wielkość czcionki, które mogą zwiększać czytelność i przyjazność interfejsu dla seniorów. W kilku wcześniejszych badaniach wykazano, iż analiza treści stron internetowych jest szczególnie przydatna do identyfikowania podejść edukacyjnych oraz strategii komunikacyjnych, co pozwala zrozumieć, jak placówki prezentują swoje programy nauczania oraz jak wykorzystują potencjał informacyjny stron internetowych, by skutecznie przyciągać i angażować uczniów (Saiki, 2010; Lalchandani i in., 2022; Kahan i McKenzie, 2020).

Dzięki tej strategii analitycznej możliwe było ocenienie kompletności i przejrzystości zamieszczonych informacji, dostępności programu oraz sposobu prezentacji oferowanych korzyści.

Analiza koncentrowała się na tym, jak strony internetowe komunikują korzyści płynące z uczestnictwa w treningach pamięci, pozycjonując swoje programy na rynku usług dla

seniorów oraz odpowiadając na ich potrzeby. Ważną częścią analizy było również badanie, jak strony internetowe pozycjonują swoje programy na rynku usług skierowanych do seniorów.

Analiza treści stron internetowych była prowadzona w kilku etapach:

- Etap 1: Identyfikacja i selekcja stron

Proces analizy rozpoczęto od dokładnego przeglądu wybranych stron internetowych. Pierwszym krokiem była identyfikacja struktury stron, ocena dostępności oraz przejrzystości zamieszczonych informacji. Sprawdzono, czy strony zawierały szczegółowe informacje o programach, instrukcjach dotyczących zapisów, opisach zajęć oraz wymaganiach wobec uczestników.

- Etap 2: Ocena struktury i dostępności

Strony oceniano pod kątem ich funkcjonalności – czy łatwo było poruszać się po stronie, jak szybko użytkownik mógł odnaleźć kluczowe informacje oraz czy proces zapisu na treningi był intuicyjny. Ważnym aspektem była również dostępność stron dla osób starszych, zwłaszcza tych z mniejszą biegłością technologiczną. Oceniano, czy witryny oferowały opcje dostosowania dla osób starszych, np. większe czcionki, intuicyjne menu, uproszczony język, co ułatwiłoby nawigację i udział w programach.

- Etap 3: Analiza wizualna i elementy graficzne

Kolejnym krokiem była analiza wizualna stron internetowych. Sprawdzano, jak przedstawiane są materiały wizualne, np. zdjęcia kadry, sal, w których prowadzone są treningi, filmy promocyjne, diagramy, które mogłyby wzmacniać przekaz strony i ułatwiać seniorom zrozumienie oferty. Analizowano, czy grafika stron była przyjazna i zachęcająca oraz czy prezentowała seniorów w sposób godny i pozytywny, promując aktywne starzenie się.

- Kompletność informacji: Czy strona zawierała szczegółowe opisy treningów poznawczych, w tym cele, metody pracy, czas trwania kursów, liczebność grup oraz kwalifikacje trenerów? Czy program był jasno przedstawiony i czy użytkownicy mogli łatwo uzyskać pełny obraz oferty?

- Przejrzystość struktury: Czy nawigacja na stronie była prosta i intuicyjna? Czy seniorzy mogli łatwo znaleźć informacje o kursach, warunkach uczestnictwa oraz o sposobach zapisu? Czy dostępność strony była dostosowana do specyfiki osób starszych?

- Komunikowanie korzyści z uczestnictwa w treningach poznawczych: Czy strona klarownie przedstawiała pozytywne efekty udziału w treningach? Oceniano, czy seniorzy byli informowani o konkretnych efektach treningów, takich jak poprawa pamięci, wzrost koncentracji czy ogólna poprawa samopoczucia. Istotne było także, czy korzyści były

prezentowane w sposób zrozumiały i motywujący. A także czy oferty skupiały się na ogólnych informacjach bez konkretnych dowodów na skuteczność oferowanych metod.

- Dostosowanie treści do potrzeb seniorów: Oceniano, czy strony były zaprojektowane z myślą o seniorach, zwracając uwagę na szczegóły takie jak opcje powiększenia tekstu, proste menu, czytelność, przyjazna kolorystyka i brak nadmiaru skomplikowanych terminów, elementów wizualnych, które mogłyby wprowadzać użytkowników w błąd.

- Pozycjonowanie na rynku: Analizowano, w jaki sposób strony pozycjonowały swoje programy na tle konkurencji. Oceniano, czy strony oferowały unikalne treści, czy wyróżniały się na tle innych ofert, oraz jak skutecznie przyciągały uwagę seniorów poprzez reklamy lub inne działania promocyjne.

Analiza treści dziennika refleksyjnego

Kiedy badacz zakończy prowadzenie dziennika refleksyjnego, przystępuje do jego analizy. Poniżej przedstawiono kroki, które badacz podejmuje w analizie danych zgromadzonych w dzienniku refleksyjnym:

1. Przegląd i wstępne zapoznanie się z danymi: Badacz rozpoczyna od dokładnego przeczytania całego dziennika, starając się zanurzyć w zebranych treściach. To początkowe zapoznanie pozwala na uchwycenie ogólnego obrazu doświadczeń i refleksji. Na tym etapie badacz stara się zauważyć kluczowe wydarzenia, tematy, emocje oraz powtarzające się wzorce.
2. Kodowanie: Po wstępnym zapoznaniu się z danymi, badacz przystępuje do kodowania. Kodowanie polega na przypisywaniu fragmentom tekstu etykiet (kodów), które opisują różne aspekty doświadczeń i refleksji. Kody mogą być oparte na teorii (kody dedukcyjne) lub wyłaniać się bezpośrednio z danych (kody indukcyjne). Badacz grupuje podobne fragmenty pod wspólnymi kategoriami, co umożliwia lepsze zrozumienie struktury danych.
3. Tworzenie kategorii i tematów: Po zakodowaniu danych, badacz przystępuje do identyfikacji kategorii i tematów, które odzwierciedlają główne zagadnienia i wątki przewijające się przez dziennik. Proces ten polega na zgrupowaniu podobnych kodów w szersze kategorie, a następnie na tworzeniu tematów, które reprezentują istotne aspekty refleksji badacza. Tematy mogą dotyczyć np. emocji związanych z pracą, wyzwań edukacyjnych, relacji z uczestnikami treningu lub zmian w przekonaniach badacza.
4. Tworzenie narracji: Po zakończeniu analizy tematycznej, badacz przystępuje do tworzenia narracji, która przedstawia kluczowe wnioski wynikające z analizy dziennika. Narracja ta może przybrać formę opowieści, eseju refleksyjnego lub innej formy literackiej, która odzwierciedla osobiste doświadczenia badacza oraz ich szersze znaczenie. Narracja powinna być spójna,

klarowna i oparta na dowodach z dziennika, ale jednocześnie angażująca i wywołująca refleksję u czytelnika.

5. Krytyczna analiza wyników: Badacz zastanawia się, jakie są główne implikacje badania dla teorii, praktyki lub polityki. Analizuje, jakie wnioski można wyciągnąć z jego doświadczeń i jak te wnioski mogą zostać zastosowane w szerszym kontekście. Na tym etapie badacz podsumowuje, w jaki sposób jego osobista refleksja może przyczynić się do pogłębienia wiedzy na temat badanych zjawisk (Ciechowska i Kusztal, 2021; Kacperczyk, 2014; Szymczak, 2020).

Analiza dziennika refleksyjnego jest procesem wieloetapowym, obejmującym kodowanie, tworzenie kategorii i tematów, interpretację danych w kontekście społecznym, refleksję nad rolą badacza oraz tworzenie narracji. Cały ten proces ma na celu zrozumienie i interpretację osobistych doświadczeń badacza w szerszym kontekście teoretycznym i społecznym.

5.6.3. Kwestie etyczne i dylematy badacza

W procesie badawczym równie ważne jest skupienie się na uczciwości wobec badanych osób, jak i na jakości samego badania. Wielu badaczy podkreśla konieczność stawienia czoła problemom związanym z kwestiami etycznymi (Babbie, 2004). Badacze przypominają, że etnograf ponosi odpowiedzialność za zachowanie etyczne, uwzględniając cele badań, kontekst, w którym są prowadzone, oraz poszanowanie wartości i interesów uczestników (Hammersley i Atkinson, 2007).

Aby badania były etyczne, należy spełnić pewne kryteria, takie jak uzyskanie świadomej zgody uczestników, zapewnienie im prawa do wycofania się, zagwarantowanie poufności informacji oraz zapewnienie bezpieczeństwa danych osobowych. Istotne jest także, aby badania były bezpieczne i wrażliwe kulturowo (Creswell, 2013). Te kwestie zostały wzięte pod uwagę w niniejszym badaniu. Uzyskano świadome zgody uczestników, zapewniono anonimowość oraz zabezpieczono dane, zgodnie z uznanymi procedurami etycznymi (Creswell, 2013). Informacje identyfikacyjne zostały usunięte z transkrypcji, a dane przechowywano w sposób bezpieczny na komputerze chronionym hasłem.

Każdemu uczestnikowi wyjaśniono cel badania, a także poinformowano o sposobach przetwarzania danych, w tym o anonimizacji i poufności. Zaznaczono, że udział w badaniu jest dobrowolny, a uczestnicy mogą w dowolnym momencie zrezygnować bez konsekwencji.

Przetwarzanie danych było zgodne z etycznymi standardami – nagrania zostały usunięte po dokonaniu transkrypcji.

Pomimo spełnienia wszystkich zasad etycznych, w trakcie procesu badawczego mierzyłam się z różnorodnymi wątpliwościami, a niekiedy z dylematami dotyczącymi mojej roli jako badacza. Z jednej strony, moje doświadczenia zawodowe inspirowały mnie do podjęcia badań, ale z drugiej strony, musiałam pamiętać o zachowaniu neutralności i etycznym podejściu do uczestników oraz zgromadzonych danych. Moim celem w tej części jest skupienie się wyłącznie na dylematach etycznych związanych z moją pozycją badacza, pozostawiając analizę własnych doświadczeń trenerskich do innych części pracy.

Badania etnograficzne, jak te prowadzone w moim projekcie, wymagają precyzyjnego określenia pozycji badacza oraz transparentności w kwestii wpływu, jaki może mieć na uczestników (Andreassen i in., 2020). Od 2019 roku aktywnie angażuję się w edukację, zdobywając doświadczenie jako trenerka technik pamięciowych. Moje zawodowe doświadczenie dostarczyło mi cennych wglądów, jednak stworzyło także potencjalne wyzwania związane z obiektywizmem. Z jednej strony, znajomość kontekstu i roli trenera ułatwiła mi zrozumienie wyzwań, przed którymi stają firmy szkoleniowe oraz trenerzy pracujący z seniorami, co może pozytywnie wpływać na jakość przeprowadzanych wywiadów. Z drugiej strony, moje osobiste doświadczenia mogą prowadzić do niezamierzonej stronniczości w interpretacji danych (Creswell, 2013).

W etnografii, zwłaszcza w badaniach prowadzonych we własnym środowisku, pojawiają się dodatkowe dylematy etyczne. Jednym z kluczowych aspektów w tego typu badaniach jest rozważenie relacji władzy między badaczem a uczestnikiem oraz zagwarantowanie anonimowości i poufności danych (Andreassen i in., 2020, s. 301). Etnograf musi rozważyć, na ile możliwa jest pełna anonimizacja oraz czy nie istnieją ograniczenia w procesie uzyskiwania świadomej zgody, zwłaszcza w sytuacji, gdy badacz jest członkiem danej społeczności (Ciechowska i Kusztal, 2021). Dlatego z wielką starannością starałam się dobierać informatorów spoza bliskiej grupy osób, z którymi bezpośrednio współpracowałam i które mogłyby z tego powodu mieć trudność z odmową udziału lub obawiać się oceny i ujawnienia ich tożsamości.

Kwestia zaufania również pozostaje problematyczna. Nawiązanie dobrej relacji między badaczem a badanymi zwiększa szansę na otwartość i głębsze wypowiedzi uczestników (Hammersley i Atkinson, 2000; Konecki, 2000). Choć pewna intymność jest istotna w celu zdobycia zaufania i stworzenia bliskich relacji, badacze nie mogą zapominać o konieczności zachowania obiektywizmu (Higginbottom i in., 2013, s. 5).

Badania „endogeniczne" mają swoje korzyści, takie jak łatwy dostęp do uczestników, jednak niosą ze sobą ryzyko, że badacz nieświadomie będzie powielał swoje własne założenia i wartości, co może wpływać na interpretację wyników. Dlatego badacz musi być szczególnie świadomy wpływu własnych uprzedzeń na wyniki badań oraz prowadzić stałą refleksję nad swoją rolą w procesie badawczym (Hammersley i Atkinson, 2007). Jak zauważają badacze (Andreassen i in., 2020, s. 300), „badacze mogą dzielić zestaw wartości i przekonań z badanymi, co czyni ich ślepymi na oczywiste i niekwestionowane zasady kulturowe, które próbują uchwycić".

W moim projekcie szczególnie istotnym wyzwaniem etycznym była potencjalna tajemnica zawodowa obowiązująca w niektórych firmach szkoleniowych. Trenerzy mogą być zobowiązani do zachowania poufności w zakresie stosowanych metod i strategii, co może rodzić dodatkowe trudności w procesie badawczym. W takich sytuacjach konieczne jest wcześniejsze przemyślenie, jak rozwiązać ewentualne problemy związane z ujawnieniem poufnych informacji, co stanowi kluczowy element prowadzenia badań zgodnie z najwyższymi standardami etycznymi.

Podsumowując, refleksja nad kwestiami etycznymi oraz dylematami badawczymi była integralną częścią mojego projektu badawczego. Jako badacz musiałam stawić czoła wielu wyzwaniom związanym z etyką, od relacji z uczestnikami, po własne uprzedzenia wynikające z mojej roli jako trenera pamięci.

Rozdział 6.
Wyniki badań własnych

W rozdziale tym zaprezentowano wyniki badań własnych, które podzielono na pięć głównych sekcji, aby zapewnić przejrzystość analizy oraz umożliwić pełne zrozumienie danych zebranych od różnych respondentów i źródeł.

Pierwsza sekcja dotyczy oferty treningów poznawczych dla seniorów bez zaburzeń poznawczych. Skupiono się tu na kluczowych cechach tych zajęć, takich jak forma, intensywność, poziom trudności, wielkość grup oraz warunki uczestnictwa. Ponadto, przeanalizowano praktyki marketingowe związane z promowaniem treningów pamięci, zwracając szczególną uwagę na jawność informacji i sposoby prezentowania oferty.

Druga część dotyczy analizy programów i scenariuszy grupowych treningów poznawczych. Programy i scenariusze to nie tylko narzędzia edukacyjne stosowane podczas zajęć – stanowią one metodyczną i organizacyjną podstawę, zawierającą kluczowe założenia procesu edukacyjnego. To właśnie w tych dokumentach ujawniły się przyjęte koncepcje nauczania.

Trzecia część obejmuje analizę praktyk projektowania i wdrażania grupowych treningów pamięci z perspektywy trenerów. Przedstawiono tu procesy projektowania działań edukacyjnych, metody pracy, ewaluację efektów, a także wyzwania, przed którymi stoją prowadzący zajęcia. W tej części zbadano również różnice w prowadzeniu treningów pamięci dla seniorów w porównaniu z innymi grupami oraz omówiono korzyści płynące z tych zajęć. Zaprezentowano również wyobrażenia trenerów na temat idealnych zajęć i idealnego trenera.

Czwarta sekcja przedstawia perspektywę seniorów w odniesieniu do treningów pamięci jako grupowych działań edukacyjnych. Zbadano ich gotowość do uczestnictwa w zajęciach, bariery, z którymi się spotykają, a także ich preferencje i oczekiwania dotyczące trenerów oraz samych zajęć.

Piąta część zawiera autoetnograficzną refleksję, stanowiącą osobistą analizę doświadczeń związanych ze „stawaniem" się trenerem, prowadzeniem badań oraz obserwacji dotyczących metod nauczania i programów treningów pamięci w pracy z seniorami.

Rozdział kończy się podsumowaniem i wnioskami, w którym zebrano najważniejsze obserwacje wynikające z przeprowadzonej analizy. Przedstawiono również dyskusję wyników w kontekście istniejącej literatury oraz praktyczne implikacje zawierające rekomendacje dla osób prowadzących zajęcia z seniorami.

Na koniec omówiono ograniczenia badania oraz zaproponowano kierunki dalszych badań, które mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia i doskonalenia treningów poznawczych dla seniorów.

6.1. Oferta treningów poznawczych dla seniorów bez zaburzeń poznawczych

Niniejszy podrozdział koncentruje się na szczegółowym omówieniu oferty treningów poznawczych dla seniorów, skupiając się na dwóch kluczowych kwestiach. Pierwsza dotyczy podstawowych cech zajęć, takich jak forma, tematyka, intensywność, wielkość grup, warunki uczestnictwa, przejrzystość informacji o metodach pracy oraz kwalifikacje trenerów. Druga kwestia obejmuje sposoby promowania treningów pamięci, w tym praktyki marketingowe oraz dostępność informacji dla potencjalnych uczestników.

Analiza oparta jest na badaniu oferty pięciu placówek realizujących treningi pamięci, wypowiedziach dwóch organizatorów będących jednocześnie trenerami, sześciu trenerów oraz komentarzach trzech seniorów (poproszonych o głos z pozycji ekspertów).

6.1.1. Charakterystyka treningów pamięci w formie grupowych zajęć zorganizowanych

W tym podrozdziale dokonano identyfikacji kluczowych cech treningów pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych, takich jak miejsce zajęć w ofercie edukacyjnej placówek, intensywność, poziom trudności, możliwość wyboru programu, charakter zajęć, komponenty programu, wielkość grup, warunki uczestnictwa, jawność informacji oraz kwalifikacje kadry prowadzącej.

Na podstawie analizy ogłoszeń wybranych placówek, komentarzy seniorów oraz rozmów z trenerami, przedstawiono szczegółowe ustalenia dotyczące tych aspektów. Całość podsumowuje tabela 15, w której zebrano najważniejsze dane i wnioski wynikające z porównania ofert szkoleniowych.

6.1.1.1. Miejsce treningów pamięci w ofercie placówek edukacyjnych

Analiza stron Internetowych

Analiza ofert pięciu placówek edukacyjnych, których działania skupione są na usprawnianiu funkcji poznawczych i które określają siebie jako „szkoły", ujawnia ograniczenia w zakresie wyboru kursów dla seniorów dotyczących treningów poznawczych.

We wszystkich placówkach oferta skupia się głównie na treningu pamięci, co pokazuje, że seniorzy nie mają możliwości wyboru alternatywnych zajęć wspierających ich zdrowie poznawcze czy ukierunkowanych na inne funkcje poznawcze niż pamięć. Warto zauważyć, że trzy z pięciu placówek (nr 1, 2 i 4) oferują wyłącznie treningi pamięci oparte na psychologicznych metodach, takich jak mnemotechniki czy ćwiczenia uwagi. Placówka nr 3 różnicuje swoją ofertę, łącząc trening pamięci z technikami relaksacyjnymi, co sugeruje pewną świadomość holistycznego podejścia do zdrowia seniorów. Placówka nr 5 poszerza zakres oferowanych działań o elementy treningu twórczego myślenia, co może mieć dodatkowe korzyści dla stymulacji poznawczej. Interesującym aspektem jest zatem brak komplementarnych programów zdrowotnych, które mogłyby wspierać rozwój poznawczych seniorów.

Warto zwrócić uwagę, że placówki deklarują w swoich misjach wspieranie zdolności pamięciowych, ale praca z seniorami nie jest traktowana jako priorytet. Seniorzy są jedną z wielu grup wiekowych, dla których są skierowane treningi pamięci, co sugeruje, że oferta jest dostosowana do szerokiej grupy odbiorców, a nie szczególnie do potrzeb osób starszych. Trzy placówki (nr 1, nr 2, nr 4) oferują również kursy pamięci dla firm i instytucji, a niemal wszystkie (z wyjątkiem placówki nr 2) kierują swoje usługi także do dzieci. Placówka nr 4, która ma najbogatszą ofertę, oferuje jedynie jeden kurs dedykowany seniorom spośród dziewięciu dostępnych programów, co potwierdza marginalną pozycję tej grupy.

Analiza zebranych danych wskazuje również, że wszystkie placówki kierują swoją ofertę do szerokiej grupy odbiorców, bez specjalnego wyróżnienia seniorów w strukturze menu. Żadna z badanych stron internetowych nie zawiera dedykowanej zakładki typu „senior," „kurs dla seniora" czy „trening dla seniora".

Cele treningów są podobnie sformułowane w każdej z analizowanych placówek. Szeroko określone usprawnienie i rozwinięcie pamięci jest celem każdej z 5 wybranych do analiz placówek. Do wspólnych dla niektórych placówek celów treningu zaliczamy: rozwijanie zdolności koncentracji uwagi (placówki nr 1, nr 3, nr 4 i nr 5), naukę mnemotechnik (placówka nr 3, nr 2 oraz nr 5), sprawne czytanie ze zrozumieniem (placówka nr 2 i nr 3). Jednak niektóre

z nich oferują dodatkowe, bardziej złożone podejścia do stymulacji poznawczej. Na przykład, placówka nr 3 oferuje dodatkowo: rozwój postrzegania i zapamiętywania wielozmysłowego, rozwój pamięci trwałej krótkoterminowej oraz wyćwiczenie umiejętności selektywnego zapamiętywania materiału, co wskazuje na bardziej zaawansowane podejście do wspierania funkcji poznawczych.

Placówka nr 5 natomiast wyróżnia się poprzez oferowanie elementów wspierających samodzielność, niezależność i pozytywne nastawienie do własnych zdolności pamięciowych. Placówka nr 4 zwróciła też uwagę na cel, jakim jest wzrost optymizmu i radości życia pośród uczestników kursu. Każda z placówek pisze też o możliwościach wspomagania pamięci, podkreślając, że senior może rozwinąć, wspomóc swoją pamięć. Tego rodzaju cele odnoszą się do psychologicznego dobrostanu seniorów, ponadto podkreślają możliwość poprawy, a nie tylko zapobieganie spadkowi funkcji poznawczych.

Analiza wypowiedzi trenerów

Wyniki wywiadów z trenerami dostarczają dodatkowych, ważnych informacji na temat miejsca treningów pamięci w ofercie innych placówek, które również proponują ten rodzaj zajęć. Wypowiedzi te pokazują, że oferta dla seniorów w takich placówkach, jak kluby seniora, jest znacznie szersza niż tylko treningi pamięci, co kontrastuje z analizowanymi wcześniej stronami internetowymi „szkół pamięci".

Placówki, w których badani trenerzy realizują swoje zajęcia, mają zupełnie odmienną ofertę i profil działań. Z wypowiedzi pana Pawła wynika, że seniorzy mogą skorzystać z szerokiej oferty zajęć w placówce. Edukacja seniorów w zakresie treningu pamięci nie jest główną działalnością placówki, co podkreślają słowa: „[seniorzy] Wybierają sobie dowolnie, mogą wejść na garncarstwo, zajęcia kulinarne albo do mnie na trening funkcji poznawczych. Jak patrzyłem, to cały kalendarz jest wypełniony od ósmej do osiemnastej, więc tam po prostu wybierają sobie co chcą". Później trener dodaje: „Tu u nas zajęć ruchowych mają bardzo dużo, więc też wydaje mi się, że są zaopiekowani, bo mają jogę, mają cardio, ćwiczenia na krzesłach, gimnastykę poranną". Warto zauważyć, że szeroki wachlarz zajęć, w tym zajęć ruchowych, sugeruje, że placówka ta traktuje zdrowie seniorów holistycznie, oferując zarówno stymulację umysłową, jak i fizyczną.

Podobne wnioski można wyciągnąć z wypowiedzi pani Hani, która również podkreśla, że seniorzy mogą wybierać spośród wielu różnych aktywności: „Przy okazji oni [seniorzy] mogą się zapisywać na inne zajęcia". Podobnie pani Zosia opisuje swoje miejsce pracy jako placówkę oferującą seniorom szeroki wachlarz zajęć, gdzie trening pamięci staje się tylko jednym z wielu dostępnych działań: „Są pewne zajęcia stałe, takie jak zajęcia komputerowe,

trening pamięci, zajęcia ruchowe, joga z elementami gimnastyki". Pani Zosia dodaje, że zajęcia cykliczne (w tym kursy pamięci) dodatkowo są wzbogacone o różnorodne spotkania i wyjazdy: „W ramach programu oni [ośrodek wspierający seniorów] dostają jakieś środki raz w roku i mają mnóstwo spotkań, wyjazdów, super są te zajęcia, bardzo fajnie to wygląda".

Warto także zauważyć, że pani Agata, podobnie jak inni trenerzy, podkreśla, iż trening pamięci jest częścią szerszego programu, w którym seniorzy mogą uczestniczyć: „My robimy to w takiej formie, że mamy grafik fundacji ustalony, kiedy mamy jakie warsztaty, bo trening pamięci to nie jest jedyny warsztat jaki prowadzimy".

Ustalenia te wskazują, że choć oferta treningów pamięci w analizowanych placówkach edukacyjnych („szkoły doskonalenia pamięci") wydaje się dość ograniczona, to w rzeczywistości, w placówkach, gdzie pracują badani trenerzy (kluby seniora), seniorzy mają dostęp do znacznie szerszej gamy zajęć. Tego rodzaju podejście podkreśla, że edukacja seniorów w centrach seniora ma charakter bardziej kompleksowy i obejmuje różne aspekty rozwoju osobistego, a nie jedynie koncentrację na funkcjach poznawczych.

6.1.1.2. Intensywność zajęć

Analiza stron Internetowych

Intensywność treningów poznawczych dla seniorów jest kluczowym elementem wpływającym na efektywność działań edukacyjnych, jednakże analiza stron internetowych pięciu wybranych placówek pokazuje znaczne zróżnicowanie w podejściu do tego aspektu.

Tylko w przypadku placówek nr 1 i nr 2 informacje na temat intensywności interwencji są jasno i precyzyjnie określone. W placówce nr 1 program składa się z 10 sesji, realizowanych raz w tygodniu, a pojedyncze zajęcia trwają 60 minut. Jest to struktura dość minimalistyczna, zważywszy na krótki czas trwania zajęć i relatywnie niewielką liczbę spotkań.

Placówka nr 2 oferuje bardziej rozbudowany system – sześciopoziomowy kurs, w którym każdy poziom obejmuje 16 spotkań, również odbywających się raz w tygodniu, ale każde z zajęć trwa 90 minut. Taka struktura sugeruje bardziej intensywny program rozwoju funkcji poznawczych, co może mieć lepsze efekty w długoterminowym usprawnianiu pamięci.

W przypadku placówki nr 3 informacje o intensywności są mniej jasne, ponieważ używa się terminu „godziny lekcyjne", co może sugerować 45-minutowe jednostki, typowe dla systemu edukacyjnego skierowanego głównie do młodzieży i dzieci. Brak precyzyjnych danych

dla grup wiekowych może być dezorientujący dla seniorów, którzy potrzebują jasnych wytycznych dotyczących struktury i intensywności zajęć.

Analiza wypowiedzi trenerów

Wypowiedzi trenerów dostarczają cennych informacji na temat odmiennych podejść do intensywności zajęć w różnych placówkach. Wyraźnie widać, że liczba spotkań oraz długość trwania cyklu zajęć są mocno zróżnicowane.

Na przykład, pani Hania oraz pani Karolina prowadzą 12-tygodniowe kursy z cotygodniowymi spotkaniami, podczas gdy pani Patrycja początkowo realizuje dwa spotkania tygodniowo, by potem przejść do jednego, a pełny cykl obejmuje 16 zajęć. Jest to przykład bardziej dynamicznego podejścia, które zmniejsza intensywność wraz z nabywaniem umiejętności przez uczestników.

Warto zwrócić uwagę na przypadki, w których zajęcia są prowadzone w sposób nieograniczony czasowo. Trenerzy tacy jak pan Paweł, pani Zosia i pani Agata prowadzą zajęcia od kilku lat, bez określonego czasu zakończenia. Przykładowo, pan Paweł prowadzi swoje zajęcia już od 3 miesięcy, a pani Zosia oraz pani Agata kontynuują pracę z grupą seniorów od 4 lat. Tego rodzaju ciągłość może sprzyjać długoterminowej poprawie funkcji poznawczych, ponieważ uczestnicy mają możliwość regularnego trenowania swoich umiejętności przez dłuższy okres czasu. Zróżnicowanie w tym aspekcie, jak podkreślają trenerzy, zależy m.in. od udziału w projekcie społecznym, który narzuca pewne warunki instytucjom realizującym dofinansowane zajęcia.

Czas trwania pojedynczych zajęć również jest zróżnicowany, od 60 minut u pana Pawła i pani Zosi, do 90 minut u pani Hani, pani Karoliny i pani Agaty. Z kolei u pani Patrycji czas trwania zajęć ewoluował – początkowo wynosił 1 godzinę, a następnie został wydłużony do 2 godzin. Ta elastyczność w dostosowywaniu czasu trwania zajęć może sugerować, że trenerka ta będąc świadoma potrzeb uczestników, była w stanie reagować na ich postępy oraz poziom zaangażowania.

Dni i pory zajęć również odgrywają istotną rolę w intensywności programu. Na przykład, zajęcia z panem Pawłem odbywają się wcześnie rano (od 08:30 do 09:30), co może sugerować, że program jest skierowany do seniorów, którzy preferują poranne godziny aktywności. Z kolei zajęcia pani Patrycji, początkowo realizowane w popołudniowe dni robocze, zostały przesunięte na sobotnie poranki, co może lepiej odpowiadać na potrzeby uczestników, zwłaszcza tych pracujących lub mających inne zobowiązania w ciągu tygodnia. Pozostali respondenci nie wspominali, w jakich porach dnia odbywają się zajęcia.

Warto zauważyć, że większość trenerów wyraziła krytyczne opinie na temat częstotliwości zajęć, uważając, że raz w tygodniu to zbyt mało, aby uzyskać znaczące efekty. Pani Karolina podkreśla, że pełny cykl zamiast 12 tygodni powinien trwać znacznie dłużej: „Więcej niż 3 miesiące, może ten pełny rok". Pani Patrycja natomiast uważa, że półroczny program byłby wystarczający, aby dostrzec widoczne zmiany: „Ale żeby zmienić podejście do swojej pamięci, dać jakieś podstawowe narzędzia zapamiętywania i już polepszyć jakość tego życia, wystarczyłaby jedna część, pół roku spotkań. Tyle wystarczy moim zdaniem, żeby zauważyć zmiany". Pani Zosia również podkreśla konieczność zwiększenia częstotliwości spotkań: „Mam z nimi raz w tygodniu na 60 minut. To jest taki godzinny trening, więc to nie jest tak do końca, jakby to było [zgodnie z] zaleceniami efektywne, tak jak mnie przynajmniej uczono, że to powinno być przynajmniej 2-3 razy w tygodniu".

Ta analiza wskazuje, iż trenerzy dostrzegają rozbieżności pomiędzy teorią a praktyką w zakresie intensywności zajęć dla seniorów. Z jednej strony, placówki oferują różnorodne podejścia, ale z drugiej strony, krytyczne wypowiedzi trenerów sugerują, że intensywność powinna zostać zwiększona, aby zapewnić lepsze efekty treningów poznawczych.

6.1.1.3. Poziom trudności i możliwość wyboru programu przez seniora

Analiza stron Internetowych

Z analizy ofert wybranych placówek wynika, że seniorzy mają ograniczone możliwości wyboru poziomu trudności treningów pamięci. Jedynie placówka nr 1 deklaruje dwa poziomy zaawansowania – podstawowy i zaawansowany. Jednakże bliższa analiza tej oferty ujawnia, że wybór ten jest iluzoryczny. Aby wziąć udział w poziomie zaawansowanym, senior musi ukończyć poziom podstawowy, co eliminuje możliwość bezpośredniego przystąpienia do bardziej zaawansowanego kursu, nawet jeśli senior już wcześniej uczestniczył w podobnych zajęciach w innych placówkach. Tego rodzaju ograniczenie może być frustrujące dla osób, które posiadają już pewne umiejętności i chcą kontynuować rozwój na bardziej wymagającym poziomie, ale muszą ponownie uczestniczyć w kursie podstawowym.

Placówka nr 2 oferuje 6-poziomowy kurs, w którym trudność wzrasta z każdym kolejnym etapem. Jednak brak informacji na temat możliwości rozpoczęcia treningu od wyższego poziomu sugeruje, że każdy senior, niezależnie od doświadczenia, musi rozpoczynać kurs od poziomu 1. Takie podejście nie uwzględnia indywidualnych potrzeb uczestników oraz

ich wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, co ogranicza elastyczność programu i jego atrakcyjność dla bardziej zaawansowanych seniorów.

Żadna z pozostałych placówek nie posiada w ofercie podziału na poziom trudności.

Analiza wypowiedzi trenerów

Wypowiedzi trenerów potwierdzają ograniczenia w zakresie możliwości wyboru poziomu trudności przez seniorów. Pani Hania jasno stwierdza, że programy są dostępne dla wszystkich, bez względu na wcześniejsze doświadczenie uczestników: „Jako, że to są takie projekty ogólnodostępne, to my nie możemy powiedzieć, że ty nie możesz wejść na drugą część już np. bardziej zaawansowaną, bo nie byłeś na pierwszej części. No przyjmujemy wszystkich". To oznacza, że brak jest systemu, który umożliwiałby weryfikację umiejętności uczestników i dostosowanie programu do ich indywidualnych potrzeb.

Pan Paweł potwierdza brak podziału na grupy o różnym poziomie zaawansowania: „Nie ma podziału na jakąś grupę zaawansowaną czy taką podstawową". Oznacza to, że wszystkie grupy są homogeniczne pod względem poziomu trudności.

Pani Karolina dodaje, że co prawda istnieje możliwość kontynuacji treningu na poziomie zaawansowanym, jednak nigdy go nie prowadziła. Mówi również, że posiada niezbędne materiały do kontynuowania zajęć na wyższym poziomie: „Tylko podręcznik byłby ten sam, bo oni dostają podręczniki. No i jest też ten poziom zaawansowany, jak już ktoś zna te główne techniki, ale ja nie prowadziłam go i szczerze mówiąc, także nie wiem, co tam dokładnie jest". Tego rodzaju podejście może wskazywać na brak systematycznego podejścia do realizacji wyższych poziomów zaawansowania, co ogranicza możliwości pogłębiania umiejętności przez seniorów.

Pani Patrycja opisuje strukturę programu, w którym pierwsza część to poziom podstawowy, a trzy kolejne są bardziej zaawansowane. Jednakże seniorzy nie mają możliwości wyboru, muszą zawsze zaczynać od poziomu podstawowego. Co więcej, pani Patrycja zauważa, że określenie „zaawansowany" może zniechęcać seniorów z powodu obaw o to, czy poradzą sobie z trudniejszym materiałem: „To słowo chyba kojarzy się tak, że to jest już coś dla specjalistów, że to już jest coś o wiele trudniejszego".

Pani Zosia, zapytana o prowadzenie zajęć na różnych poziomach trudności, zaprzecza, wskazując na ograniczenia czasowe: „No nie, bo ja mam jedną godzinę, nie da się tego rozłożyć". To pokazuje, że w jej przypadku brak możliwości różnicowania poziomu trudności jest wynikiem ograniczeń organizacyjnych. W podobnym tonie wypowiada się pani Agata, która przyznaje, że brak zróżnicowania poziomu trudności jest wyzwaniem: „Chciałabym mieć

jakiś poziom tych zadań dopasowany do wszystkich seniorów". Podkreśla, iż część seniorów może czuć się znudzona, podczas gdy inni mogą mieć trudności w nadążaniu za materiałem.

Te ograniczenia w dostosowaniu poziomu trudności i niemożność odesłania uczestników do grup dopasowanych do ich poziomu (bo grupy takie nie zostały utworzone) mogą być poważnym wyzwaniem w efektywnej edukacji seniorów. Zbyt jednolita oferta także może zniechęcać bardziej zaawansowane osoby do kontynuacji treningu. Problem ten zostanie szerzej omówiony w podrozdziale 6.3.4., który poświęcony jest wyzwaniom i metodom rozwiązywania problemów podczas zajęć grupowych.

6.1.1.4. Charakter zajęć i komponenty programu

Analiza stron Internetowych

Na podstawie analizy ofert dostępnych na stronach internetowych wybranych placówek („szkół pamięci") można zauważyć, że programy treningowe różnią się pod względem liczby i rodzaju komponentów, co wpływa na zakres ćwiczonych funkcji poznawczych. W placówce nr 1 program obejmuje szeroki wachlarz funkcji, w tym ćwiczenia uwagi, pamięci krótkotrwałej i długotrwałej, pamięci roboczej, myślenia logicznego, notowania, integracji międzypółkulowej oraz kreatywności. Taki wieloaspektowy charakter programu sugeruje, że placówka koncentruje się na holistycznym podejściu do stymulacji poznawczej, integrując różne obszary funkcji umysłowych.

Z kolei placówka nr 2 oferuje sześciopoziomowy kurs treningu pamięci, który w całości skupia się na mnemotechnikach, co wskazuje na bardziej specjalistyczny charakter programu, skierowany wyłącznie na rozwijanie zdolności związanych z zapamiętywaniem. Taka specjalizacja może odpowiadać seniorom zainteresowanym technikami wspomagania pamięci.

Interesujący jest również program placówki nr 5, który łączy trening mnemotechnik z elementami kreatywnego myślenia, treningiem uwagi, a także dostarcza wiedzy o zmianach pamięciowych związanych z wiekiem, obala stereotypy dotyczące starzenia się oraz uwzględnia czynniki wpływające na pamięć, takie jak styl życia i dieta. To szerokie podejście wskazuje na bardziej wszechstronny charakter zajęć, uwzględniający nie tylko poznawcze, ale także psychologiczne i fizyczne aspekty funkcjonowania seniorów.

Placówka nr 3 oferuje trening pamięci połączony z relaksacją, co wskazuje na próby integracji elementów relaksacyjnych w treningu poznawczym, podczas gdy placówka nr 4 nie podaje szczegółów dotyczących komponentów swojego programu.

Różnorodność ofert może sugerować, że istnieją różne „szkoły" myślenia na temat tego, jakie elementy treningu pamięci są najważniejsze dla seniorów. Jak widać, tylko jedna z placówek (nr 5) skupia się na psychologicznych czynnikach związanych z akceptacją zmian zachodzących w funkcjonowaniu związanych z procesem starzenia się i również jako jedyna rozszerza ofertę o inne obszary działań istotne dla zdrowia, jak dieta.

Analiza stron internetowych sugeruje, że istnieją różne podejścia do projektowania programów treningowych dla seniorów – od skoncentrowanych na funkcjach poznawczych (np. placówka nr 1 i nr 2) po bardziej kompleksowe, łączące różne aspekty zdrowia i stylu życia (placówka nr 5).

Analiza wypowiedzi trenerów

Wypowiedzi trenerów dostarczają dodatkowych danych istotnych do zrozumienia charakteru treningów pamięci. Respondenci podkreślają, że programy, które realizują, obejmują różne aspekty poznawcze, a sama pamięć jest jedynie jednym z elementów szerszego treningu umysłowego. Pani Hania wskazuje, że jej zajęcia integrują różne elementy, w tym uwagę i relaksację: „Nie, to raczej takie szerokie, gimnastyka mózgu na to mówimy. Robimy raczej wszystko wokół tego, plus ewentualnie koncentracja uwagi. Gdzieś tam jakieś ćwiczenia relaksacji robimy czasem".

> Podobnie, pan Paweł opisuje swoje zajęcia jako „trening ogólnorozwojowy":
> Głównie skupiamy się na pamięci krótkotrwałej i roboczej, też sporo trenujemy uwagi i przetwarzania informacyjnego, bo to jest dla seniorów problem, z tego co zauważyłem i jeszcze wczoraj robiłem z nimi takie elementy myślenia takiego stricte bardziej matematycznego, logicznego, czyli takich sporych operacji na liczbach i wczoraj mieliśmy też integrację między półkulową, czyli po prostu robienie różnych zadań za pomocą obydwu rąk, żeby tam też mobilizować w mózgu wszystko.

Pani Karolina z kolei opisuje swój program jako „naukę technik pamięciowych i wspomagania", co sugeruje, że jej program koncentruje się na dostarczaniu uczestnikom narzędzi do samodzielnego poprawiania funkcji pamięciowych, co jej zdaniem „jest to skierowane do seniorów w ramach profilaktyki bardziej".

Natomiast pani Patrycja wspomina, że włącza do programu również ćwiczenia relaksacyjne oraz kinezjologię edukacyjną, co podkreśla bardziej zintegrowane podejście do treningu pamięci.

Ciekawe podejście prezentuje pani Zosia, która wskazuje, że kluczowe są ćwiczenia rozgrzewające oraz na koncentrację uwagi: „Zadania na koncentrację uwagi, bo bez tego nic się nie zapamięta. To jest podstawa". Ta wypowiedź podkreśla znaczenie całościowego

podejścia do stymulacji poznawczej, gdzie różne elementy (np. pamięć i uwaga) są nierozerwalnie związane.

Pani Agata zwraca również uwagę na komponenty kreatywnego myślenia, które w jej przekonaniu cieszą się popularnością wśród seniorów, co może wskazywać na zapotrzebowanie uczestników na bardziej zróżnicowane formy aktywności poznawczej: „Najbardziej zadania z kreatywnego myślenia, ale lubią też takie gry planszowe, luźniejsze formy".

Z analizy wypowiedzi trenerów wynika, że programy treningowe mają szeroki zakres, obejmujący różne aspekty funkcji poznawczych oraz elementy relaksacji i kreatywnego myślenia. Programy te, w przeciwieństwie do tych oferowanych przez „szkoły pamięci", nie skupiają się na pamięci, tylko są to raczej programy treningu poznawczego.

Istotne jest również, że każdy z trenerów inaczej postrzega, co pomaga seniorom w rozwoju zdolności pamięciowych – od koncentracji uwagi, przez relaksację, aż po elementy społeczne, jak integracja i współpraca. Wyraźny jest brak wspólnego podejścia do projektowania programów.

Ponadto, z analizy wypowiedzi trenerów wynika, iż programy nie przewidują realizacji treningu wstępnego, przygotowującego seniorów do uczestnictwa we właściwym treningu pamięci, podobnie nie są realizowane treningi podtrzymujące efekty. Tylko pan Paweł mówi o spotkaniu „zero", podczas którego zbierane są oczekiwania uczestników wobec treningu i realizowany jest element integracyjny uczestników.

6.1.1.5. Wielkość grup i warunki uczestnictwa

Analiza stron Internetowych

Z analizy stron internetowych wybranych placówek wynika, że wielkości grup treningowych są zróżnicowane. Placówka nr 1 oferuje najmniejsze grupy – do 5 osób, co może sugerować bardziej indywidualne podejście do uczestników. Placówki nr 2 i 3 przyjmują do grup liczących 10-12 osób, co również wskazuje na możliwość bardziej interaktywnego prowadzenia zajęć. W przypadku pozostałych placówek (nr 4 i nr 5) brak jest informacji o liczbie uczestników w grupie.

Zamieszczone informacje nie wskazują, by grupy seniorów były mieszane z innymi grupami wiekowymi. Każda z placówek posiada odrębną zakładkę na swojej stronie internetowej, skierowaną wyłącznie do seniorów, co świadczy o tym, że oferty są odrębnie kierowane do seniorów i innych grup wiekowych.

Jednak brak jest szczegółowych danych dotyczących kryteriów kwalifikacji uczestników, co powoduje, że nie ma jasnych wytycznych dotyczących składu grup. W związku z tym nie wiadomo, czy seniorzy z łagodnymi zaburzeniami poznawczymi, demencją lub niepełnosprawnościami również mogą uczestniczyć w treningach.

Ten brak przeciwskazań i kryteriów selekcji oznaczać może również dostępność zajęć dla osób potrzebujących szczególnego wsparcia. Jednocześnie z analizy danych zamieszczonych na stronach internetowych placówek wynika, że osoby niepełnosprawne nie mają dostępu do specjalnych udogodnień ani ulg w ramach oferowanych kursów. Wskazuje to na istotną lukę w ofercie placówek, która może wykluczać część seniorów potrzebujących wsparcia w uczestnictwie w treningach pamięci.

Analiza wypowiedzi trenerów

Wielkość grup treningowych w placówkach, gdzie pracują trenerzy, waha się od 5 do 18 osób. Pani Hania oraz pani Karolina prowadzą grupy liczące maksymalnie 15 osób. Pani Hania zauważa, że frekwencja zazwyczaj utrzymuje się na poziomie 15 osób, natomiast pani Karolina wskazuje na problemy z nieregularną obecnością uczestników. Z kolei pan Paweł informuje, że w jego grupie jest 18 osób, co według niego jest zbyt dużą liczbą, co może wpływać na efektywność zajęć. Pani Patrycja prowadziła dwie grupy, liczące odpowiednio 5 i 6 osób, choć maksymalna liczba dostępnych miejsc wynosiła 12. Pani Zosia od czterech lat pracuje z grupą liczącą 18 osób, a pani Agata stara się ograniczać liczebność grupy do 15 osób, ale czasami liczba uczestników wzrasta do 18, co według niej utrudnia prowadzenie zajęć. Optymalną liczbą uczestników, według trenerów, jest 10 osób, co pozwala na bardziej efektywną pracę i interakcje z uczestnikami.

Trenerzy podkreślają, że placówki, w których realizują zajęcia, przyjmują wszystkich chętnych. Pani Hania zaznacza, że „kto ma ochotę ten przychodzi", a pan Paweł dodaje, że „nie ma żadnej selekcji". Kryteria naboru i selekcji uczestników opierają się na odgórnych wytycznych, ponieważ wszystkie programy są realizowane dla seniorów bezpłatnie, w ramach projektów społecznych. Pani Agata zwraca uwagę, że kryteria uczestnictwa są określane przez umowy podpisywane z miastem: „To określa umowa, jaką mamy podpisaną z urzędem miasta w ramach projektu i to miasto narzuca, że muszą to być seniorzy, którzy ukończyli sześćdziesiąty rok życia, są mieszkańcami miasta i płatnikami podatku dochodowego od osób fizycznych na rzecz miasta".

Pełna dostępność zajęć oznacza, że selekcja nie jest kontrolowana przez trenerów. Problem ten zostanie szerzej omówiony w podrozdziale 6.3.1.1., który jest poświęcony

ograniczeniom w zakresie negocjowania składu grup treningowych i intensywności zajęć, z jakimi mierzą się trenerzy w procesie projektowania zajęć.

Pełna dostępność może mieć również swoje negatywne konsekwencje w trakcie realizacji programu, gdyż trener wchodząc na zajęcia ma zbyt różnorodną grupę, by prowadzić dla wszystkich jednolity program. Problem ten zostanie szerzej omówiony w podrozdziale 6.3.4.

6.1.1.6. Przejrzystość informacji o metodach pracy i formie zajęć

Analiza stron Internetowych

Analiza stron internetowych wybranych placówek ujawnia różnice w zakresie jawności informacji dotyczących metod pracy oraz formy zajęć. Placówka nr 1 w zakładce „metody" przedstawia jedynie ogólne informacje na temat domen poznawczych, które będą trenowane, bez podania szczegółów na temat metod, jakie zostaną zastosowane. Wskazuje się jedynie, że programy opierają się na najnowszych odkryciach psychologii poznawczej, co pozostawia potencjalnych uczestników bez jasnych informacji na temat konkretnych technik wykorzystywanych podczas zajęć.

Z kolei placówka nr 3 podkreśla, że stosuje rozwinięcie technik Wojakowskich, z akcentem na metody interaktywne (czytamy, że zajęcia nie polegają na przekazywaniu wiedzy i prowadzeniu wykładów). Ta placówka dostarcza nieco więcej informacji o sposobach prowadzenia treningów, jednak nadal brak jest szczegółów dotyczących konkretnych technik i narzędzi stosowanych w trakcie sesji.

Podobnie niewielkie ilości informacji dotyczących metod pracy zawarte są na stronie placówki nr 5. Wynika z nich, że program bazuje na najnowocześniejszych metodach i technikach. Znajdujemy informację, że organizujący zajęcia kładą nacisk na atrakcyjność zajęć i unikają nudnych, żmudnych wykładów i systemu „ławkowego". Oferują również metody warsztatowe. Dodatkowo w ogłoszeniu pojawiają się przykuwające uwagę informacje o stosowaniu nowoczesnych metod opartych na uczeniu się przez doświadczenie („experiential learning"). Zawierają one wyjaśnienie, iż na warsztatach seniorzy mogą korzystać z nowoczesnych technologii, takich jak aplikacje mobilne, tablet czy komputer, co świadczy o większej innowacyjności oferty w porównaniu z innymi placówkami. Również można stwierdzić, że są to metody skoncentrowane na uczniu.

Natomiast placówki nr 1, nr 2 oraz nr 4 nie zamieszczają informacji o metodach swojej pracy. Ten brak szczegółów może być istotnym utrudnieniem, gdyż osoby zainteresowane uczestnictwem muszą zwrócić się telefonicznie lub przez e-maila, aby uzyskać takie informacje, jak np. czy potrzebne są własne laptopy, jeśli na zajęciach wykorzystywane są nowoczesne technologie.

Co więcej, wszystkie placówki oferują tradycyjną formę treningu „papier-ołówek", natomiast tylko dwie z nich (nr 1 i nr 2) proponują nowoczesne formy treningu z wykorzystaniem technologii komputerowej pod nadzorem trenera.

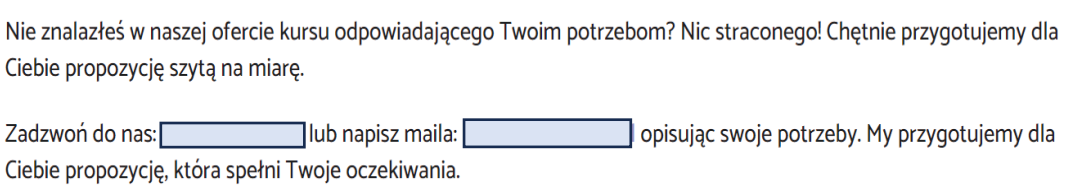
Placówka nr 1 umożliwia uczestnikom wybór między sesjami indywidualnymi a grupowymi, natomiast inne placówki (nr 2, nr 3, nr 4 oraz nr 5) nie przedstawiają takich opcji, co sugeruje, że oferta grupowa dominuje, z akcentem na integrację społeczną (świadczy o tym informacja o korzyściach związanych z poznaniem innych uczestników).

Realną możliwością dostosowania formy nauki do preferencji seniorów jest wybór pomiędzy zajęciami stacjonarnymi a online. Ta opcja dostępna jest w ofercie placówek nr 1 i nr 2, podczas gdy inne placówki oferują wyłącznie zajęcia stacjonarne. Możliwość wyboru formy zajęć może być atrakcyjna dla seniorów, którzy z różnych względów preferują naukę zdalną lub mają ograniczone możliwości fizyczne uczestnictwa w kursach stacjonarnych.

Jednym z ciekawszych rozwiązań oferowanych przez placówkę nr 1 (Rysunek 4) jest możliwość personalizacji kursów, określanych jako „szyte na miarę".

Rysunek 4

Możliwość spersonalizowania treningu pamięci



Źródło: witryna Internetowa placówki nr 1.

Zgodnie z informacją zawartą na stronie internetowej placówki, seniorzy mogą skorzystać z opcji dopasowania treningu pamięci do ich indywidualnych potrzeb. Oznacza to, że placówka proponuje opracowanie specjalnego programu na podstawie analizy indywidualnych wymagań treningowych, co sugeruje bardziej spersonalizowaną formę edukacji.

Podobną elastyczność deklaruje placówka nr 5, która w swoim ogłoszeniu podkreśla, że każdy trening pamięci dla seniorów jest dostosowywany do potrzeb i możliwości grupy

szkoleniowej. Nie jest jednak jasne, czy personalizacja obejmuje wyłącznie sesje grupowe dostosowane do potrzeb danej grupy, czy również indywidualne zajęcia, które mogą być dodatkowo płatne. Tego rodzaju elastyczność może być atrakcyjna dla seniorów, którzy szukają bardziej zindywidualizowanego wsparcia w treningu pamięci, szczególnie jeśli ich potrzeby różnią się od przeciętnego uczestnika zajęć.

Warto podkreślić, że mimo atrakcyjności tej oferty, brak szczegółowych informacji na temat warunków personalizacji kursów, w tym ewentualnych dodatkowych kosztów, pozostawia pewne wątpliwości co do tego, jak elastyczne jest to rozwiązanie w praktyce.

Analiza wypowiedzi trenerów

Również z danych uzyskanych w trakcie wywiadów można dowiedzieć się, że uczestnicy przed zapisaniem się na zajęcia mają niewielką szansę dowiedzieć się, jaki charakter będą miały zajęcia (warsztatowy czy wykładowy), czy będą stosowane jakieś nowatorskie metody pracy. Po pierwsze dlatego, że zapisów dokonuje kadra administracyjna, co oznacza, że seniorzy nie mają możliwości bezpośredniego kontaktu z trenerami, którzy mogliby udzielić bardziej precyzyjnych informacji na temat charakteru zajęć. A po drugie, wielu trenerów (pan Paweł, pani Karolina, pani Zosia, pani Agata) twierdzi, że dostosowuje swoje metody do potrzeb uczestników w trakcie zajęć, co oznacza, że konkretne metody mogą różnić się w zależności od grupy. A tym samym przed zajęciami trenerzy nie byliby w stanie jednoznacznie ich określić.

Tylko pan Paweł wspomina o tzw. spotkaniu „zero", które ma na celu zebranie oczekiwań uczestników oraz omówienie wstępnej wizji zajęć: „Ja też im (seniorom) jakąś swoją wizję podaję, żebyśmy razem po prostu sobie ułożyli, jak to będzie wyglądać". Tego rodzaju podejście może sugerować, że przed formalnym zapisaniem się na kurs seniorzy nie mają pełnej wiedzy na temat stosowanych podczas zajęć metod i form pracy.

Z analizy wynika również, że większość placówek nie oferuje zajęć próbnych ani innych bezpłatnych form, które pozwalałyby seniorom zapoznać się z metodami pracy przed podjęciem decyzji o uczestnictwie. Wyjątkiem jest sytuacja opisana przez panią Patrycję, która zorganizowała spotkanie pokazowe: „Mieliśmy spotkania pokazowe w kawiarni... To takie zajęcia, na których seniorzy przychodzą i mogą zobaczyć co będzie się działo na zajęciach i wtedy decydują, czy chcą chodzić, czy nie chcą chodzić". Brak takich inicjatyw w innych placówkach może ograniczać transparentność oferty i utrudniać seniorom dokonanie świadomego wyboru (np. przetestować ofertę i wycofać się przed zapisaniem się na zajęcia).

6.1.1.7. Kadra i trenerzy

Analiza stron Internetowych

Na podstawie ogłoszeń dostępnych na stronach internetowych analizowanych placówek (nr 1, nr 3 i nr 5) można stwierdzić, że kadra prowadząca zajęcia składa się głównie z psychologów i pedagogów. W placówkach nr 1, nr 3 i nr 5, spośród ośmiu opisanych osób pięć ukończyło studia psychologiczne, a trzy pedagogiczne, w tym jedna osoba posiada wykształcenie zarówno w dziedzinie psychologii, jak i pedagogiki. Niestety, dla części trenerów brak jest szczegółowych informacji dotyczących ukończonych kierunków studiów, co może budzić wątpliwości odnośnie pełnych kwalifikacji niektórych prowadzących. Wiadomo jednak, że cztery osoby z kadry posiadają doświadczenie w pracy z seniorami.

Jeśli chodzi o płeć, to trenerzy przedstawieni w ogłoszeniach to w większości kobiety (7 kobiet, 1 mężczyzna). Wiek w przybliżeniu można określić jako około 25 lat (3 osoby), oraz powyżej 35 lat (3 osoby). Są to dane czysto szacunkowe, ponieważ nie ma żadnych konkretnych informacji w ofertach umieszczonych na stronach.

W ogłoszeniach pojawiają się różne tytuły przypisywane trenerom, takie jak „trener pamięci" (6 osób), „coach technik pamięciowych" (1 osoba) oraz „trener pamięci i twórczości" (1 osoba). Oprócz tego, w przypadku 7 trenerów (na stronie placówek nr 1 i nr 5) zaznaczono doświadczenie w pracy indywidualnej i grupowej z dziećmi i młodzieżą, co może wskazywać na zróżnicowane doświadczenia zawodowe kadry, ale brakuje szczegółów na temat pracy z seniorami. W placówce nr 5 podkreślono, że jeden z trenerów ma ponad 20-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, natomiast w placówce nr 3 zaznaczono, że jeden z trenerów prowadzi zajęcia z treningu pamięci od 1994 roku. Jednak w obu przypadkach brakuje jasnych informacji, czy ten staż obejmuje także pracę z seniorami.

W przypadku niektórych osób, zamiast szczegółowych informacji zawodowych, podane są jedynie ogólniki dotyczące zainteresowań. Na przykład w placówce nr 4, zamiast profesjonalnych informacji o wykształceniu czy doświadczeniu, można znaleźć takie opisy jak: „Pan X: Szaleje za sportem i kawą", „Pani Y: Wyżywa się w harcerstwie" czy „Pani Z: „Lubi wariować na rowerze". Podobnie, w placówce nr 2, informacje są bardzo ogólne, a prowadzących określa się jedynie jako „grupę pasjonatów zafascynowanych możliwościami, jakie dają mnemotechniki", co nie dostarcza informacji o ich kwalifikacjach czy doświadczeniu.

Analiza rozmów z trenerami

Wywiady z trenerami dostarczają bardziej szczegółowych informacji o prowadzących zajęcia, w tym o ich wykształceniu, doświadczeniu zawodowym oraz specyficznym przygotowaniu do pracy z seniorami. Respondenci przedstawiają się jako osoby pełniące różne funkcje w placówkach, w tym „koordynator projektów edukacyjnych" (pani Hania), „trener funkcji poznawczych" (pan Paweł), „trener pamięci" (pani Karolina), „certyfikowany trener [nazwa placówki]" (pani Patrycja), „trener pamięci i twórczości" (pani Zosia), „terapeuta funkcji poznawczych" (pani Agata). Badani trenerzy deklarują, że pracują na umowę zlecenie (pani Karolina, pani Patrycja, pani Zosia), umowę o pracę (pani Hania, pani Agata), poprzez współpracę B2B (pan Paweł).

Większość trenerów to kobiety, a jedynie jeden respondent to mężczyzna. Wiek badanych trenerów wynosi od 24 do 35 lat, z przewagą osób przed ukończeniem 30 lat, co wskazuje, że są to osoby młode, stosunkowo niedoświadczone w pracy z seniorami, choć posiadają już pewne doświadczenie zawodowe w pracy z innymi grupami wiekowymi. Dla wszystkich rozmówców praca na obecnym stanowisku trenera pamięci dla seniorów była pierwszym doświadczeniem styczności z tą grupą wiekową.

Większość trenerów posiada wykształcenie wyższe pedagogiczne (pani Hania, pani Patrycja, pani Zosia, pani Agata), jedna osoba jest psychologiem, a jedna studentem psychologii (pan Paweł). Jedna z badanych, pani Agata, dodatkowo podyplomowo uzyskała tytuł terapeuty funkcji poznawczych.

Respondenci podkreślają, że przeszli szkolenia przygotowujące do pracy z seniorami. Pani Hania wspomina o trzydniowym kursie trenerskim, który miał na celu uzupełnienie wiedzy o specyfikę pracy z seniorami: „Tam po prostu uzupełniliśmy tą metodologię o to, jak pracować z seniorami". Pani Karolina oraz pani Patrycja przeszły dłuższe, tygodniowe szkolenia, które obejmowały zarówno teorię, jak i praktykę. Szkolenia te były certyfikowane i obowiązkowe, by móc prowadzić zajęcia treningu pamięci z seniorami autorską, licencjonowaną metodą. Licencjonowanej metody szkoleniowej używał również przez krótki czas pan Paweł, który mówi jednak o tym, że program ten nie spełniał jego oczekiwań. Kolejne szkolenie, które odbył, trwało łącznie 4 tygodnie, a spotkania odbywały się raz w tygodniu przez 2 h.

Tabela 15

Porównanie oferty szkoleniowej wybranych placówek oferujących trening pamięci dla seniorów.

OFERTA SZKOLENIOWA

KRYTERIA ANALIZY	PLACÓWKA NR 1	PLACÓWKA NR 2	PLACÓWKA NR 3	PLACÓWKA NR 4	PLACÓWKA NR 5
Misja placówki	Trening pamięci dla seniorów jako jedna z domen ofertowych	Trening pamięci dla seniorów jako jedna z domen ofertowych	Trening pamięci dla seniorów jako jedna z domen ofertowych	Trening pamięci dla seniorów jako jedna z domen ofertowych	Trening pamięci dla seniorów jako jedna z domen ofertowych
Miejsce treningów pamięci w ofercie firmy	Dla seniorów jest tylko trening pamięci	Dla seniorów jest tylko trening pamięci	Dla seniorów jest tylko trening pamięci	Dla seniorów jest tylko trening pamięci	Dla seniorów jest tylko trening pamięci
Cele treningów pamięci	- usprawnianie pamięci, - nauka mnemotechnik, - rozwijanie koncentracji uwagi	- usprawnianie pamięci, - szybkie i sprawne czytanie ze zrozumieniem, - nauka mnemotechnik	- usprawnianie pamięci - nauka mnemotechnik, - rozwijanie koncentracji uwagi, - rozwijanie postrzegania i zapamiętywania wielozmysłowego, - wyćwiczenie umiejętności selektywnego zapamiętania materiału	- usprawnianie pamięci, - rozwój koncentracji uwagi, - poprawa sprawności mózgu - wzrost optymizmu	usprawnianie pamięci - nauka mnemotechnik, - szybkie i sprawne czytanie ze zrozumieniem, - rozwój koncentracji uwagi, - zwiększenie samodzielności i niezależności w życiu, - podniesienie samooceny, - pozytywna zmiana w nastawieniu do własnej pamięci
Komponenty programów	- ćwiczenia uwagi, - ćwiczenia pamięci krótko- i długotrwałej, - ćwiczenia pamięci roboczej, -ćwiczenia myślenia logicznego, - ćwiczenia notowania, - integracja międzypółkulowa, - ćwiczenia kreatywności	- ćwiczenia pamięci za pomocą mnemotechnik	- trening pamięci z wykorzystaniem relaksacji	Brak danych	- ćwiczenia pamięci za pomocą mnemotechnik, - trening uwagi, - elementy treningu kreatywnego myślenia, - zapoznanie ze zmianami pamięciowymi, - obalanie stereotypów o pamięci, - wiedza o wpływie stylu życia na pamięć,

					- wskazówki dietetyczne, - zapoznanie z technologią
Metody pracy	Brak danych	Brak danych	- metoda Wojakowskich - metody interaktywne	Brak danych	- Experiental learning - uczenie przez doświadczenie - wykorzystanie technologii
Możliwość wyboru programu	Brak wyboru	Brak wyboru	Brak wyboru	Brak wyboru	Brak wyboru
Poziom trudności	Podstawowy oraz zaawansowany	Pierwsza część jest poziomem podstawowym, reszta to poziomy bardziej zaawansowane	Brak informacji	Brak informacji	Brak informacji
Skład uczestników	Brak informacji o selekcji uczestników	Brak informacji o selekcji uczestników	Brak informacji o selekcji uczestników	Brak informacji o selekcji uczestników	Brak informacji o selekcji uczestników
Intensywność interwencji	10 spotkań 1 raz w tygodniu po 60 minut	Jeden poziom to 16 spotkań 1 raz w tygodniu 90 minut	Brak informacji	Brak informacji	Brak informacji
Forma zajęć	Tradycyjna oraz nowoczesna (komputerowa)	Tradycyjna oraz nowoczesna (komputerowa)	Tradycyjna	Tradycyjna	Tradycyjna
Wielkość grup	Maksimum 5 osób w grupie	10-12 osób w grupie	Do 12 osób w grupie	Brak informacji	Brak informacji
Prowadzący zajęcia	6-osobowa kadra składająca się w większości z psychologów (5 na 6 osób). Jedna z nich posiada dodatkowo tytuł pedagoga	Brak informacji	Jedna osoba prowadzi zajęcia i posiada przygotowanie pedagogiczne	Brak informacji	Jedna osoba prowadzi zajęcia i posiada przygotowanie pedagogiczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy ogłoszeń z pięciu witryn Internetowych.

6.1.2. Praktyki marketingowe w promowaniu treningów pamięci

Oferty treningów pamięci poddano dokładnej analizie, a trójkę seniorów zaproszono w roli ekspertów, aby wyrazili swoje opinie na temat przedstawionych ogłoszeń. Ich perspektywy dostarczyły cennych informacji, które wzbogaciły zrozumienie tego, jak skuteczne są różne metody promowania treningów pamięci i jak seniorzy odbierają te oferty.

Warto jednak wyjaśnić, iż wszystkie analizowane w tej pracy witryny internetowe należą do placówek komercyjnych, które oferują płatne treningi pamięci z jasno określonym cennikiem dla swoich klientów.

Jednakże treningi pamięci są również dostępne w ramach bezpłatnych programów wsparcia oferowanych przez centra kultury i kluby seniora, które kierują ofertę do seniorów. Wszyscy trenerzy, którzy wzięli udział w badaniach, także dwóch z nich pracujących w szkole pamięci, ostatecznie prowadzili zajęcia bezpłatne, realizowane dzięki finansowaniu z dotacji, co wiąże się z przestrzeganiem określonych wytycznych. Pracownicy administracyjni, jak pani Zosia i pani Agata, wprost mówią o trudnościach związanych z utrzymaniem grup komercyjnych i korzystaniem z dotacji.

Zgodnie z relacjami trenerów, seniorzy uczestniczą w treningach pamięci z różnych przyczyn. Część z nich trafia na zajęcia za pośrednictwem skierowań od opieki społecznej lub na podstawie zaleceń lekarzy. Treningi te często stanowią element oferty domów seniora lub ośrodków zrzeszających osoby starsze. Jednakże seniorzy, którzy nie są związani z żadną tego rodzaju placówką, a jednocześnie wykazują motywację do udziału w zajęciach, muszą samodzielnie poszukiwać odpowiednich ofert. Proces zapisów na treningi pamięci jest podobny do tego, jaki obowiązuje w przypadku innych zajęć o charakterze kulturalno-oświatowym lub rekreacyjno-sportowym. Potencjalny uczestnik musi wyszukać ofertę, podjąć decyzję, czy chce z niej skorzystać, bądź zrezygnować i poszukiwać alternatywnych rozwiązań.

Ze względu na to, że placówki typu „szkoły pamięci" szukają chętnych, którzy zapłacą za zajęcia, w tej części analizy omówione zostaną metody ogłaszania naborów do grup treningowych, co pozwoli zrozumieć, w jaki sposób placówki próbują docierać do potencjalnych uczestników. Przeanalizowane zostaną strategie stosowane przez placówki w celu kompletowania grup na treningi pamięci, a także jak są one odbierane przez przedstawicieli grypy docelowej (seniorki-ekspertki). Udział seniorów pozwolił lepiej zrozumieć, które z metod promocyjnych są najbardziej skuteczne z ich perspektywy oraz jak wpływają one na decyzję o udziale w zajęciach.

Tabela 16 przedstawia zestawienie kluczowych danych dotyczących praktyk marketingowych wdrażanych przez placówki, jak również informacji prezentowanych na ich stronach internetowych.

Tabela 16

Porównanie praktyk marketingowych wybranych placówek oferujących trening pamięci dla seniorów

KRYTERIA OCENY	PLACÓWKA NR 1	PLACÓWKA NR 2	PLACÓWKA NR 3	PLACÓWKA NR 4	PLACÓWKA NR 5
Promowanie uczestnictwa seniorów	Informacja o możliwości uczestnictwa seniorów na głównej stronie.	Informacja o możliwości uczestnictwa seniorów na głównej stronie.	Dedykowana zakładka w pasku menu +50 (jasne oznaczenie).	Informacja o możliwości uczestnictwa seniorów dopiero po wejściu w zakładkę „oferta".	Informacja o możliwości uczestnictwa seniorów na głównej stronie.
Elementy wizualne	Czcionka w czarnym kolorze, niektóre informacje zapisane znacznie większą i grubszą czcionką. Jednolite białe tło. Użycie grafik oraz zdjęć.	W pasku menu drukowane litery. Czcionka w różnych kolorach (biały, czerwony, granatowy, bordowy). Tło w oparciu o trzy kolory: biały, granatowy i pomarańczowy. Użycie zdjęć.	Czcionka pogrubiona. W kolorach: czarny, zielony lub fioletowy. Tło jednolicie białe. Użycie grafik oraz zdjęć.	Czcionka czarna, biała i pomarańczowa. Zaznaczenie „oferty" pomarańczową czcionką. Tło białe i pomarańczowe. Użycie zdjęć.	W pasku menu drukowane litery. Czcionka biała, szara oraz pomarańczowa. Niektóre informacje zapisane znacznie większą i grubszą czcionką. Tło w kolorze fioletowym, białym i kremowym. Użycie zdjęć oraz grafik.
Sposób kontaktu	Podane są dane do kontaktu: adres, e-mail, telefon, formularz kontaktowy.	Podane są dane do kontaktu: adres, e-mail, telefon, formularz kontaktowy.	Podane są dane do kontaktu: adres, e-mail, telefon, formularz kontaktowy.	Podane są dane do kontaktu: adres, telefon, e-mail.	Podane są dane do kontaktu: adres, telefon, e-mail.
Dostęp do informacji o sposobie selekcji i kryteriach wykluczających z uczestnictwa	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych
Informacja o kosztach i ułatwieniach dla osób o niższych dochodach	Rabat 5% w przypadku pełnej płatności z góry.	Możliwość zapłacenia w 4 miesięcznych ratach po 150 zł.	Brak danych	Brak danych	Brak danych
Jawność informacji organizacyjnych istotnych dla podejmowania decyzji o uczestnictwie	Jawne: intensywność zajęć, wielkość grup, cennik, opis kadry	Jawne: intensywność zajęć, wielkość grup, cennik	Jawne: intensywność zajęć, wielkość grup.	Brak jawnych danych	Brak jawnych danych
Jawność informacji o prowadzących trening	Zdjęcia oraz opis całej kadry	Brak informacji o kadrze	Krótki opis trenera	Same zdjęcia kadry	Zdjęcie i opis trenera

Źródło*:* opracowanie własne na podstawie analizy ogłoszeń z pięciu witryn Internetowych.

6.1.2.1. Promowanie oferty dla seniorów

Analiza stron Internetowych

Na podstawie analizy treści ogłoszeń wynika, że żadna z wybranych placówek nie specjalizuje się wyłącznie w treningu pamięci dla seniorów. Wszystkie analizowane firmy oferują kursy pamięci dla szerokiej grupy odbiorców – młodzieży, dorosłych oraz seniorów. W przypadku jednej z placówek (nr 3), zakładka dla seniorów nosi nazwę „50+", co może stanowić pewne ułatwienie dla tej grupy wiekowej w nawigacji po stronie internetowej.

Placówki 1, 2, 3 i 5 na stronie głównej informują, że w ich ofercie znajdują się kursy pamięci dla seniorów, jednak informacje te znajdujemy dopiero po tym, jak zjedziemy kursorem niżej. Jedynie placówka nr 4 nie uwzględnia kursu dla seniorów bezpośrednio na stronie głównej, co może prowadzić do trudności w odnalezieniu odpowiednich informacji. Dopiero po wejściu w zakładkę „oferta" można dowiedzieć się, że oferowane są zajęcia również dla tej grupy wiekowej. Jest to zdecydowanie najtrudniejszy dostęp do informacji o kursie dla seniorów. Zwraca to uwagę na potrzebę jawności i łatwości dostępu do informacji, szczególnie dla grupy wiekowej, która może napotkać techniczne trudności w korzystaniu z Internetu.

Analiza wypowiedzi seniorów ekspertów

Seniorzy, którzy uczestniczyli w badaniu, różnie oceniają dostępność i promowanie ofert dla seniorów na stronach internetowych. Najbardziej widoczne promowanie uczestnictwa starszych osób według badanych ma miejsce na stronie placówki nr 3, która jako jedyna ma zakładkę „50+". Pani Danuta, sprawnie korzystająca z komputera, zwróciła na to uwagę tuż po wejściu na stronę, komentując: „O! Tu od razu bym kliknęła na 50+, bo to jest tu takie wyraźne!". Dla niej zakładka „50+" była wyraźnym sygnałem, że oferta jest skierowana do jej grupy wiekowej, co zwiększało jej zaufanie i zainteresowanie ofertą. Sytuacja ta pokazuje, że odpowiednio wyeksponowana informacja może być decydującym elementem w procesie decyzyjnym seniora.

Promowanie uczestnictwa innej grupy wiekowej (młodszych osób) zauważyła pani Jadwiga przeglądając stronę placówki nr 3. Zaraz po wejściu na tę stronę powiedziała: „No ta szkoła pamięci bardziej mi się kojarzy z taką szkołą dla młodszych osób". Z jej wypowiedzi wynika, że wizualne elementy, takie jak czcionka czy sposób formułowania treści, mogą budzić w seniorach wrażenie, że oferta nie jest dla nich odpowiednia: „Jakoś tak inaczej mi się kojarzy… Nie wiem, ta czcionka i w ogóle. Tutaj ten opis wydaje mi się taki dla młodszych ludzi. Ta czcionka i w ogóle. Nie wiem jak to nazwać…". To spostrzeżenie pokazuje, jak ważne

jest, aby forma komunikacji była dostosowana do grupy docelowej i jawnie sugerowała, że oferta skierowana jest również do seniorów.

Pani Danuta również negatywnie oceniła witrynę placówki nr 4, mówiąc: „Nic tu nie ma o seniorach. Nie, ja już od razu bym wyszła z tej strony. To chyba w ogóle nie jest dla mnie. To nie jest dla starszych osób". Tego typu komentarz świadczy o tym, że brak wyraźnie zaznaczonej oferty dla seniorów może prowadzić do szybkiego zniechęcenia i rezygnacji z dalszego poszukiwania informacji.

Podobne zastrzeżenia miała pani Jadwiga, przeglądając stronę placówki nr 5: „Trudniej jest znaleźć na tej stronie ofertę skierowaną konkretnie do seniora. No tutaj dopiero w 'szkoleniach' są. A na poprzednich stronach od razu było napisane, gdzie są seniorzy. Bardzo łatwo się to odnajdywało". Badana wskazuje na trudności w nawigacji, co może sugerować, że brak wyraźnie zaznaczonych informacji może prowadzić do frustracji i zaprzestania poszukiwań.

Ciekawym spostrzeżeniem, które wnosi pani Stefania, jest jej pozytywna reakcja na tytuł „Wiecznie młodzi" znajdujący się na stronie placówki nr 4. „O! no bo tak powinno być, że głowa to zawsze młoda powinna być. Bardzo mi się to podoba" – mówi, sugerując, że tego typu hasła reklamowe, które podkreślają pozytywne aspekty starzenia się, mogą być skutecznym narzędziem promocyjnym w tej grupie wiekowej. Pod koniec rozmowy zapytana o to, która placówka ją zachęciła najbardziej, odpowiedziała: „I jeszcze ta, że wiecznie młodzi, bo ja bym chciała taka wiecznie młoda być".

Pani Stefania podkreśla również, że informacje o kursach komputerowych docierały do niej za pomocą bardziej tradycyjnych form promocji, takich jak ulotki i plakaty. Z jej wypowiedzi: „Komputerowe to takie kursy są i tu mam nawet, rozrzucali takie i przy kościele pisali na takiej kartce dużej na tablicy" wynika, że seniorzy mogą preferować tradycyjne formy komunikacji, co sugeruje, że internetowe reklamy mogą nie docierać do wszystkich odbiorców w tej grupie.

Analiza wypowiedzi trenerów

Trenerzy również podkreślają znaczenie różnorodnych metod promowania kursów pamięci. Pani Zosia, jedna z badanych trenerek, mówi o promocji zajęć poprzez osobiste wizyty w ośrodkach senioralnych i przedstawianie oferty bezpośrednio potencjalnym uczestnikom i osobom zarządzającym ośrodkiem. Z kolei pani Patrycja wspomina o organizowaniu zajęć pokazowych, które mają zachęcić seniorów do dalszego udziału w regularnych treningach pamięci. To wskazuje na różnorodność strategii promocyjnych, z których każda ma na celu dotarcie do innej grupy seniorów, preferujących różne formy kontaktu z ofertą.

Ciekawą perspektywę przedstawia pani Agata, współzałożycielka jednej z fundacji, która zauważa, że „poczta pantoflowa" odgrywa kluczową rolę w promocji zajęć. Jak mówi:

> Jak 6 lat temu zakładaliśmy fundację, to był nasz początek i rozpoczynaliśmy z grupą 5 osób, a po roku tych osób było już 15 i to zadziałało jak efekt kuli śniegowej. Później już pocztą pantoflową. Więc tak, poniekąd robimy działania może nie promujące, tylko informujące, bo to też wynika z umowy z urzędem miasta, ale ludzie też się do nas zgłaszają, bo ogłaszamy się przez portal inicjatyw senioralnych, ale nie jest nam to potrzebne, nie narzekamy na brak odbiorców.

To podkreśla, że zadowolenie uczestników ma wpływ na dalszy rozwój zajęć, co może prowadzić do wzrostu zainteresowania ofertą.

Podsumowując wyżej przytoczone wypowiedzi, dowiadujemy się, że organizatorzy reklamują się poprzez ogłoszenia w Internecie, osobiste wizyty u potencjalnych klientów, czyli placówek z którymi można podjąć współpracę oraz korzystają z reklamy rekomendacyjnej (tzw. „poczta pantoflowa"), która opiera się na tym, że seniorzy zadowoleni z danego produktu lub usługi polecają daną ofertę innym.

6.1.2.2. Przejrzystość informacji niezbędnych do podjęcia decyzji o uczestnictwie

Analiza wypowiedzi seniorów ekspertów

Z perspektywy badanych seniorów dostępność kompletnych i klarownych informacji na stronie internetowej jest kluczowa dla podjęcia decyzji o uczestnictwie w kursie, na co wyraźnie wskazuje wypowiedź pani Danuty: „Dałabym sobie spokój, szukałabym innej strony". Sugeruje to, że pani Danuta nie jest skłonna podejmować dodatkowego wysiłku, takiego jak kontaktowanie się z firmą, aby uzyskać brakujące informacje.

Jednym z kluczowych czynników decydujących o wyborze kursu dla pani Danuty była jasność informacji o tym, co dokładnie będzie ćwiczone. W odniesieniu do placówki nr 1, którą uznała za najbardziej przekonującą, mówiła: „Człowiek wie, czego ma się spodziewać. I konkretnie napisali dużymi literami, co będzie ćwiczone". Wskazuje to na potrzebę wyraźnego wyróżnienia najważniejszych informacji, aby były łatwe do zauważenia i zrozumienia.

Podobne oczekiwania wyraża pani Jadwiga, która krytycznie ocenia placówkę nr 4 za brak szczegółowych informacji na stronie:

> Więcej szczegółów - mam napisane - na spotkaniu informacyjnym. No to już troszeczkę mi to jest takie na minus, bo ja bym chciała zapoznać się z ofertą i podjąć jakąś decyzję. Wolałabym, żebym właśnie wszystko już sobie wiedziała. Natomiast to już jest dodatkowa rozmowa.

Dla niej konieczność dodatkowego spotkania informacyjnego stanowi barierę czasową, ponieważ wolałaby uzyskać wszystkie potrzebne informacje bezpośrednio ze strony internetowej, co pozwoliłoby jej na podjęcie decyzji bez konieczności dalszego kontaktu.

Pani Jadwiga zwraca również uwagę na niedostateczną ilość informacji zawartych na stronie internetowej placówki nr 3: „No w ogóle jest jakoś mało tych informacji. Myślę, że dla seniorów to jest za bardzo zwięzłe. Jakoś mało informacji tutaj jest." Wyraża swoje rozczarowanie z powodu niedostatecznej ilości danych, zaznaczając, że oczekiwałaby więcej szczegółowych informacji, które pomogłyby jej lepiej zrozumieć ofertę.

Ponadto, pani Jadwiga napotyka trudności ze znalezieniem konkretnych informacji dotyczących kursu na stronie placówki nr 1: „To znaczy tutaj, to już na razie nic z tego nie wymyślę, bo tu mam napisane: pamięć, myślenie, notowanie, ale tutaj nic więcej sama się nie dowiem". W tej wypowiedzi wyraża frustrację związaną z brakiem wyjaśnień, dodając: „No nie. Pewnie bym potrzebowała jakichś wskazówek, troszeczkę takiego wyjaśnienia". Sugeruje to, że uzyskane informacje są niewystarczające, aby samodzielnie zrozumieć ofertę. Mimo to pani Jadwiga bez problemu znalazła zakładkę z kontaktem, co może sugerować, że niektóre elementy strony, takie jak kontakt z firmą, są dostępne, lecz kluczowe szczegóły dotyczące samego kursu pozostają niejasne.

Brak pełnych informacji na stronie jest również problemem dla pani Stefanii, która przeglądając ofertę placówki nr 1, wyraziła dezorientację co do różnic między poziomem podstawowym a zaawansowanym: „Ale ja na przykład nie wiem, czym jest poziom podstawowy i zaawansowany. Co ja tu bym miała wybrać? Oni by mi musieli powiedzieć. Tutaj nic nie pisze". Chociaż te informacje były dostępne po kliknięciu odpowiednich sekcji, brak ich bezpośredniej widoczności wpłynął na jej poczucie zagubienia.

Zastosowanie prostego i zrozumiałego języka w opisie kursów odgrywało istotną rolę w ocenie oferty przez badane seniorki. Pani Danuta, która uznała placówkę nr 1 za atrakcyjną, zwracała uwagę na przystępność języka: „Najwięcej informacji prostym, normalnym językiem napisanych". W odniesieniu do placówki nr 3 natomiast krytycznie oceniła język używany w opisie: „Hmm, no niestety pominęłabym to całkowicie, to jest dla mnie mało czytelne, bo to taki bardziej psychologiczny opis dla mnie". Oceniając użycie specjalistycznych terminów, stwierdziła, że wiele osób mogłoby nie zrozumieć, co oznacza pojęcie „myślenie abstrakcyjne", dodając:

> Podejrzewam, że wiele osób by nie rozumiało, naukowe strasznie. Takim językiem, np. myślenie abstrakcyjne. Ja na przykład wiem, co to jest, ale grono ludzi nie wie. Mówię o mojej mamie na przykład w tej chwili. Ja bym to pominęła całkowicie.

Podobnie, z nieukrywaną krytyką i irytacją reaguje podczas przeglądania strony placówki nr 5. Widzi tam zupełnie niezrozumiałe dla niej treści i komentuje to tak: „uczę się o tym i o tamtym, o jakiejś tam złotej dziesiątce. Co mnie to obchodzi? Jak ja nawet nie wiem, co to ta złota dziesiątka!".

Pani Jadwiga również zwróciła uwagę na problem użycia specjalistycznych terminów oraz wtrąceń w języku angielskim: „Ta strona wydaje się bardziej jak gdyby opisana z punktu widzenia medycznego, czy trochę bardziej takiego naukowego. Tak jakby to miało być skierowane do trenera, nie do mnie". Używanie zwrotów w języku angielskim było dla niej dodatkową barierą: „Niektóre wyrażenia, słowa, są dla mnie takie… Są w języku angielskim. Nie każdy senior zna język angielski, więc trzeba by się najpierw nauczyć angielskiego, a dopiero później tłumaczyć takie strony".

Brak umiejętności korzystania z komputera i Internetu, jak w przypadku pani Stefanii, może być dodatkowym czynnikiem wykluczającym. Dla osób, które nie są biegłe w obsłudze technologii, tradycyjne metody wyszukiwania informacji są często niedostępne, co może utrudniać dostęp do pełnej oferty treningów pamięci.

Podsumowując, seniorzy oczekują, że strony internetowe będą oferować pełne, zrozumiałe i przystępnie sformułowane informacje, co pozwoli im na podjęcie decyzji bez konieczności dodatkowego kontaktu z placówką. Brak jawności i dostępności danych, a także zbyt naukowy lub niezrozumiały język mogą stanowić istotne bariery w procesie decyzyjnym.

a) Sposób kontaktu z placówką oferującą zajęcia

Analiza stron Internetowych

W analizie uwzględniono jawność oraz prostotę informacji kontaktowych jako kluczowego elementu oferty placówek. Wszystkie analizowane placówki zawierały w zakładce „Kontakt" niezbędne dane, które umożliwiają bezpośredni kontakt z firmą oferującą kursy treningu pamięci. Zawierały numer telefonu, adres e-mail, a także lokalizację kursów. Trzy placówki (nr 1, nr 2, nr 3) poszły o krok dalej, umieszczając również formularz kontaktowy, który umożliwia seniorom bezpośrednie wysłanie zapytania do firmy. Jednak przesłanie formularza wiąże się z oczekiwaniem na odpowiedź, a żadna z placówek nie podała informacji na temat czasu oczekiwania na odpowiedź, co może być niekomfortowe dla seniorów, którzy chcieliby szybko uzyskać niezbędne informacje. Wiąże się to również z koniecznością podania

swoich danych, takich jak adres e-mail czy numer telefonu, co może prowadzić do otrzymywania licznych ofert marketingowych.

Analiza wypowiedzi seniorów

W wypowiedziach seniorów przewija się ogólnie pozytywna ocena sposobów kontaktu dostępnych na stronach internetowych placówek. Pani Jadwiga wskazuje, że odnalezienie danych kontaktowych nie stanowiło dla niej problemu, szczególnie w placówce nr 1: „Szukam kontaktu… O! Tutaj jest! Napisz do nas. Mogę się skontaktować z nimi przez e-maila i na pewno ktoś by odpisał". Podkreśla również, że pisemna forma komunikacji jest dla niej korzystna: „Oferta na e-maila też jest dobra, bo można na spokojnie sobie wyczytać jakieś ciekawostki. W telefonicznych rozmowach na pewno też się można czegoś dowiedzieć, ale nie wszystko można pewnie zapamiętać tak od razu". Wypowiedź ta pokazuje, że dla niektórych seniorów forma pisemna może być bardziej komfortowa, pozwalając na spokojne przemyślenie i zapoznanie się z informacjami. Ustna forma kontaktu, jak rozmowa telefoniczna, choć może być szybka, wymaga większego skupienia i zapamiętania szczegółów na bieżąco, co może być trudne.

Pani Jadwiga również szybko odnajduje sposób kontaktu na stronie placówki nr 2, mówiąc: „Bez problemu bym się odnalazła i zapisała", oraz na stronie placówki nr 3: „Jeśli chodzi o kontakt, to tak. Tutaj jest właściwie wszystko: imię, nazwisko, dane, e-mail". Odnalezienie kontaktu do placówki nr 4 również nie stanowi dla niej wyzwania: „No, mam podany kontakt, numer telefonu – mogę napisać". Jednak uważa, że skomplikowany proces kontaktu jest mniej zachęcający:

> Tam [na stronach placówek nr 1, nr 2, nr 3] już było tak fajnie przygotowane, jak gdyby ta rubryczka już gotowa. Formularz do kontaktu był bardzo prosty, więc wpisuję sobie dane. A tutaj więcej kliknięć, jakieś poszukiwania. (…) I jest to chyba niezachęcająca i tak jakby najtrudniejsza strona.

Formularz kontaktowy w postaci gotowych rubryk jest wysoko oceniany przez panią Jadwigę, która wskazuje, że sposób kontaktu na witrynie placówki nr 4 wzbudza w niej obawy, że można czegoś nie odnaleźć.

Podobnie pani Danuta również bez problemu znalazła formularz kontaktowy i inne dane w placówce nr 1: „O! Tutaj jest formularz". Wyraża również zadowolenie z przejrzystości strony placówki nr 2: „Tu jest cały formularz. Napisz pytanie do nas. No i szkoła pamięci, gdzie są, kontakt e-mail, numer telefonu – no! Tak powinno być!". W jej opinii strona spełniła jej oczekiwania i była czytelna oraz łatwa w obsłudze.

Pani Danuta również wskazała swoją preferowaną formę kontaktu, stwierdzając: „Myślę, że wysłałabym e-maila albo zadzwoniła.” Bez problemu odnalazła także dane kontaktowe na stronie placówki nr 3, mówiąc: „Zapisz się na kurs. Telefon, uwagi, dane kontaktowe. Wszystko jest czytelne”. Dane kontaktowe znalazła również na stronie placówki nr 4: „Telefon mamy i informację, gdzie się znajdują, i e-mail” oraz na stronie placówki nr 5, gdzie stwierdziła: „Kontakt, telefon, e-mail jest. No, to jest chyba jedyna bardzo czytelna informacja”.

Pani Jadwiga podzieliła się także swoim postępowaniem w przypadku, gdyby na stronie internetowej brakowało istotnych informacji: „Jakbym nic innego nie znalazła, to dzwoniłabym do nich.” Warto jednak zaznaczyć, że byłoby to możliwe tylko wtedy, gdyby numer telefonu został jej bezpośrednio przekazany, a nie za pośrednictwem strony internetowej, ponieważ postrzega korzystanie z Internetu jako pewną barierę.

Dla badanych seniorów kluczowe znaczenie ma wygodna i przejrzysta forma kontaktu, najlepiej poprzez prosty formularz lub bezpośredni dostęp do numeru telefonu i adresu e-mail. Wypowiedzi seniorów potwierdzają również ich preferencje dotyczące możliwości dokładnego zapoznania się z ofertą przed podjęciem decyzji o uczestnictwie.

b) Dostęp do informacji o sposobie selekcji

Analiza stron Internetowych

Analiza treści zamieszczonych na stronach internetowych nie ujawnia szczegółowych informacji dotyczących kryteriów selekcji uczestników kursów treningu pamięci. Żadna z badanych firm nie zamieściła na swojej stronie danych dotyczących wymagań kwalifikacyjnych, które musieliby spełniać potencjalni uczestnicy. Nie przedstawiono również informacji o ewentualnych kryteriach wykluczających z uczestnictwa.

Brak dostępnych danych na temat tego, czy kursy są dedykowane wyłącznie zdrowym seniorom bez zaburzeń poznawczych, czy też obejmują osoby z łagodnymi zaburzeniami pamięci lub z demencją, może być istotną kwestią, zwłaszcza dla osób zmagających się z problemami zdrowotnymi, które mogą wpływać na ich zdolność do efektywnego uczestniczenia w kursach.

Ponadto, brak informacji o dostępności kursów dla seniorów z niepełnosprawnościami może stanowić barierę dla osób, które mogłyby skorzystać z treningów pamięci, ale obawiają się, że brak odpowiednich udogodnień ograniczy ich możliwości uczestnictwa. Możliwość uzyskania odpowiedzi na te pytania wydaje się być dostępna dopiero w bezpośrednim kontakcie

z placówką, co może zniechęcać niektórych seniorów, którzy preferują jawność i pełną dostępność informacji już na etapie wstępnego zapoznania się z ofertą.

c) Informacje o kosztach i ułatwieniach dla osób o niższych dochodach

Analiza stron Internetowych

Koszty kursów pamięci, które często mają kluczowe znaczenie dla seniorów przy podejmowaniu decyzji o uczestnictwie, nie zostały w pełni ujawnione przez większość analizowanych placówek. Jedynie placówki nr 1 i nr 2 zamieściły cenniki swoich usług, podczas gdy placówki nr 3, nr 4 i nr 5 nie udostępniły żadnych szczegółowych informacji na temat kosztów. Żadna z analizowanych placówek nie podała również danych dotyczących dostępności dofinansowania lub zniżek dla seniorów o niższych dochodach. Tym samym brak jest wsparcia w postaci informacji o możliwości odroczenia płatności, z wyjątkiem placówki nr 2, która zaproponowała możliwość rozłożenia opłaty na cztery raty po 150 zł miesięcznie. Placówki te nie podjęły również działań marketingowych, które mogłyby zachęcić seniorów o niższych dochodach do uczestnictwa poprzez wskazanie możliwych form wsparcia finansowego. W analizowanych placówkach tylko placówka nr 1 oferuje rabat 5% w przypadku jednorazowej, pełnej płatności za cały kurs.

Jawne i kompleksowe informacje dotyczące kosztów zamieściły jedynie placówki nr 1 i nr 2, co sprawia, że seniorzy korzystający z usług innych placówek (nr 3, nr 4, nr 5) muszą poszukiwać dodatkowych informacji lub kontaktować się z firmami w celu uzyskania wyjaśnień dotyczących kosztów kursów.

Placówka nr 1 oferuje szczegółowy cennik kursów, różnicując ceny w zależności od rodzaju zajęć (indywidualne, grupowe, online, stacjonarne). Kurs podstawowy (pakiet 10 lekcji) kosztuje od 590 zł do 2500 zł:

- 1290 zł w przypadku zajęć indywidualnych online (129 zł za lekcję);
- 2500 zł w przypadku zajęć grupowych stacjonarnych (250 zł za lekcję);
- 590 zł w przypadku zajęć grupowych online (59 zł za lekcję)

Kurs zaawansowany (pakiet 10 lekcji) kosztuje z kolei od 690 zł do 2500 zł:

- 1290 zł w przypadku zajęć indywidualnych online (129 zł za lekcję);
- 2500 zł w przypadku zajęć grupowych stacjonarnych (250 zł za lekcję);
- 690 zł w przypadku zajęć grupowych online (69 zł za lekcję).

Dodatkowo placówka nr 1 umożliwia zakup voucheru podarunkowego na zajęcia z treningu pamięci, co może być zachętą do uczestnictwa dla osób otrzymujących takie wsparcie w formie prezentu.

Placówka nr 2, oferując bardziej jednolity cennik, zapewnia większą transparentność i prostsze porównanie ofert. Każdy kurs kosztuje 600 zł za 16 spotkań, niezależnie od trybu (online lub stacjonarnie). Cena pojedynczego spotkania wynosi 37,5 zł, co jest konkurencyjne wobec oferty placówki nr 1. Placówka nr 2 dostarcza również kolorowe materiały szkoleniowe, co może stanowić dodatkową wartość dla uczestników kursu. Koszt całego kursu (6 części, po 16 spotkań każda) wynosi 3600 zł, co daje uczestnikowi pełen obraz wydatków związanych z uczestnictwem.

Brak jawnych informacji o kosztach kursów w trzech z pięciu analizowanych placówek (nr 3, nr 4, nr 5) może stanowić istotną barierę w podjęciu decyzji o uczestnictwie dla seniorów. Z drugiej strony, placówki nr 1 i nr 2, które udostępniają szczegółowe cenniki, umożliwiają seniorom lepsze zrozumienie kosztów i łatwiejsze zaplanowanie wydatków związanych z kursami.

Dodatkowo brak informacji o ewentualnych zniżkach lub wsparciu finansowym dla seniorów o niższych dochodach w większości placówek pokazuje, że problem ten nie jest w pełni uwzględniany. Wprowadzenie takich informacji oraz bardziej elastycznych form płatności mogłoby zwiększyć dostępność kursów dla seniorów o ograniczonych zasobach finansowych.

Analiza wypowiedzi seniorów-ekspertów

Pani Jadwiga zwraca uwagę na przejrzystość cennika w placówce nr 2. Komentuje: „Cennik… o mam! No i mam wszystko, no to jest w jednej zakładce", wyrażając swoje zadowolenie z łatwego dostępu do informacji o kosztach. Dla niej ważne jest, aby cennik był klarowny i szybko dostępny, co pozwala jej na dokonanie oceny wartości oferty. W przypadku placówki nr 2, cena wydaje się jej adekwatna do oferowanych zajęć: „16 spotkań po półtorej godziny. Dobrze rozumiem? No to myślę, że nie jest to wygórowana cena". Pani Jadwiga widzi w tej cenie rozsądną propozycję. Podkreśla również, że jawność informacji o kosztach w tej placówce spełnia jej oczekiwania. Z kolei w placówce nr 1, gdzie ceny są znacznie wyższe, ocenia je jako nieprzystępne dla seniorów: „Noooo… to bardzo dużo. Bardzo drogo". Pani Jadwiga nie rozumie różnicy cenowej między placówkami nr 1 i nr 2, co powoduje jej zniechęcenie. Brak jasności co do tego, dlaczego ceny są tak różne, budzi jej wątpliwości i wpływa negatywnie na ocenę oferty.

Pani Danuta zapytana o to, co sądzi o firmie, która na stronie nie zamieszcza cennika powiedziała: „Uważam, że to jest takie nieuczciwe". Dla pani Danuty zatajanie kosztów, które mogą być obciążeniem dla seniora podczas uczestnictwa w kursie, stanowi istotny czynnik zniechęcający. Brak przejrzystości w kwestii kosztów może wprowadzać dezorientację

i niepewność co do pełnego zrozumienia, ile rzeczywiście będzie kosztowało uczestnictwo w treningu pamięci. Badana zaznacza, że uczciwe przedstawienie wszystkich kosztów związanych z kursem jest dla niej ważne, aby mogła podjąć decyzję w oparciu o pełną informację.

d) Jawność informacji organizacyjnych istotnych dla podejmowania decyzji o uczestnictwie

Analiza stron Internetowych

Decyzja o uczestnictwie w kursie pamięci wymaga od seniorów dokładnej znajomości szczegółów organizacyjnych, ponieważ udział w zajęciach wiąże się z koniecznością reorganizacji codziennego życia. Informacje takie jak częstotliwość, czas trwania i miejsce spotkań są kluczowe. Z analizy stron internetowych wynika jednak, że informacje o harmonogramie zajęć są często pomijane. Tylko jedna z placówek (nr 2) informuje, że kurs rozpocznie się po zebraniu grupy 10-osobowej. Dla osób, którym zależy na szybkim rozpoczęcia kursu, dostępne są indywidualne zajęcia, które można rozpocząć bez czekania.

Podano lokalizacje, gdzie odbywają się stacjonarne zajęcia, jednak konkretne adresy są dostępne jedynie w zakładkach „kontakt". Co istotne, brak zdjęć ani informacji o salach ćwiczeniowych i ich wyposażeniu, co mogłoby być istotne dla osób z ograniczeniami ruchowymi. Tylko dwie placówki (nr 1 i nr 2) dostarczają szczegółowe informacje na temat intensywności kursów (liczba spotkań tygodniowo, ilość wszystkich spotkań w ramach całego kursu, czas trwania poszczególnych zajęć), a placówka nr 3 podaje jedynie ogólne informacje, które mogą odnosić się do dzieci i młodzieży, ponieważ określono to jako ilość „godzin lekcyjnych".

Innym ważnym elementem jest liczba osób w grupie – trzy placówki (nr 1, nr 2 i nr 3) podają taką informację, jednak żadna nie precyzuje, czy grupy są zróżnicowane pod względem zdrowotnym, tzn. czy w składzie grupy są tylko osoby zdrowe, czy może są to zajęcia mieszane, do których włączane są zarówno osoby z zaburzeniami pamięci jak i bez nich.

e) Jawność informacji o osobach prowadzących trening

Analiza stron Internetowych

Możliwość zapoznania się z osobami prowadzącymi treningi pamięci jest istotnym elementem transparentności oferty edukacyjnej skierowanej do seniorów. Dostępność takich informacji mogłaby pomóc uczestnikom w podjęciu świadomej decyzji o zapisaniu się na zajęcia, zwłaszcza w przypadku, gdy mają oni możliwość wyboru trenera lub uczestniczenia w

zajęciach prowadzonych w grupach równoległych. Analiza stron internetowych wykazała, że informacje o osobach prowadzących treningi pamięci dla seniorów są jawne jedynie na stronach placówek nr 3 i nr 5. W obu przypadkach są to jednoosobowe działalności, w których właściciel jest jednocześnie prowadzącym zajęcia. W innych placówkach (nr 1, nr 4) zakładki dotyczące trenerów są ogólne i obejmują wszystkie osoby prowadzące różne rodzaje treningów, niekoniecznie dla seniorów. W rezultacie, bez bezpośredniego kontaktu z placówką, seniorzy nie mają możliwości dowiedzenia się, kto konkretnie będzie prowadził zajęcia dla ich grupy.

Analizowane placówki, z wyjątkiem placówki nr 2, ujawniają imiona i nazwiska trenerów. Trzy z nich (nr 1, nr 4, nr 5) zamieściły także zdjęcia kadry, jednak brak jest szczegółów dotyczących wieku trenerów. Zdjęcia zamieszczone na stronach różnią się znacząco pod względem jakości i stylu. Tylko placówka nr 1 zadbała o profesjonalny wygląd zdjęć, które cechują się jednolitym tłem, spójnym kadrowaniem i odpowiednią widocznością twarzy, co może budować pozytywny wizerunek kadry jako profesjonalnej i przyjazne. Wyraźne, miłe uśmiechy i przyjazne aparycje mogą stanowić zachętę dla seniorów do uczestnictwa w kursie. Placówka nr 5 zamieściła dwa zdjęcia, z czego jedno to „selfie" trenera, natomiast placówka nr 4 opublikowała 12 zdjęć o różnym stylu i jakości, z których część przedstawia trenerów w sytuacjach prywatnych (np. na spacerze z psem, podczas opalania). Niektórym nie widać twarzy (okulary przeciwsłoneczne) a innym widać tylko twarz (selfie). Różnorodność tych fotografii może sugerować próbę stworzenia wizerunku kadry jako „zwykłych ludzi", bliskich i przyjaznych, aktywnych w czasie wolnym, jednakże w żadnym z analizowanych ogłoszeń trenerzy nie są zaprezentowani jako specjaliści od pamięci.

Należy podkreślić, że w większości przypadków (z wyjątkiem placówki nr 5) brak jest informacji o kwalifikacjach trenerów w zakresie prowadzenia treningów pamięci dla seniorów. Placówka nr 5 informuje, że prowadzący jest „trenerem pamięci i twórczości", posiadającym kwalifikacje uzyskane podczas kursu „trener zdolności poznawczych: pamięć, uwaga i twórczość" odbytym w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej. Placówka nr 1 również wspomina o certyfikowanym trenerze pamięci, jednakże w przypadku innych osób pojawia się jedynie ogólny opis jako „trenerów". Placówka nr 2 opisuje prowadzącego jako „coach technik pamięciowych", jednak nie podaje żadnych szczegółów dotyczących kwalifikacji osób prowadzących zajęcia, czytamy tam jedynie o „grupie pasjonatów". Wreszcie, placówka nr 4, posiadająca grono 12 trenerów, nie zamieściła żadnych informacji na temat kwalifikacji i doświadczeń zawodowych kadry, ograniczając się do ogólnych opisów.

Ponadto informacje dotyczące wykształcenia czy doświadczenia zawodowego są często niejasne. Na stronie placówki nr 1 zamieszczono dane dotyczące ukończenia konkretnych

uczelni i kierunków studiów (pięć osób ukończyło psychologię, jedna osoba psychologię i pedagogikę). Informacje te obejmują także doświadczenie zawodowe, na przykład: „W latach 2015-2021 pełniła funkcję Wiceprezesa Zarządu, kierując fundacją mającą 300 wolontariuszy w całej Polsce i spełniającą 600 marzeń rocznie". Zarówno w placówce nr 1, jak i nr 3 podkreśla się doświadczenie trenerów w pracy z seniorami, m.in. na Uniwersytetach Trzeciego Wieku, choć brak szczegółowych informacji na temat długości stażu pracy z tą grupą. W przypadku placówek, które zatrudniają większą liczbę trenerów pamięci (nr 1, nr 3, nr 5) trudno jest ustalić, którzy z trenerów prowadzą zajęcia dla seniorów.

Placówka nr 1 dodatkowo promuje swoją ofertę poprzez informację o tym, że kadra placówki była gościem radia i telewizji (wskazując konkretne nazwy audycji), gdzie opowiadała o pamięci seniorów i możliwościach wspomagania jej funkcji. Tego typu publiczna obecność może wzmacniać wiarygodność placówki i budować jej reputację jako instytucji, która nie tylko edukuje, ale również aktywnie działa na rzecz promocji zdrowia poznawczego seniorów.

Analiza treści zamieszczonych na stronach internetowych placówek pokazuje zróżnicowany poziom jawności i szczegółowości informacji na temat przygotowania i kwalifikacji kadry prowadzącej zajęcia z treningu pamięci dla seniorów, co może stanowić wyzwanie dla potencjalnych uczestników, którzy chcieliby dowiedzieć się więcej o osobach prowadzących zajęcia, zanim zdecydują się na uczestnictwo.

Analiza wypowiedzi seniorów-ekspertów

W trakcie wywiadów seniorki wyraziły swoje opinie dotyczące atrakcyjności kadry prowadzącej treningi pamięci, co szerzej zostanie przedstawione w podrozdziale 6.4.2.1. Jednak przy okazji odniosły się również bezpośrednio do kwestii jasności informacji o trenerach oraz danych, które są dla nich kluczowe przy wyborze zajęć.

Opinie badanych seniorek pokazują, że oczekują one konkretnych informacji na temat kadry, ale ich preferencje mogą się różnić w zależności od indywidualnych oczekiwań dotyczących wizerunku i kompetencji trenerów.

Pani Jadwiga podczas porównywania zdjęć kadry z placówki nr 1 i nr 4 wyraźnie podkreśliła znaczenie profesjonalizmu i formalności w prezentacji osób prowadzących zajęcia. Jej wypowiedź: „Pierwsza kadra [z placówki nr 1] bardziej mi się podoba. (...) W takich okolicznościach powinni występować (...) w stroju eleganckim, galowym", sugeruje, że dla niej istotny jest wizerunek trenera. Wskazuje na to, jak osoby są ukazane na zdjęciach – elegancki strój i formalna prezentacja wpływają na jej odbiór kadry jako bardziej profesjonalnej i godnej zaufania.

Z kolei pani Danuta wyraża swoje niezadowolenie z braku szczegółowych informacji o trenerach, szczególnie w przypadku placówki nr 4. Jej wypowiedź: „Nie no tak strasznie krótko i w ogóle nie wiem, z kim mam do czynienia", pokazuje, że oczekuje bardziej konkretnej wiedzy o kwalifikacjach i doświadczeniu prowadzących. Opisy trenerów, które skupiają się na zainteresowaniach, takich jak sport czy kawa, są dla niej niewystarczające: „No tutaj to nie ma żadnej informacji. Oni tylko piszą co lubią. Ten na przykład sporty i kawę, on szaleje za sportem i kawą. Może to i dobrze, że nie ma tu takiej wiedzy o tym wykształceniu…". Pani Danuta wyraźnie wskazuje na potrzebę pełniejszych informacji o kwalifikacjach i doświadczeniu zawodowym kadry, zwłaszcza w kontekście pracy z seniorami. Dla niej kluczowe jest to, aby wiedzieć, jakie przygotowanie ma prowadzący a także jakie ma doświadczenie w pracy z grupą docelową – seniorami.

Analiza wypowiedzi seniorek-ekspertek pokazuje, że jawność informacji o osobach prowadzących treningi pamięci nie jest jednakowo oceniana przez wszystkie badane. Pani Jadwiga zwraca uwagę na formalność i wizualny wizerunek kadry, który wpływa na jej ocenę profesjonalizmu. Z kolei pani Danuta podkreśla konieczność dostarczania szczegółowych informacji o kwalifikacjach i doświadczeniu trenerów w pracy z seniorami, co jest dla niej kluczowe.

f) Dodatkowe elementy zachęcające

Analiza wypowiedzi seniorów-ekspertów

Dla pani Jadwigi ważnym elementem, który potencjalnie mógłby wpłynąć na decyzję o uczestnictwie, jest estetyka i wizualne aspekty miejsca, w którym odbywają się zajęcia. Wyraża zainteresowanie możliwością obejrzenia zdjęć lub filmików z zajęć, co pomogłoby jej lepiej ocenić, czy warunki panujące w sali szkoleniowej odpowiadają jej oczekiwaniom: „Myślę, że jakieś zdjęcia można też zobaczyć. Nie wiem, może jakieś filmiki właśnie z takich zajęć. Albo zdjęcia tych sal, w których się prowadzi zajęcia?".

6.1.2.3. Elementy wizualne ogłoszeń o treningu pamięci

Analiza stron Internetowych

Elementy wizualne mogą odgrywać kluczową rolę w odbiorze oferty przez seniorów, zwłaszcza w kontekście dostępności i czytelności informacji. W analizowanych stronach

internetowych uwagę skupiono na takich aspektach, jak logo firmy, kolorystyka, użyte zdjęcia i grafiki, krój oraz wielkość czcionki.

Wszystkie badane placówki wykorzystywały uporządkowane, przejrzyste, krótkie menu, zazwyczaj zawierające od pięciu do siedmiu zakładek, co sugeruje dbałość o klarowność nawigacji po stronie. Jedynie placówka nr 3 wyróżniła się stworzeniem odrębnej zakładki „50+", co ułatwia seniorom bezpośredni dostęp do informacji, specyficznie ukierunkowanych na ich potrzeby. Inne witryny nie oferowały podobnych udogodnień.

Witryny wydają się nieczytelne, zawierają napisy z trudną do odczytania czcionką lub dekoncentrującym tłem, co może zmuszać seniora do wytężania wzroku i utrudniać zdobycie szczegółowych informacji. Przykładowo, placówka nr 1 zastosowała wszędzie czarną czcionkę, jednak niektóre informacje (np. opis oferty zatytułowany „Co trenujemy?) zapisano czcionką większą i bardziej pogrubioną. Na stronie zastosowano białe, jednolite tło. Placówka nr 2 zastosowała drukowane litery w pasku menu. Czcionka ma różne kolory: raz jest to biel, innym razem czerwień, granat a nawet bordo, co mogło zwiększać atrakcyjność wizualną, ale jednocześnie utrudniać czytelność. Tło witryny oparte jest o trzy kolory: biały, granatowy oraz pomarańczowy. Placówka nr 3 zastosowała na całej stronie pogrubioną czcionkę. W niektórych miejscach jest ona czarna, w innych zielona lub fioletowa. Tło jest jednolicie białe. Placówka nr 4 głównie używa czcionki czarnej, białej i pomarańczowej. Witryna posiada białe i pomarańczowe tło. Witryna ostatniej placówki (nr 5) używa w pasku menu drukowane litery. Zastosowano tu czcionki białe, szare oraz pomarańczowe. Niektóre informacje, tj. fragment pt. „Dlaczego trening pamięci jest ważny dla seniorów" są zapisane znacznie większą i pogrubioną czcionką. Różnorodność zastosowanych kolorów i czcionek, jak również zróżnicowane tła, mogą sugerować próbę przyciągnięcia uwagi potencjalnych uczestników poprzez wprowadzenie elementów atrakcyjnych wizualnie, choć nie zawsze funkcjonalnych z perspektywy odbiorcy.

Wszystkie analizowane placówki korzystały z obrazów w formie grafiki oraz zdjęć, które dodatkowo ilustrowały ofertę. Użycie zdjęć osób w podeszłym wieku mogło działać na korzyść wizualnej tożsamości oferty, sugerując, że zajęcia są skierowane do seniorów, co mogło zwiększać ich poczucie identyfikacji z ofertą.

Istotnym elementem wizualnym były także logo firm, które miały na celu budowanie tożsamości marki. Placówka nr 1 wykorzystała grafikę jasnofioletowego mózgu, co bezpośrednio nawiązuje do tematyki zajęć, natomiast inne placówki stosowały bardziej abstrakcyjne lub symboliczne logotypy. Placówka nr 2 ma za logo granatowy kwadrat z zaokrąglonymi bokami, w środku którego znajduje się biała figura sześcioramienna. Placówka

nr 3 postawiła na logo w formie graficznej, gdzie młody mężczyzna z czarną fryzurą czyta kolorową (zieleń, pomarańcz, fiolet) książkę, na której znajdują się pogrubione, czarne litery M oraz G. Natomiast cienkie, pomarańczowe litery I oraz Q są symbolem czwartej placówki. Natomiast placówka nr 5 wybrała logo w formie drzewa z gałęziami i kolorowymi kropeczkami, co może być interpretowane jako symbol rozwoju i różnorodności, choć nie bezpośrednio nawiązuje do tematyki pamięci.

Analiza wypowiedzi seniorów-ekspertów

W tej analizie skupiono się na interpretacjach seniorów-ekspertów, wskazując, jak poszczególne elementy wizualne stron internetowych oddziałują na seniorów i kształtują ich postrzeganie ofert edukacyjnych. Wypowiedzi seniorów wskazują, że elementy wizualne, takie jak krój i wielkość czcionki, kolorystyka oraz obrazy, przejrzystość i estetyka tych elementów, mają istotny wpływ na odbiór informacji przez seniorów, a także na ich motywację do uczestnictwa w oferowanych zajęciach.

W przypadku placówki nr 3, zastosowanie pogrubionych czcionek oraz zwiększonych odstępów między wyrazami wywołało mieszane reakcje. Pani Jadwiga, potrafiąca korzystać z komputera i Internetu, zwróciła uwagę na trudności w czytelności: „Chodzi właśnie o te czarne odnośniki, takie pogrubione. Wydaje mi się, że przez to tekst jest trudniejszy do odczytania. Coś mi tutaj nie odpowiada" , później dodaje: „Mało przejrzyście jest dla mnie tutaj". Jej uwaga wskazuje na potencjalną barierę, którą może stanowić dla seniorów nieodpowiednia forma wizualna strony i brak przejrzystości informacji.

W przeciwieństwie do pani Jadwigi, pani Stefania, która nie korzysta z komputera ani Internetu, miała pozytywne wrażenie co do estetyki strony, zwracając uwagę na kolorowe elementy: „Tu są takie kolorowe literki. Bardzo mi się to podoba". Tego rodzaju reakcje sugerują, że bardziej wizualne, kolorowe elementy mogą zwiększać atrakcyjność strony, ale niekoniecznie poprawiają czytelność lub dostępność informacji.

Ocena czytelności oferty placówki nr 1 jest odmienna. Pani Jadwiga powiedziała: „Jest dosyć przejrzysta i łatwa do zrozumienia", podobnie jak pani Danuta: „Myślę, że jest okej, czytelnie".

Ciekawym zjawiskiem, które wyłania się z analizy, jest fakt, że reakcje seniorów na elementy wizualne mogą się różnić nie tylko w zależności od ich umiejętności technologicznych, ale również od indywidualnych preferencji dotyczących stylu nauki. Na przykład pani Danuta pozytywnie oceniła zdjęcie (zdjęcie nr 1) zamieszczone na stronie placówki nr 2. Zdjęcia z powodu anonimizacji danych oraz praw autorskich nie zostały włączone do materiału badawczego, ale w ramkach znajdują się krótkie opisy.

Opis zdjęcia nr 1: Zdjęcie to przedstawia sześć osób siedzących przy stole i jedną postać stojącą, najpewniej prowadzącą zajęcia. Po jednej stronie stołu siedzą dwie starsze kobiety, a po drugiej trzy kobiety i jeden mężczyzna. Wszyscy mają wzrok skierowany w dół. Spoglądają na kartki. W rękach trzymają przybory piśmiennicze. Mężczyzna trzyma się za głowę, tak jakby się nad czym zastanawiał. Prowadząca jest osobą w średnim wieku, ma na sobie okulary korekcyjne, stoi obok stołu, trzyma dokumenty, kartki i wygląda jakby właśnie coś z nich czytała. Wszyscy znajdują się w sali z białymi ścianami i przeszklonymi drzwiami.

Pani Danuta komentuje zdjęcie tak: „Grafika jest okej. Widać osoby w podeszłym wieku, to pewnie takie osoby są na zajęciach i jest tu pani prowadząca. Podoba mi się". Dla niej, obecność starszych osób na zdjęciu oraz prowadzącej zajęcia była oznaką, że zajęcia będą dostosowane do jej grupy wiekowej, co wzbudziło jej zainteresowanie.

Jednakże, inne seniorki, takie jak pani Jadwiga, reagowały mniej entuzjastycznie, postrzegając zdjęcie jako nadmiernie formalne, co mogło wywoływać negatywne skojarzenia z tradycyjnym, szkolnym trybem nauki. Na przykład, odnosząc się do zdjęcia osób przy stole, pani Jadwiga stwierdziła:

> No akurat tę ilustrację, to tak troszkę nie bardzo odbieram. Bo odbieram tak bardzo poważnie. Bo te panie siedzą i bardzo, jakoś tak bardzo myślą. Nie wiem, czy to ta ilustracja tak pokazuje tylko, czy to jest na zajęciach po prostu. Tak zbyt dużo tej nauki. To tak negatywnie troszkę odbieram, bo bardzo te panie są zamyślone w ławkach i właśnie nie wiem, czy tak wygląda cały kurs? On by trwał, powiedzmy 4-5 godzin dziennie i skupiałoby się to na notowaniu i na samej nauce teoretycznej?

Jej obawy dotyczą tego, że kursy mogą być przeładowane teorią, co sugeruje, że wizualne przedstawienia mogą budować wyobrażenie o intensywności zajęć, które nie zawsze zachęcają do uczestnictwa. Pani Jadwiga nie ukrywa, że to zdjęcie negatywnie odbiera. W kolejnej wypowiedzi jeszcze raz podkreśla, że grafika ją „tam trochę zraziła, że Ci seniorzy siedzą tacy zaczytani" i tym samym ujawnia swoje obawy o to, że zajęcia, jeśli wyglądają tak jak na tym zdjęciu, mogą okazać się męczące z powodu notowania, czytania, przeładowania teorią.

Podobne rozbieżności w odbiorze można zaobserwować w reakcjach na inne elementy graficzne na tej samej witrynie (placówka nr 2), jak w przypadku zdjęcia przedstawiającego podręcznik (zdjęcie nr 2):

Opis zdjęcia nr 2: Zdjęcie przedstawia fragment rozłożonej książki. Książka jest na spirali, ma formę kołonotatnika. Strony książki są białe, litery rozmazane.

Pani Stefania z entuzjazmem zareagowała na obraz podręcznika, mówiąc: „Bardzo ładnie. Co to tutaj takie fajne? Jakiś obrazek czy coś. Podręcznik taki otwarty, może to ten podręcznik, co się z niego uczą". Ten pozytywny odbiór wskazuje na znaczenie wykorzystania obrazów w komunikatach na temat formy nauczania, które mogą wpływać na decyzje seniorów o zapisaniu się na kurs.

Co interesujące, niektóre obrazy wywoływały szczególnie pozytywne emocje. Przykładowo, zdjęcie zamieszczone na stronie placówki nr 3 (zdjęcie nr 3) wywołało u pani Stefanii bardzo pozytywne emocje, gdyż uwagę jej przykuł uśmiech i zadowolenie u osoby przedstawionej na zdjęciu.

Opis zdjęcia nr 3: Zdjęcie przedstawia mężczyznę w starszym wieku. Widać go tylko od ramion w górę. Zdjęcie jest czarnobiałe. Mężczyzna ma na głowie nakrycie głowy i trzyma je jedną ręką. Ma szeroki uśmiech, widać mu piękne uzębienie.

Pani Stefania skomentowała ten obraz następująco: „Chłop zadowolony, uśmiechnięty! (…) Taki zadowolony, że człowiek ma chęć się zapisać, żeby też się tak cieszyć". Ale w największy zachwyt wprawiło ją jednak zdjęcie nr 4 z witryny placówki nr 5:

Opis zdjęcia nr 4: Zdjęcie przedstawia starszą kobietę, która siedzi przy stole i jedną ręką podtrzymuje głowę. Zdjęcie jest kolorowe. Postać jest widoczna od ramion w górę. Kobieta ma krótkie, siwe, rozpuszczone włosy. Uśmiecha się szeroko, widać jej białe zęby. Ma błękitną koszulę.

Pani Stefania nie kryła entuzjazmu, co podkreśliła słowami: „Oj! Jaka piękna pani! Bardzo mi się podoba! Taka piękna, uśmiechnięta, radosna. Aż się człowiekowi żyć chce! Jak ta pani tu przyjedzie, to ja zapraszam". Pod koniec rozmowy pani Stefania wraca do tego zdjęcia i jeszcze raz wyraża to, jak obraz zadowolonego seniora, czyli osoby w podobnym do jej wieku, może zachęcać do skorzystania z oferty, co podkreśla słowami: „Tamta pani bardzo mi się podobała, bo człowiek robi się radośniejszy, jak patrzy i myśli, że on mógłby tak wyglądać w tym wieku". Tego typu reakcje pokazują, że przedstawianie wizerunków zadowolonych seniorów może mieć istotny wpływ na postrzeganie kursów jako przyjaznych i angażujących.

Jednak nie wszystkie obrazy miały pozytywny wpływ. Na stronie placówki nr 3 znalazło się też zdjęcie (zdjęcie nr 5), które przykuło uwagę pani Danuty.

Opis zdjęcia nr 5: Zdjęcie przedstawia chłopca w wieku szkolnym o blond włosach w niebieskiej koszulce. Zdjęcie jest kolorowe. Widać, że chłopiec wpatruje się w książkę. Wzrok ma skierowany w dół, trzyma książkę dwoma rękami. Trzyma ją na białym blacie.

Pani Danuta, zwracając uwagę na zdjęcie przedstawiające dziecko w wieku szkolnym, wyraźnie uczące się z podręcznika, skomentowała: „Ale tak patrzę, ta strona by mnie w ogóle nie zainteresowała. Nie podoba mi się. Tutaj jakieś dziecko widzę, a ja tego nie chcę widzieć". Jej reakcja wskazuje na to, że wprowadzenie elementów, które nie są zgodne z wiekową grupą docelową, może być odebrane jako nietrafione działanie marketingowe.

Pani Danuta była jedyną z badanych osób, która zwróciła szczególną uwagę na logo jednej z placówek. Jej pytanie dotyczące logo placówki nr 4, które pojawiło się zaraz po wejściu na stronę, świadczy o tym, że elementy wizualne mogą natychmiast przykuwać uwagę i wpływać na wrażenie o instytucji. Po uzyskaniu odpowiedzi, że logo przedstawia litery „I" oraz „Q", pani Danuta wyraziła swoje zdziwienie i dezorientację, wskazując na problem czytelności symbolu: „Dla mnie to jest jakiś kawałek kabla. Tak bym sobie pomyślała, że to jakiś sznur". Reakcja pani Danuty pokazuje, że niewłaściwie dobrane lub niejasne symbole wizualne mogą wywołać negatywne skojarzenia, zniechęcając potencjalnych uczestników kursów, co potwierdza jej stanowcza wypowiedź: „Nie! Nietrafione! Absolutnie nietrafione! (…). Nie, nie wybrałabym tej strony".

Na tej samej stronie (placówki nr 4), pani Jadwiga zauważyła inne zdjęcie (nr 6), które przedstawiało typowego ucznia, w sytuacji uczenia się:

Opis zdjęcia nr 6: Zdjęcie przedstawia młodą dziewczynę z plecakiem na plecach, która trzyma pięć książek. Dziewczyna ma rozpuszczone długie włosy, ma szeroki uśmiech z widocznymi zębami, widać ją od pasa w górę. Fotografia jest kolorowa. Dziewczyna stoi na tle „pobazgranej" tablicy, na której widać mnóstwo obliczeń, działań, wykresów napisanych czarnym tuszem.

Choć zdjęcie dotyczyło osoby młodszej, co mogłoby sugerować, że nie jest ono trafnie dopasowane do grupy docelowej, pani Jadwiga nie odebrała tego negatywnie. Z jej perspektywy strona była „dosyć wesoła", a tablica szkolna pełna zapisków sprawiała wrażenie, że „można się wiele nauczyć". Tego rodzaju wrażenia wskazują, że dynamiczne i pozytywne obrazy, nawet jeśli nie przedstawiają osób starszych, mogą działać zachęcająco, gdy wywołują skojarzenia z edukacją i rozwojem. Zwraca uwagę również entuzjastyczne stwierdzenie pani Jadwigi: „Uśmiechnięta dziewczynka zachęca", co sugeruje, że pozytywne emocje wyrażane na zdjęciach mogą skutecznie wpływać na percepcję oferty.

Podczas dalszej oceny wizualnej strony kursu dla seniorów, pani Jadwiga dostrzegła również ilustrację wykresu (zdjęcie nr 7):

Opis zdjęcia nr 7: Ilustracja przedstawia wykres pt.: Wzrost koncentracji uwagi po treningu w szkole pamięci". Jest to biały wykres z żółtymi elementami na niebieskim tle. Wykres określa poziom koncentracji uwagi oraz ilość zajęć.

Wykres ten, zatytułowany „Wzrost koncentracji uwagi po treningu w szkole pamięci", wzbudził jednak negatywne skojarzenia. Seniorka czuła się zniechęcona elementami, które przypominały jej o tradycyjnych, szkolnych metodach nauki, co wyraziła słowami: „Tak niekoniecznie ta strona by mnie zainteresowała. Tutaj mamy jakieś wykresy, które troszeczkę dla mnie są za skomplikowane. Nie pokazują tego, co ja bym się chciała dowiedzieć".

Opinia pani Jadwigi dodatkowo ukazuje, że zastosowanie zbyt technicznych elementów graficznych może wprowadzać poczucie niezrozumienia i niepewności. W jej ocenie, kurs mógłby być zbyt trudny, jeśli opierałby się na takich złożonych materiałach wizualnych, co skomentowała: „Te slajdy są takie troszeczkę… oj, chyba nie na takiego zwykłego seniora". Jej wątpliwości wskazują, że złożone i abstrakcyjne grafiki mogą być postrzegane jako nieprzystępne, a nawet odstraszające dla osób starszych, które preferują bardziej przejrzyste formy przekazu.

Co ciekawe, opinie seniorów dotyczące zdjęć często pojawiały się spontanicznie, bez uprzednich pytań o nie, co świadczy o tym, jak silnie wizualne elementy stron internetowych wpływają na postrzeganie oferty kursów przez osoby starsze. Seniorzy-eksperci sami inicjowali rozmowy na temat grafiki, co sugeruje, że obrazy odgrywają kluczową rolę w ich decyzjach dotyczących wyboru kursów i oceny przydatności oferty.

Analiza wypowiedzi seniorów sugeruje, że elementy wizualne pełnią kluczową rolę w kształtowaniu pierwszego wrażenia o kursach. Zdjęcia, czcionki, kolory, a nawet logo mogą wpłynąć na postrzeganie zajęć przez seniorów i ich motywację do zapisania się na kurs. Tego rodzaju elementy wizualne mają także potencjał wywoływania skojarzeń związanych z trybem nauczania, co może działać zarówno na korzyść, jak i niekorzyść w zależności od indywidualnych preferencji.

6.2. Analiza programów i scenariuszy grupowych treningów poznawczych dla seniorów

Programy i scenariusze to znacznie więcej niż tylko narzędzia edukacyjne wykorzystywane w trakcie zajęć – stanowią one podstawę metodyczną i organizacyjną, która skrywa w sobie kluczowe założenia procesu edukacyjnego. To właśnie te założenia, a także

sposoby ich wdrażania, mogą zostać odkryte i zrozumiane poprzez analizę treści tych dokumentów. Dlatego poświęcono im szczególną uwagę w odrębnej części pracy.

Programy i scenariusze grupowych treningów poznawczych, choć na pierwszy rzut oka mogą wyglądać jak instrukcje dla prowadzących, w rzeczywistości odzwierciedlają decyzje strukturalne i dydaktyczne dotyczące celów edukacyjnych, metod nauczania oraz sposobów angażowania uczestników w proces nauki. To właśnie w tych dokumentach ujawniają się przyjęte koncepcje nauczania, czy priorytety trenerów i instytucji organizujących treningi, takie jak nacisk na rozwój określonych funkcji poznawczych, czy elastyczność w dostosowywaniu treści do indywidualnych potrzeb.

Programy definiują ramy, w których operują trenerzy, natomiast scenariusze ukazują, jak teoretyczne założenia przekładają się na konkretne działania. Celem analizy jest pełniejsze zrozumienie kluczowych aspektów organizacyjnych i metodycznych treningów pamięci dla seniorów, takich jak wielkość grup, warunki uczestnictwa oraz metody pracy. Analiza ta uzupełnia wcześniejsze rozważania z poprzedniego podrozdziału, dotyczące oferty treningów zawartych w ogłoszeniach i opisów prowadzonych przez trenerów zajęć, a także pozwala skonfrontować koncepcje edukacyjne deklarowane przez trenerów i zawarte w materiałach marketingowych (ogłoszenia) z faktycznymi projektami zajęć.

6.2.1. Przegląd programów treningów grupowych

W niniejszym podrozdziale przedstawiona zostanie analiza dostępnych programów grupowych treningów poznawczych skierowanych do seniorów. Analiza programów ma pomóc w uzyskaniu wglądu w podejście do edukacji poznawczej seniorów. Programy te nie tylko definiują cele i metody, ale również wskazują na priorytety w zakresie rozwoju poznawczego, które mogą różnić się w zależności od autorów i instytucji. Analizując je, można odkryć, jakie treści uznano za kluczowe, jakie strategie edukacyjne są preferowane, oraz jakie miejsce zajmuje indywidualizacja nauki.

Programy stanowią wzorcowe materiały dostępne dla trenerów, pochodzące z uznanych źródeł, które służą jako przewodnik w planowaniu i realizacji sesji treningowych. Analiza tych dokumentów pozwala na zrozumienie, w jaki sposób teoretyczne założenia i cele edukacyjne są przekładane na konkretne narzędzia do pracy edukacyjnej z seniorami. Trenerzy mogą opierać się na tych materiałach lub wykorzystywać je jako inspirację, dostosowując do specyfiki swojej grupy uczestników.

Poddane zostały analizie wybrane programy interwencyjne związane z pamięcią i treningi poznawcze dla seniorów bez zaburzeń poznawczych dostępne na rynku polskim, uwzględniając ich mocne i słabe strony. Skupiono się jednak tylko na grupowych treningach, choć należy podkreślić, iż na polskim rynku łatwo również uzyskać dostęp do programów, które umożliwiają indywidualny trening pamięci[6].

a) Akademia Umysłu® SENIOR EDU

Program wspiera trening grupowy, umożliwiając interakcję między uczestnikami pod opieką wyspecjalizowanego trenera (*Jak dbać o pamięć*…). Jest to multimedialny pakiet do prowadzenia nowoczesnego treningu pamięci i koncentracji, który dostarcza gotowe materiały dla prowadzących zajęcia.

Program Akademia Umysłu® SENIOR EDU ma na celu wsparcie seniorów w utrzymaniu oraz rozwijaniu ich zdolności poznawczych, takich jak pamięć, koncentracja, uwaga i logiczne myślenie. Założenia programu opierają się na dostarczeniu seniorom narzędzi i ćwiczeń, które stymulują ich umysł, pomagając w codziennym funkcjonowaniu oraz wspierając ich samodzielność. Program ten został zaprojektowany z myślą o osobach starszych, które chcą aktywnie dbać o swój umysł, zarówno prewencyjnie, jak i w sytuacjach, gdy odczuwają pewne osłabienie zdolności poznawczych.

Poprawa zdolności poznawczych ma nastąpić poprzez zastosowanie dostosowanych do wieku i potrzeb zestawów ćwiczeń, które mają na celu rozwijanie i utrzymanie pamięci krótkotrwałej i długotrwałej, pomagają seniorom skupić się na zadaniach oraz rozwijać

[6] Programy przeznaczone dla osób indywidualnych umożliwiają trening pamięci w dowolnym miejscu i czasie, co jest istotne dla osób, które z różnych powodów nie mogą uczestniczyć w zajęciach grupowych. Mogą to być osoby z ograniczeniami mobilności, preferujące naukę w domu, lub takie, które nie mają dostępu do lokalnych warsztatów.

Akademia Umysłu® SENIOR - to multimedialny program treningowy (*Jak dbać o pamięć…*). Program oferuje indywidualny trening pamięci i koncentracji w domu. Zawiera 100 ćwiczeń w formie gier logicznych, co sprawia, że trening pamięci jest ciekawy i angażujący, oraz poradnik z planami treningowymi, który pomaga seniorom monitorować własne postępy. Trening jest zaprojektowany w taki sposób, że poziom trudności stopniowo rośnie wraz z kompetencjami użytkowników – od poziomu łatwego, przez średni, aż po trudny. Licencja domowa, 1-stanowiskowa, w wersji elektronicznej lub pudełkowej wynosi ok. 150-180 zł. Nie ma dostępnych informacji na temat formalnych badań oceniających skuteczność tego programu.

Neurogra Trening Mózgu – to kolejny program treningowy. Trening można stosować na komputerze, jak również na telefonie, co dodatkowo zwiększa dostępność programu dla szerokiego grona odbiorców. Zalecany jest trening 15 minutowy przez 3-5 dni w tygodniu. Aby założyć konto w serwisie, senior musi zakupić abonament do platformy. Miesięczny wynosi 19,90 zł, kwartalny 39,90 zł, półroczny 69,90 zł, roczny 99,90 zł. Po zakupie abonamentu senior ma nieograniczony dostęp do zasobów serwisu. Platforma umożliwia użytkownikom trenowanie mózgu poprzez gry dostosowane do ich poziomu zaawansowania, z systemem monitorowania postępów, co pozwala na śledzenie rozwoju zdolności poznawczych w czasie. Po wybraniu programu treningowego, gra automatycznie dostosowuje się do poziomu umiejętności uczestnika. Brakuje dostępnych informacji o formalnych badaniach oceniających skuteczność platformy w poprawie funkcji poznawczych (*Jak działa Neurogra*…).

zdolności do długotrwałej koncentracji oraz wspierają rozwój zdolności analitycznych i logicznego myślenia poprzez różnorodne zadania wymagające rozwiązywania problemów.

Program został zaprojektowany specjalnie dla edukatorów i instytucji działających na rzecz seniorów, takich jak Uniwersytety Trzeciego Wieku, fundacje czy domy opieki, które organizują grupowe treningi pamięci dla seniorów. Mogą go zakupić edukatorzy, terapeuci oraz specjaliści zajmujący się pracą z seniorami.

Pakiet multimedialny zawiera 100 ćwiczeń umysłu, scenariusze zajęć (9-etapowy trening pamięci; 1 etap = 1 spotkanie), poradnik, certyfikaty oraz licencję wielostanowiskową (5,15 lub 25 stanowisk). Cena jest uzależniona od licencji oraz liczby użytkowników.

Wskazówki metodyczne sugerują, że każdy trening składa się z kilku stałych etapów. Schemat spotkań wygląda następująco: wstęp teoretyczny, zasadniczy trening umysłu przy pomocy programów multimedialnych, ćwiczenia bez komputera, ćwiczenia integrujące i podsumowanie. Program zapewnia narzędzia do monitorowania postępów uczestników, co pozwala na dostosowanie treści do indywidualnych potrzeb grupy.

Podobnie jak wersja indywidualna, program jest przeznaczony głównie dla seniorów, choć nie ma wyraźnych ograniczeń wiekowych. Brak szczegółowych wskazań dotyczących dolnej granicy wieku, sugeruje, że może być stosowany również przez dorosłych w średnim wieku, którzy chcą trenować pamięć w ramach zajęć grupowych.

Program nie dostarcza szczegółowych informacji na temat jego dostosowania do pracy z osobami z poważnymi zaburzeniami pamięci. Jest raczej skierowany do osób z zachowanymi podstawowymi funkcjami poznawczymi, jednak może być stosowany jako forma prewencji przed pogorszeniem funkcji poznawczych.

Brak szczegółowych informacji o pochodzeniu ćwiczeń oraz autorstwie programu. Nie jest jasne, czy program został opracowany na bazie zagranicznych wzorców, czy jest wynikiem oryginalnych badań i praktyki w Polsce.

Program opiera się na założeniu, że uczestnicy są w stanie realizować podstawowe zadania, co może być ograniczeniem dla osób z poważniejszymi zaburzeniami. Ponadto, brak szczegółowych danych na temat ewaluacji skuteczności programu budzi pytania o jego efektywność w praktyce.

b) Program treningu grupowego Siłowni Pamięci

Siłownia Pamięci to program grupowych treningów umysłu, który ma na celu poprawę zdolności poznawczych seniorów poprzez różnorodne ćwiczenia. Skierowany jest głównie do osób starszych, które chcą dbać o swoje zdrowie poznawcze. Program ten jest realizowany

przez Fundację Stocznia, która od 2009 roku działa na rzecz innowacyjnych rozwiązań społecznych, w tym w zakresie profilaktyki zdrowia seniorów[7] (*Siłownia pamięci*…, 2019). Został stworzony we współpracy z ekspertami w dziedzinie psychologii senioralnej i doświadczonymi specjalistkami w pracy z seniorami Edytą Bonk i Marią Jarco-Działak, co zapewnia ich wysoką jakość.

Program ten oferuje specjalistyczne materiały do ćwiczenia wielu funkcji poznawczych, takich jak pamięć, logiczne myślenie, kreatywność, koncentracja czy koordynacja wzrokowo-ruchowa, wzmocnienie funkcji językowych. Program kładzie nacisk na profilaktykę. Istotnym celem jest również aktywizacja seniorów, integracja społeczna oraz rehabilitacja rozumiana jako poprawa funkcji poznawczych u seniorów z lekkimi i umiarkowanymi problemami poznawczymi.

Mocną stroną programu jest szeroka dostępność materiałów. Siłownia Pamięci udostępnia bezpłatne materiały do pobrania na swojej platformie internetowej, co umożliwia łatwy dostęp do programu każdemu, kto chce skorzystać z zasobów.

Z założenia jest to zbiór praktycznych materiałów do prowadzenia grupowych treningów umysłu dla osób starszych. Zaproponowane ćwiczenia i karty pracy przygotowane są w oparciu o temat przewodni poszczególnych zajęć (*Siłownia pamięci*…, 2019).

Scenariusze zajęć są zaplanowane jako inspiracja dla osób prowadzących treningi umysłu i mogą być dostosowywane do specyfiki grupy, miejsca zajęć oraz innych warunków (liczba uczestników, dostępny sprzęt). Program obejmuje cały rok kalendarzowy, a każde zajęcia mają temat przewodni oraz stałą strukturę, która zapewnia uczestnikom poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności.

[7] Program Siłownia Pamięci, prowadzony przez Fundację Stocznia - organizację pozarządową, oferuje zróżnicowane formy treningu umysłu dla seniorów, dostępne w formie grupowej, indywidualnej oraz treningów dla osób z Ukrainy. Aktualnie Siłownia Pamięci na swojej platformie Internetowej oferuje bezpłatne materiały do treningów grupowych, indywidualnych, w parach oraz treningów ukraińskich.
Materiały do treningów indywidualnych przeznaczone są do samodzielnej pracy w domu dla seniorów, którzy z różnych powodów nie mogą uczestniczyć w grupowych zajęciach. Zalecenie obejmuje czas trwania jednej sesji: 30-60 minut oraz częstotliwość: 2-3 razy w tygodniu. Użytkownicy mogą pobierać materiały z platformy internetowej i drukować je lub ćwiczyć przy pomocy komputera.
Treningi w parze to materiały przygotowane dla osób, które opiekują się seniorami zmagającymi się z łagodnymi zaburzeniami poznawczymi lub z otępieniem. Parą w tym przypadku jest: senior-opiekun. Mogą z niego korzystać zarówno terapeuci sprawujący opiekę jak i członkowie rodzin seniorów.
Treningi w języku ukraińskim przeznaczone są do pracy z seniorami z Ukrainy, którzy ze względu na trwającą wojnę masowo przybyło do Polski. Z myślą o nich powstał zeszyt ćwiczeń pt.: „Siłownia pamięci-ćwiczenia z głową", która jest udostępniona na stronie zarówno w wersji ukraińskiej jak i polskiej. Materiały te można wykorzystać do grupowych treningów umysłu dla polskich seniorów i ukraińskich (grupa mieszana), do grupowych lub indywidualnych treningów dla seniorów ukraińskich, jako materiał edukacyjny, przekazywany do pracy samodzielnej dla seniorów ukraińskich.

Każda sesja składa się z: rytuału powitania – który wprowadza uczestników w zajęcia; mini-wykładu – krótkie wprowadzenie teoretyczne, które może dotyczyć różnych aspektów funkcjonowania poznawczego (np. pamięci, uwagi); ćwiczeń rozgrzewkowych – proste zadania, które mają przygotować uczestników do intensywniejszych ćwiczeń; ćwiczeń właściwych – zestaw zadań skoncentrowanych na treningu różnych funkcji poznawczych (pamięć, koncentracja, szybkość reakcji, koordynacja wzrokowo-ruchowa) oraz podsumowania – które zamyka spotkanie i daje uczestnikom możliwość podzielenia się refleksjami (*Trening umysłu*…, 2022).

Scenariusze proponowane w ramach tego programu można modyfikować i dostosowywać do różnych grup seniorów oraz poziomów zaawansowania. Trenerzy mają pewną elastyczność w dostosowywaniu zadań, co stanowi zaletę programu.

Program zachęca do interakcji grupowych między uczestnikami, co ma wspierać interakcje międzyludzkie, poprawiać samopoczucie oraz motywować do regularnej aktywności.

Treningi są urozmaicone, angażujące różne obszary poznawcze, co zwiększa ich efektywność i ma na celu zapobieganie monotonii i rutynie. Scenariusze opierają się na ćwiczeniach i kartach pracy, są dostępne także w formie aplikacji MEMO na tabletach. Materiały te są dostępne w formie drukowanej i cyfrowej (aplikacja Memo), co ułatwia ich wdrożenie w różnych placówkach. Duży nacisk kładzie się na multisensoryczną stymulację, co oznacza angażowanie różnych zmysłów podczas ćwiczeń, takich jak dotyk, wzrok, słuch i węch.

Jednak na pewnym poziomie można odnieść wrażenie, że „Siłownia Pamięci" to bardziej zbiór niezależnych ćwiczeń niż spójny system treningowy, który logicznie rozwija umiejętności poznawcze uczestników w dłuższym okresie czasu. Scenariusze składają się z zestawów ćwiczeń, które mogą być stosowane niezależnie od siebie, co może prowadzić do braku spójności i ograniczenia efektywności treningu. Brakuje w nich jasno zdefiniowanej ścieżki progresji – nie ma wyraźnego systemu hierarchizacji i sekwencyjności zadań, który zapewniałby logiczne przechodzenie od prostszych do bardziej zaawansowanych ćwiczeń w miarę wzrostu trudności i umiejętności uczestników.

Choć program uwzględnia rehabilitację funkcji poznawczych dla seniorów z lekkimi i umiarkowanymi problemami poznawczymi, nie oferuje dedykowanych rozwiązań specjalnie opracowanych dla tej grupy. Scenariusze skierowane są do szerokiego grona seniorów, jednak brakuje w nich wyraźnych wskazówek dotyczących modyfikacji ćwiczeń dla osób

z poważniejszymi problemami poznawczymi, co ogranicza ich potencjalną skuteczność w rehabilitacji tych seniorów.

Brakuje informacji na temat formalnych badań oceniających skuteczność programu. Choć Siłownia Pamięci współpracuje z ekspertami, brak danych na temat ewaluacji programu pod kątem jego wpływu na funkcje poznawcze uczestników.

c) Akademia Pamięci - trening pamięci dla seniorów

Akademia Pamięci to program dedykowany rozwijaniu i utrzymywaniu zdolności poznawczych u seniorów, z naciskiem na zapamiętywanie, koncentrację, logiczne myślenie oraz inne umiejętności poznawcze. Program realizowany jest zarówno online, jak i stacjonarnie, głównie w Uniwersytetach Trzeciego Wieku, Centrach Kultury, czy w warszawskiej placówce Akademii.

Program składa się z sześciu części, z których każda obejmuje 16 spotkań, trwających po 1,5 godziny. Spotkania odbywają się raz w tygodniu, a grupy uczestników liczą zazwyczaj 10-12 osób. Kursy są stopniowane pod względem trudności, od wprowadzenia w podstawowe techniki pamięciowe po poziom „arcymistrzowski".

Głównym celem programu jest poprawa i utrzymanie zdolności poznawczych seniorów poprzez: wprowadzenie technik pamięciowych, które pomagają radzić sobie z codziennymi problemami związanymi z pamięcią; stymulowanie umysłu poprzez różnorodne ćwiczenia, które wspierają pamięć krótkotrwałą i długotrwałą, koncentrację, a także zdolności analityczne, a także poprzez rozwijanie umiejętności zapamiętywania, które pomagają seniorom zachować samodzielność oraz podnosić jakość ich życia. Program stawia sobie za cel również dostarczenie narzędzi, które seniorzy mogą wykorzystać w codziennych sytuacjach, co ma na celu poprawę ich samodzielności.

Program opiera się na zastosowaniu różnorodnych technik pamięciowych, które dostosowane są do potrzeb i możliwości seniorów: Łańcuchowa Metoda Zapamiętywania, Zakładki Osobiste, Pokój Rzymski, Mapy Myśli oraz Technika Słów Zastępczych to niektóre z podstawowych metod stosowanych na początku kursu.

Z czasem uczestnicy zdobywają coraz bardziej zaawansowane umiejętności, takie jak Główny System Pamięciowy, który pomaga w zapamiętywaniu liczb oraz rozwija ogólną zdolność do przyswajania i przypominania informacji.

Każda część kursu wprowadza nowe wyzwania i coraz bardziej zaawansowane techniki. W końcowych etapach (kursy mistrzowski i arcymistrzowski) uczestnicy samodzielnie

dobierają odpowiednie techniki pamięciowe do zadań i uczą się łączenia kilku metod w jednym zadaniu.

Program stawia na stopniowe rozwijanie umiejętności – każdy kurs jest zaprojektowany w taki sposób, aby seniorzy mogli stopniowo zwiększać poziom trudności zadań. Pierwsza część poświęcona jest wprowadzeniu w techniki pamięciowe. Odpowiada na potrzebę radzenia sobie seniorów z problemami pamięciowymi. Druga część jest wstępem do Głównego Systemu Zapamiętywania. Pojawia się wiele ćwiczeń i okazji, aby rozwinąć umiejętność zapamiętywania liczb. Trzecia część kursu również dotyczy Głównego Systemu Pamięciowego i ćwiczeń związanych z rozwojem pamięci. Czwarta część jest oferowana uczestnikom zaawansowanym, którzy przeszli poprzednie części. W części piątej i szóstej rozwijane są i utrwalane poznane techniki pamięciowe.

Słabą stroną programu jest to, że brakuje w nim bardziej spersonalizowanych rozwiązań dla uczestników o różnych poziomach zaawansowania. Brak również szczegółowych wskazówek dotyczących pracy z osobami z poważniejszymi zaburzeniami poznawczymi – program nie dostarcza konkretnych narzędzi dla tej grupy.

d) Program „Rusz głową”

„Rusz głową” to cykl warsztatów zorganizowanych w ramach projektu „Akademia Dobrego Życia Po 60-tce” przez Fundację Razem w Warszawie. Program był częścią szerszej inicjatywy wspierającej aktywność społeczną i umysłową seniorów, dofinansowanej ze środków Programu Rządowego na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014-2020. Projekt obejmował treningi pamięci, warsztaty wspomagające koncentrację oraz techniki ułatwiające zapamiętywanie, mając na celu stymulację poznawczą uczestników i poprawę ich funkcjonowania w codziennym życiu (*Warszawa: Bezpłatne zajęcia…*).

Warsztaty w ramach projektu „Rusz głową” odbywały się regularnie w każdy czwartek w okresie od kwietnia do grudnia. Każde spotkanie trwało godzinę i obejmowało różnorodne ćwiczenia poznawcze, skoncentrowane na poprawie pamięci, koncentracji oraz technikach zapamiętywania. Zajęcia były bezpłatne, co zwiększało ich dostępność dla seniorów o różnych dochodach. Warsztaty były częścią działań zmierzających do aktywizacji społecznej osób starszych, co podkreślało ich znaczenie zarówno dla zdrowia poznawczego, jak i integracji społecznej uczestników.

Mocną stroną programu była dostępność finansowa, regularność zajęć oraz zróżnicowane formy stymulacji poznawczej. Warsztaty były bezpłatne, co eliminowało bariery finansowe, umożliwiając szerokiemu gronu seniorów dostęp do stymulacji poznawczej bez

dodatkowych kosztów. Stały harmonogram cotygodniowych spotkań przez kilka miesięcy pozwalał uczestnikom na systematyczny trening umysłowy, co jest kluczowe dla utrzymania i poprawy funkcji poznawczych. Jeśli chodzi o formy, to program obejmował trening pamięci, warsztaty poprawiające koncentrację oraz techniki zapamiętywania, co sprawiało, że uczestnicy mogli pracować nad różnymi aspektami funkcjonowania poznawczego.

Należy dodać, że grupowe spotkania oferowały wsparcie społeczne. Regularne spotkania w grupie mogły sprzyjać budowaniu więzi społecznych i integracji uczestników, co jest istotnym elementem wspomagającym zdrowie psychiczne i emocjonalne seniorów.

Słabą stroną programu był krótki czas trwania zajęć. Zajęcia trwały tylko przez kilka miesięcy, a każde spotkanie trwało tylko godzinę, co mogło ograniczać możliwość dogłębnej pracy nad bardziej złożonymi technikami pamięciowymi czy ćwiczeniami poznawczymi. Dłuższy program lub dłuższe sesje mogłyby przynieść bardziej efektywne rezultaty.

Kolejna kwestia to brak informacji o ewaluacji. Brak oceny skuteczności warsztatów uniemożliwia dokładną analizę wpływu treningów na poprawę funkcji poznawczych uczestników.

Brakuje także informacji o kwalifikacjach prowadzących. W dostępnych materiałach nie podano informacji na temat kwalifikacji osób prowadzących warsztaty, co może budzić wątpliwości co do profesjonalizmu i skuteczności stosowanych technik.

e) Program treningu poznawczego w projekcie Centrum Aktywności Seniorów 60+

Centrum Aktywności Seniorów (CAS) 60+ w Krakowie to projekt realizowany przez Pracownię Kulturalną, współfinansowany ze środków miasta Krakowa. Jego celem była aktywizacja seniorów poprzez różnorodne zajęcia, w tym także treningi pamięci. Program ten stanowi część szerszej oferty skierowanej do osób powyżej 60. roku życia, mającej na celu poprawę zdrowia fizycznego, umysłowego i społecznego uczestników. W ramach CAS seniorzy mogli bezpłatnie uczestniczyć w treningach pamięci oraz innych zajęciach, takich jak kursy komputerowe czy pilates (*Kraków - Pracownia Kulturalna…*).

Program był w pełni bezpłatny, co eliminowało bariery finansowe i umożliwiało szerokiemu gronu seniorów dostęp do stymulacji poznawczej. Seniorzy mogli zarejestrować się telefonicznie, e-mailowo lub osobiście, aby wziąć udział w zajęciach, co ułatwiało dostępność do programu, również dla tych seniorów, którzy nie są obeznani z technologią.

Kolejną mocna stroną programu była zróżnicowana oferta zajęć. Trening pamięci był jednym z kilku oferowanych kursów, obok zajęć o charakterze fizycznym i technologicznym.

Zajęcia były prowadzone w formie grupowej, co sprzyjało interakcjom społecznym oraz wspólnemu stymulowaniu funkcji poznawczych uczestników.

Słabą stroną programu jest brak szczegółowych informacji o metodologii oraz brak formalnej ewaluacji. Nie wiadomo, jakie konkretne techniki pamięciowe były wykorzystywane oraz czy program opierał się na dowodach naukowych.

Zajęcia w ramach projektu miały określony czas trwania, co mogło wpływać na ograniczoną możliwość osiągnięcia długotrwałych efektów. Krótkoterminowe programy mogą nie przynieść trwałych zmian w funkcjonowaniu poznawczym, zwłaszcza jeśli seniorzy nie mają możliwości kontynuowania zajęć po zakończeniu projektu.

f) Program „Kursu treningu pamięci z elementami treningu twórczego myślenia"

Analizowany trening pamięci z elementami twórczego myślenia jest prowadzony przez Katarzynę Ragus - trenerkę pamięci i twórczości - w ramach Akademii Pamięci i Twórczości – Synaptika. Program ten został zaprojektowany z myślą o seniorach i oferuje warsztaty stacjonarne dostosowane do potrzeb oraz możliwości grupy. Celem kursu jest rozwijanie strategii pamięciowych, poprawa koncentracji, nauka mnemotechnik, oraz ogólne podniesienie samooceny i samodzielności uczestników oraz nastawienia do własnej pamięci.

Trenerka posiada następujące kwalifikacje: trener zdolności poznawczych, pedagog opiekuńczy i przedszkolny, założycielka i nauczyciel prowadzący autorskiego przedszkola w Irlandii, doradca żywieniowy (*Seniorzy. Kurs…*). Kwalifikacje prowadzącej, jej szeroka wiedza i doświadczenie w pracy z seniorami stanowią solidną podstawę do skutecznego prowadzenia kursu.

Jest to interesujący program, który wyróżnia się holistycznym podejściem do stymulacji poznawczej seniorów. Kurs obejmuje naukę różnych strategii pamięciowych oraz mnemotechnik, które mają wspomagać codzienne funkcjonowanie poznawcze seniorów. Trening ten jest także wzbogacony o elementy twórczego myślenia, co wyróżnia go na tle innych programów. Włączenie elementów twórczości może sprzyjać rozwijaniu elastyczności myślenia i kreatywności, co może dodatkowo stymulować. Jego mocną stroną jest także włączenie wsparcia psychologicznego, które może przyczyniać się do poprawy samooceny i samodzielności uczestników.

Kurs oferuje indywidualne podejście, dostosowując poziom zajęć do potrzeb grupy i możliwości uczestników, co pozwala na efektywne wsparcie seniorów o różnych poziomach zaawansowania poznawczego

Szczegółowe informacje na temat treści edukacyjnych wskazują, iż program skupia się na nauce technik ułatwiających zapamiętywanie (np. twarze, imiona, nazwiska itp.) oraz rozwijaniu umiejętności stosowania takich technik w życiu codziennym. Skupia się również na poprawie pamięci prospektywnej (pamięć o zaplanowanych zadaniach, takich jak wzięcie leku) oraz retrospektywnej (np. przypominanie sobie, gdzie odłożono okulary). Na zajęciach dostarczane są zasady zapamiętywania, które usprawniają proces nauki oraz omawiane są zmiany w funkcjonowaniu pamięci związane z wiekiem i obalane stereotypy dotyczące starszych osób. Dodatkowo przekazywane są wskazówki dotyczące stylu życia, który wpływa na pamięć (aktywność ruchowa, aktywność społeczna), oraz porady dietetyczne, które wspomagają pracę mózgu. Pokazywane są również sposoby wspierania procesu zapamiętywania w codziennym życiu przy użyciu nowoczesnych technologii (aplikacje na telefon, tablet-komputer). Zapoznaję z przydatnością nowoczesnych technologii w codziennych procesach zapamiętywania (aplikacje na telefon, tablet/komputer).

Koncepcja programu zakłada, iż regularne ćwiczenia pamięciowe przyniosą widoczne efekty zarówno w codziennym funkcjonowaniu, jak i w pracy zawodowej w postaci zmniejszenia liczby zapomnianych zadań. Kurs przede wszystkim ma wspierać uczestników w organizowaniu codziennych obowiązków, takich jak pamiętanie o lekach, spotkaniach, czy czynnościach domowych. Program kładzie nacisk na przydatność poznanych technik w codziennym życiu, od prostych strategii pamięciowych po wykorzystanie nowoczesnych technologii wspomagających zapamiętywanie. Filozofia tego podejścia uwzględnia zmianę nastawienia do własnej pamięci jako niezbędną, aby osiągnąć znaczącą poprawę jej sprawności. Treningi pamięci dla seniorów w tym podejściu to wsparcie dla mózgu, porównywalne do zdrowego odżywiania i aktywności fizycznej (*Nowoczesne treningi…*)..

Forma zajęć to warsztaty, które łączą naukę z zabawą. Program kładzie nacisk na to, aby zajęcia były atrakcyjne i ciekawe oraz na unikanie monotonnych wykładów.

Prowadzący deklaruje, iż bazuje na najnowszych metodach treningu pamięci, które ewoluują wraz z postępem badań naukowych, podkreślając, że metody sprzed kilku lat mogą już być przestarzałe. Jednak słabą stroną programu jest brak danych na temat formalnych badań oceniających efektywność kursu.

6.2.2. Analiza metod nauczania na podstawie scenariuszy

W tej części pracy skupiono się na szczegółowej analizie scenariuszy wykorzystywanych przez trenerów podczas grupowych treningów poznawczych. Scenariusze te, będące narzędziami wspierającymi trenerów w planowaniu zajęć, oferują wgląd w stosowane konkretne metody i techniki nauczania oraz organizację poszczególnych sesji treningowych. Analiza obejmie ocenę zastosowanych metod dydaktycznych, form aktywizacji uczestników oraz strategii mających na celu rozwój funkcji poznawczych seniorów, w tym formy przekazu wiedzy, wykorzystania praktycznych ćwiczeń. Dzięki tej części analizy możliwe będzie lepsze zrozumienie, jak teoretyczne założenia są przekładane na praktyczne działania edukacyjne, oraz jakie wyzwania i możliwości wiążą się z ich realizacją w pracy z seniorami.

Uwzględniono trzy scenariusze, które zostały szczegółowo przeanalizowane pod kątem ich metodycznych cech, co pozwala na zrozumienie różnorodności podejść do treningu pamięci dla seniorów, wpływu na organizację i przebieg poszczególnych sesji treningowych. Tabela 17 przedstawia najistotniejsze ustalenia.

Tabela 17

Zestawienie cech analizowanych scenariuszy treningu pamięci.

	SCENARIUSZ NR 1	**SCENARIUSZ NR 2**	**SCENARIUSZ NR 3**
Temat zajęć	„Dzień Florysty”.	„Na pamięć”.	„Tworzenie map myśli”.
Czas trwania zajęć	45-60 minut	120 minut	90 minut
Ilość ćwiczeń realizowanych podczas jednego treningu	7	5	3
Oczekiwane efekty/cele	- Stymulacja pamięci, - stymulacja ruchowa, - poprawa świadomości własnego ciała, - wzmacnianie uwagi, - poprawa koordynacji wzrokowo-ruchowej, - pobudzanie myślenia strategicznego, - wzmacnianie funkcji językowych, - integracja grupy, - stymulacja motoryczna.	- Poznanie zasad wspomagania pamięci oraz informacji na temat pamięci w późnym wieku, - zwiększenie pojemności pamięci operacyjnej, - poznanie możliwości wbudowania wskazówek do wydobycia informacji z pamięci na etapie zapamiętywania, - integracja grupy.	- Poznanie zasad i sposobu tworzenia Mapy myśli, - poznanie zasady schodzenia na poziom semantyczny oraz możliwości jej zastosowania w praktyce, - nabycie wiedzy i umiejętności grupowania, - powtórzenie informacji z całego treningu pamięci.
Metody pracy	- ćwiczenia grupowe, - ćwiczenia w parach, - ćwiczenia indywidualne, - miniwykład, - wykorzystanie gry w aplikacji na tablet, - rozmowa z uczestnikami, - dyskusja.	- ćwiczenia indywidualne, - miniwykład, - podsumowanie zajęć, - rozdawanie materiałów szkoleniowych.	- ćwiczenie indywidualne, - miniwykład, - burza mózgów, - ćwiczenie grupowe, - podsumowanie, powtórzenie, - wypełnienie arkuszy oceny treningu pamięci.
Materiały potrzebne do zajęć	- prezentacja, - tablety dla uczestników, - rzutnik, - komputer, - tablica suchościeralna, - pisaki, - karty z ilustracjami.	- prezentacja, - kartki A4, - arkusze z ćwiczeniami, - materiały szkoleniowe.	- arkusze z ćwiczeniami, - komputer, - rzutnik multimedialny, - prezentacja multimedialna, - tablica typu flipchart, - tablica suchościeralna, - pisaki, - spis dodatkowej literatury dla zainteresowanych, - arkusze oceny treningu.
Poziom trudności	Trzy warianty ćwiczeń: 1. Łatwiejszy 2. Pośredni 3. Trudniejszy	Uniwersalny program dla wszystkich uczestników.	Uniwersalny program dla wszystkich uczestników.
Skład uczestników	Brak informacji. Zajęcia dla „seniorów”.	Osoby po 60 roku życia.	Osoby po 60 roku życia.
Wielkość grup	10-15 osób	Brak informacji.	Maksymalnie 10 osób.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy trzech ogólnodostępnych scenariuszy.

Temat zajęć

Analiza scenariuszy wskazuje, że tematyka zajęć w scenariuszach nr 2 i nr 3 bezpośrednio odnosi się do pamięci, co jest spójne z celem treningów pamięci. Scenariusz nr 1, z tematem „Dzień Florysty", wprowadza natomiast temat okolicznościowy, który pozwala na dostosowanie ćwiczeń funkcji poznawczych do nietypowych kontekstów, co może przyczyniać się do większego zaangażowania uczestników. Pomimo różnic tematycznych, wszystkie scenariusze koncentrują się na wsparciu procesów pamięciowych, co odpowiada głównym celom programu.

Czas trwania zajęć

Różnorodność czasowa zajęć jest znacząca, od 45 minut w scenariuszu nr 1 do 120 minut w scenariuszu nr 2. Warto zauważyć, że czas trwania nie jest bezpośrednio powiązany z liczbą realizowanych ćwiczeń – scenariusz nr 1 zawiera najwięcej ćwiczeń, mimo że zakłada najkrótszy czas realizacji. Może to sugerować większą dynamikę zajęć w scenariuszu nr 1, w porównaniu z bardziej rozbudowanym czasowo scenariuszem nr 2.

Ilość ćwiczeń

Liczba ćwiczeń różni się między scenariuszami – od 3 do 7 ćwiczeń na sesję. Zauważalna jest różnorodność w charakterze tych ćwiczeń, od zadań motorycznych po poznawcze.

Oczekiwane efekty i cele

Cele scenariuszy koncentrują się na wspieraniu pamięci, ale każdy z nich kładzie nacisk na różne aspekty funkcji poznawczych. Scenariusz nr 1 obejmuje szerokie spektrum efektów, od stymulacji pamięci po integrację grupy i stymulację motoryczną (stymulacja pamięci, poprawa świadomości własnego ciała, wzmacnianie uwagi oraz stymulacja ruchowa, motoryczna, poprawa koordynacji wzrokowo-ruchowej, pobudzanie myślenia strategicznego oraz wzmacnianie funkcji językowych). W scenariuszu nr 2 nacisk położony jest na rozumienie zasad wspomagania pamięci oraz dostarczenie informacji na temat pamięci w późnym wieku, zwiększenie pojemności pamięci operacyjnej, poznanie możliwości wbudowania wskazówek do wydobycia informacji z pamięci na etapie zapamiętywania. Scenariusz nr 3, dotyczący tworzenia Map myśli, wprowadza elementy praktyczne, które mogą być użyteczne w codziennym życiu uczestników. Uczestnicy mają zapoznać się z zasadami i sposobami tworzenia Map myśli, schodzenia na poziom semantyczny oraz nabyć wiedzę i umiejętności grupowania. Wspólnym mianownikiem wszystkich scenariuszy jest integracja grupy, co może wskazywać na istotność aspektu społecznego w procesie edukacji seniorów.

Metody pracy

Metody pracy zastosowane w scenariuszach wykazują pewne podobieństwa, np. indywidualne ćwiczenia i mini-wykłady występują w każdym z nich. Wspólne dla scenariuszy nr 1 oraz nr 3 jest zastosowanie ćwiczeń grupowych. W scenariuszu nr 2 oraz nr 3 na koniec zajęć proponowane jest podsumowanie.

Najwięcej metod pracy aktywizujących uczestników przedstawiono w scenariuszu nr 1. Prowadzący zgodnie ze scenariuszem wykorzystuje ćwiczenia w parach, dyskusję i nowoczesne technologie, takie jak aplikacje na tablet. Scenariusz nr 3 dodaje metodę burzy mózgów oraz powtórzenie materiału, co wskazuje na podejście skoncentrowane na wzmocnieniu i utrwaleniu wiedzy. Scenariusz nr 2 zakłada rozdawanie uczestnikom szkolenia materiałów szkoleniowych.

Materiały potrzebne do zajęć

Analiza materiałów używanych podczas zajęć pokazuje, że najwięcej zasobów wymaga scenariusz nr 3. Wspólnym elementem wszystkich scenariuszy są prezentacje, co sugeruje znaczenie wizualnych form przekazu. Tylko w przypadku scenariusza nr 3 wiemy, że są to prezentacje multimedialne.

Niezbędne do realizacji scenariusza nr 1 oraz nr 3 są: komputery, rzutniki multimedialne oraz tablice suchościeralne i pisaki. W scenariuszu nr 3 założono również konieczność posiadania tablicy typu flipchart.

Do realizacji scenariuszy potrzebne są materiały dla uczestników takie jak: arkusze z ćwiczeniami (scenariusz nr 2 i nr 3) karty z ilustracjami (scenariusz nr 1), materiały szkoleniowe (scenariusz nr 2), kartki A4 (scenariusz nr 2), spis dodatkowej literatury (scenariusz nr 3), arkusze oceny treningu (scenariusz nr 3). Do realizacji scenariusza nr 1 potrzebne są natomiast tablety (albo dla wszystkich uczestników albo jeden do podłączenia i wyświetlenia na rzutniku), co może wspierać nowoczesne formy uczenia się i angażować uczestników w sposób bardziej interaktywny.

Różnorodność materiałów, od kart z ilustracjami po arkusze oceny, wskazuje na złożoność procesu edukacyjnego, który obejmuje różne metody wspomagania procesu pamięciowego.

Poziom trudności

Tylko scenariusz nr 1 został zaprojektowany z możliwością dostosowania poziomu trudności do umiejętności uczestników. Wprowadzenie trzech poziomów trudności (łatwiejszy, pośredni, trudniejszy) umożliwia trenerom elastyczne reagowanie na zróżnicowane potrzeby seniorów, co może zwiększyć efektywność treningu. W scenariuszach nr 2 i nr 3 nie

wprowadzono takiego zróżnicowania, co może ograniczać możliwości dostosowania programu do poziomu poznawczego uczestników.

Skład uczestników

Scenariusze nr 2 i nr 3 są projektowane z myślą o osobach powyżej 60. roku życia, natomiast scenariusz nr 1 nie precyzuje dokładnie wieku uczestników, jedynie wskazuje, że są to „seniorzy". Brak specyfikacji w scenariuszu nr 1 może sugerować większą elastyczność w doborze uczestników, co może być korzystne dla placówek realizujących zajęcia w grupach o mieszanym wieku.

Wielkość grup

Zalecana liczba uczestników również różni się między scenariuszami. Scenariusz nr 1 przewiduje grupy od 10 do 15 osób, natomiast scenariusz nr 3 zakłada maksymalnie 10 uczestników. Brak informacji na temat wielkości grupy w scenariuszu nr 2 może utrudniać organizację zajęć, szczególnie w kontekście dostosowania metod pracy do liczebności grupy. Mniejsza liczba uczestników może sprzyjać bardziej indywidualnemu podejściu, co jest szczególnie istotne w pracy z seniorami, gdzie różnice w tempie przyswajania informacji mogą być znaczące.

Identyfikacja założeń i priorytetów edukacyjnych w scenariuszach:

Scenariusze zawierają pewne ukryte założenia dotyczące tego, jak powinien wyglądać skuteczny trening pamięci dla seniorów. Scenariusze, będące zbiorem założeń dotyczących metod pracy, celów i priorytetów, oferują wgląd w to, jakie koncepcje kryją się za realizowanymi programami. Oto kilka głównych obserwacji:

- Podejście „jeden rozmiar dla wszystkich" (brak personalizacji): scenariusze mają charakter uniwersalny, co może prowadzić do problemów z dostosowaniem do różnorodnych potrzeb poznawczych seniorów. Przykładem tego jest brak elastyczności w dostosowywaniu poziomu trudności (np. w scenariuszu nr 2), co świadczy o domyślnym założeniu, że wszyscy uczestnicy skorzystają z tych samych ćwiczeń w jednakowy sposób i że każdy uczestnik będzie w stanie przyswoić te same treści bez względu na indywidualne różnice poznawcze.
- Skoncentrowanie na nauczycielu: pomimo używania ćwiczeń grupowych i interaktywnych, wszystkie scenariusze opierają się na silnym przewodnictwie trenera. Pojawiający się w scenariuszach nacisk na kontrolę nad procesem edukacyjnym ze strony trenerów, ogranicza możliwości decyzyjne seniorów. Przykładem jest scenariusz nr 1, gdzie interakcje seniorów są ograniczone do zadań kierowanych przez trenera.
- Ograniczona samodzielność: Scenariusze oferują ustrukturyzowane podejście oparte na zadaniach (materiałach zewnętrznych) takich jak rozwiązywanie ćwiczeń czy karty pracy.

Scenariusz nr 2 dodatkowo narzuca określone metody i nie pozwala seniorom na swobodne korzystanie z ich indywidualnych strategii zapamiętywania i refleksji. Seniorzy, zamiast być zachęcani do eksplorowania nowych metod zapamiętywania, są prowadzeni według jednego, narzuconego modelu.

- Preferowanie rutyn zamiast innowacji: trenerom proponuje się korzystanie z utartych schematów, takich jak mini-wykłady lub ćwiczenia na kartkach, zamiast innowacyjnych metod dostosowanych do seniorów. Scenariusz nr 2, który opiera się na standardowych narzędziach, nie wprowadza nowoczesnych metod wspierających pamięć.
- Przeładowanie sesji w scenariuszu nr 1: Scenariusz nr 1, który zawiera 7 ćwiczeń w krótkim czasie, stawia na ilość, a nie na jakość. To założenie, że więcej ćwiczeń przyniesie lepsze efekty, może prowadzić do przeciążenia uczestników i frustracji, zwłaszcza jeśli nie mają wystarczająco dużo czasu na przetwarzanie informacji. Taki intensywny format może utrudniać utrwalenie materiału, co jest kluczowe dla efektywnego wspomagania pamięci u osób starszych.
- Niedostateczne uwzględnienie emocjonalnych i społecznych potrzeb seniorów: W scenariuszach nie ma wystarczającego nacisku na wspieranie emocjonalne lub społeczne uczestników.

Wnioski płynące z tej analizy wskazują na potrzebę głębszego spojrzenia na scenariusze jako nośniki gotowych skryptów i zaleceń, które mogą kierować trenerów w stronę rozwiązań nieoptymalnych.

6.3. Praktyki projektowania i wdrażania grupowych treningów poznawczych - perspektywa trenerów

Podrozdział ten przedstawia szczegółową analizę praktyk stosowanych przez trenerów w zakresie projektowania oraz wdrażania grupowych treningów poznawczych dla seniorów. Główna część tego rozdziału opiera się na przedstawieniu perspektywy samych trenerów, którzy dzielą się swoimi doświadczeniami związanymi z tworzeniem i prowadzeniem takich zajęć. Opisane zostaną różne aspekty procesu edukacyjnego, w tym projektowanie programów, wybór metod pracy, sposoby ewaluacji efektów, a także wyzwania, które trenerzy napotykają w trakcie prowadzenia zajęć. W rozdziale zwrócono również uwagę na różnice w podejściu do pracy z seniorami w porównaniu z innymi grupami wiekowymi. Trenerzy dzielą się również swoimi wyobrażeniami o idealnych zajęciach i cechach, które według nich powinien posiadać idealny trener.

6.3.1.Projektowanie działań edukacyjnych

Podrozdział ten poświęcony jest analizie procesów projektowania działań edukacyjnych skierowanych do seniorów z punktu widzenia trenerów. Trenerzy, biorący udział w badaniu, dzielą się swoimi doświadczeniami dotyczącymi organizacji treningów pamięci, w tym szczegółami na temat doboru składu grup, negocjowania z organizatorami intensywności zajęć oraz wpływu tych czynników na przebieg i efektywność nauczania. Opisane zostały również praktyki związane z tworzeniem autorskich programów treningowych, a także inspiracje, które trenerzy czerpią z różnych źródeł, zarówno formalnych, jak i nieformalnych. W tej części pracy skupiono się również na analizie metod zbierania informacji o potrzebach uczestników, a także zwrócono uwagę na praktyczne aspekty zajęć, w tym warunki przestrzenne i materialne, które mają istotne znaczenie w procesie projektowania zajęć.

6.3.1.1. Możliwość decydowania o składzie grup i intensywności zajęć

Analiza rozmów z trenerami prowadzącymi zajęcia grupowe z treningu pamięci dla seniorów ujawnia, że większość z nich ma ograniczony wpływ na skład grup oraz intensywność zajęć. Decyzje te są zazwyczaj narzucane przez organizatorów zajęć lub instytucje finansujące, takie jak gminy, urzędy miasta czy opieka społeczna, co skutkuje brakiem elastyczności w dostosowywaniu zajęć do indywidualnych potrzeb seniorów.

Trenerzy wskazują, że proces rekrutacji uczestników leży poza ich kompetencjami. Pani Hania zauważa: „Kto ma ochotę ten przychodzi”, co potwierdza brak selekcji ze strony prowadzących. Pani Agata dodaje, że kryteria uczestnictwa są odgórnie ustalone przez instytucje, z którymi współpracują, ponieważ wszystkie programy są realizowane dla seniorów bezpłatnie, w ramach projektów społecznych: „To określa umowa, jaką mamy podpisaną z urzędem miasta w ramach projektu”. Z tego powodu trenerzy nie mają możliwości dostosowania składu grupy do zdolności poznawczych seniorów ani indywidualnych potrzeb, co mogłoby zwiększyć efektywność treningów.

Kryteria naboru i selekcji uczestników opierają się na odgórnych wytycznych. Pani Zosia zwraca uwagę na fakt, że wielu uczestników jej zajęć jest kierowanych przez opiekę społeczną: „To są osoby przeważnie delegowane z opieki społecznej. Panie tutaj w tym ośrodku znają potrzeby i widzą, kto by się na przykład nadawał, mówią mi, że widzą dużo takich osób”. Oznacza to, że trenerzy nie mają wpływu na to, kto dokładnie bierze udział w zajęciach, co

może skutkować różnorodnym poziomem zaawansowania uczestników, a co za tym idzie – trudnościami w dopasowaniu programu do wszystkich uczestników.

Kwestia intensywności zajęć także jest narzucana z góry i nie zależy od trenerów. Pani Karolina stwierdza, że nieregularna obecność seniorów oraz zbyt mała liczba spotkań utrudniają realizację programu: „To jest problem, że nie ma regularności, a zajęcia odbywają się zbyt rzadko".

Trenerzy zaznaczają, że zbyt duża liczba uczestników wpływa na obniżenie efektywności treningu. Pani Agata mówi: „18 osób to nie jest już grupa warsztatowa. Dosyć trudno się pracuje". Z wielkości grup treningowych niezadowolona jest pani Hania i pani Karolina, co było już analizowane wcześniej (podrozdział 6.1.1.5). Jednak nie wspominają o możliwościach zmiany i znalezienia bardziej optymalnych rozwiązań. Podobnie jak pani Zosia, która pracuje z grupą liczącą 18 osób i od czterech lat liczba ta utrzymuje się na maksymalnym poziomie. Zwraca uwagę, że gdyby istniała możliwość zwiększenia dofinansowania, można byłoby utworzyć kolejną grupę, aby zaspokoić duże zainteresowanie zajęciami: „Podejrzewam, że te nowe 18 osób zawsze by się zebrało". Trenerka rozkłada jednak ręce, wskazując na ograniczenia zewnętrzne.

Pan Paweł z kolei zauważa, że chciałby podjąć rozmowy z kierownictwem placówki, by zmniejszyć liczbę uczestników w swojej 18-osobowej grupie i podzielić ją na mniejsze jednostki, co mogłoby zwiększyć efektywność zajęć: „Powiedziałem kierowniczce, że fajnie byłoby podzielić tę grupę na dwie, trzy mniejsze". Wydaje się, że postrzega on pewne możliwości wynegocjowania lepszych warunków, gdyż o organizatorach w placówce mówi jako o osobach do „dogadania się". Planuje podjąć kroki, by od nowego semestru podzielić swoją grupę na mniejsze jednostki: „Od stycznia chciałbym, żeby te grupy były mniejsze".

Trenerzy także zaznaczają, że nie mają wglądu w dokumentację uczestników ani informacje o ich stanie zdrowia, co stanowi dodatkowe wyzwanie przy planowaniu zajęć. Pani Patrycja mówi wprost: „My jako trenerzy nie mieliśmy wglądu w te umowy, nie wiedzieliśmy, jakie są opłaty i mieliśmy informacje, że wszystkie takie rozmowy przekierowujemy do osoby, która jest właśnie w tym sekretariacie". Podobne doświadczenia opisuje pani Karolina, która zaznacza, że nie bierze udziału w przyjmowaniu osób do grupy, co komplikuje zarządzanie grupą: „Ja się nie zajmuję w ogóle przyjmowaniem osób do grupy, ja tylko ją prowadzę. Te wszystkie takie formalności, to nie ze mną". Pani Karolina również podkreśla, że nie ma dostępu do informacji o problemach zdrowotnych seniorów: „Nie bierzemy żadnej dokumentacji medycznej, chyba że ktoś to mówi przy zapisie, ale ja też nie wiem".

Wypowiedzi te pokazują, że trenerzy nie mają wpływu na proces rekrutacji ani intensywność zajęć. Ograniczenia te wynikają z odgórnych wytycznych instytucji finansujących oraz braku selekcji uczestników, co wpływa na efektywność prowadzonych treningów pamięci. Trenerzy wspominają, że zapoznają się z uczestnikami dopiero na zajęciach. Trenerzy podkreślają, że mniejsze grupy, regularna obecność uczestników oraz lepszy dostęp do informacji o stanie zdrowia seniorów mogłyby poprawić jakość zajęć i zwiększyć skuteczność treningów.

6.3.1.2. Autorstwo programu

Analiza wypowiedzi trenerów wskazuje na istnienie dwóch wyraźnie odmiennych podejść do opracowywania programu treningów pamięci. Pierwsza grupa trenerów realizuje gotowe materiały przygotowane przez pracodawcę. Ich zadaniem jest jedynie prowadzenie zajęć na podstawie wcześniej opracowanego programu, a pracodawca zapewnia im szkolenie przygotowujące do tej roli. Trenerzy ci (np. pani Hania, pani Karolina, pani Patrycja) nie mają wpływu na kształt programu, a ich zadanie polega na jego realizacji zgodnie z odgórnie narzuconymi wytycznymi. Druga grupa obejmuje osoby, które są odpowiedzialne za projektowanie autorskich programów, które następnie realizują w trakcie swoich zajęć (np. pan Paweł, pani Zosia, pani Agata).

Warto również pokazać, jak trenerzy postrzegają możliwość modyfikacji gotowych programów. Mimo że trenerki takie jak pani Hania, pani Karolina i pani Patrycja pracują na narzuconych im materiałach, ich podejście do realizacji programu jest zróżnicowane. Pani Hania przyznaje, że ma możliwość modyfikowania scenariusza zajęć, co wykorzystuje w praktyce:

> Ja niektóre tematy tam sama trochę poszerzam, trochę coś niecoś dodaję i staram się to, co wydaje mi się, że jest lepsze, bardziej podkreślić. Także też myślę, że akurat w tych scenariuszach mamy taką trochę swobodę. Że można samemu gdzieś tam trochę powiększyć, zmniejszyć jakiś element, nad czym się bardziej skupić, a coś troszkę ominąć.

Pani Hania wskazuje na pewną swobodę w dostosowywaniu programu do potrzeb grupy, co pozwala jej na elastyczne podejście do realizacji wytycznych.

Podobnie wypowiada się pani Karolina, która również odczuwa pewną swobodę w realizacji scenariusza:

> To jest program, scenariusze są dosyć ustrukturyzowane, ale nikt nie kontroluje mnie tak naprawdę. To nie może być dla nich narzucone tak bardzo. Jeśli są takie ćwiczenia,

> które bardzo lubią, sprawiają przyjemność, no to oczywiście, że używam ich trochę częściej. Tu jest duża swoboda. Są takie elementy, które trzeba zrealizować, u nas są po prostu najważniejsze, ale to w jaki sposób to przeprowadza, to już jest moja rzecz. Mam scenariusz, którym mogę się posiłkować, ale mogę iść swoim własnym trybem. Ale ja idę zgodnie z reguły z tym scenariuszem, on jest moim zdaniem bardzo dobrze napisany, jest użyteczny, ma dużo opcji, więc korzystam ze scenariusza.

Mimo iż pani Karolina podkreśla wartość ustrukturyzowanego programu, to przyznaje, że ma możliwość adaptacji pewnych elementów, które lepiej odpowiadają potrzebom grupy.

Z kolei pani Patrycja wydaje się bardziej ograniczona w zakresie modyfikacji programu. W jej przypadku jedynie zadania dodatkowe mogą być pomijane, a cała struktura zajęć musi być realizowana zgodnie z wytycznymi: „Mam scenariusz, w którym mam zadania obligatoryjne i w którym mam zadania dodatkowe, które mogę ominąć". Pani Patrycja wyraźnie wskazuje, że pewne zadania z programu mogłyby być bardziej praktyczne i lepiej dostosowane do rzeczywistości seniorów: „Wolałabym, żeby były bardziej dopasowane do takiego życia przeciętnego seniora, ale zadanie w podręczniku jest inne".

Trenerzy, którzy projektują własne autorskie programy, mają pełną swobodę w zakresie tworzenia treści i metod pracy z seniorami. Pan Paweł, pani Zosia i pani Agata nie tylko prowadzą zajęcia, ale także samodzielnie projektują ich przebieg, co daje im większą kontrolę nad dopasowaniem treści do potrzeb uczestników. Tego typu podejście pozwala na większą elastyczność i możliwość modyfikacji programu w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby grupy.

Wyniki analizy wskazują, że kwestia autorstwa programów jest ściśle związana z poziomem swobody trenerów w prowadzeniu zajęć. Osoby realizujące gotowe programy uważają, że mają pewną elastyczność, jednak wciąż muszą dostosowywać się do narzuconych wytycznych. Natomiast trenerzy, którzy sami projektują programy, wierzą, że mają pełną kontrolę nad ich realizacją, co umożliwia im większe dostosowanie treści do potrzeb i oczekiwań uczestników.

6.3.1.3. Źródła inspiracji w projektowaniu programów

W tej części poddano analizie wypowiedzi trenerów na temat źródeł inspiracji, które wykorzystują przy projektowaniu zajęć z treningu pamięci. Wyłania się z nich obraz zróżnicowanego podejścia do poszukiwania materiałów, w zależności od potrzeb i preferencji trenerów. Kluczową rolę odgrywają tu zarówno osobiste doświadczenia, jak i zasoby dostępne w literaturze oraz Internecie.

Pani Zosia, pan Paweł oraz pani Agata są odpowiedzialni za dobór materiałów, które wykorzystują podczas swoich zajęć. Czerpią inspiracje z różnych źródeł, co pozwala im wzbogacać programy treningowe o różnorodne perspektywy. Pan Paweł mówi o swoim podejściu do gromadzenia materiałów:

> Mam sporo materiałów z przeszłości, które przerobiłem. Na pewno dużo mi dał fakultet na studiach u pani doktor, która też nam pokazywała różne ćwiczenia pamięciowe. Sporo też biorę od pana Ł [imię] ze strony 'Psychologia dla seniora'. Korzystam też z materiałów fundacji [nazwa] w Warszawie, mają taką stronę Internetową, więc stąd też się inspiruję.

Jego podejście łączy wiedzę akademicką z praktycznymi ćwiczeniami znalezionymi w Internecie, co zapewnia kompleksowość w przygotowywaniu materiałów.

Podobnie pani Zosia wspomina, że korzysta z różnorodnych zasobów, w tym publikacji, literatury oraz Internetu: „Oczywiście mam mnóstwo wsparcia w postaci różnej literatury, materiałów szkoleniowych, zasobów Internetowych". Jej wypowiedź sugeruje, że trenerzy nie ograniczają się do jednej metody nauczania, lecz starają się łączyć różne zbiory ćwiczeń, pochodzące z różnych źródeł.

Pani Agata również mówi o korzystaniu z Internetu jako źródła pojedynczych zadań, które wprowadza do swoich programów: „Szukam też w Internecie takich pojedynczych zadań". Wszystko to wskazuje na fakt, że ci trzej trenerzy są elastyczni w doborze materiałów, co pozwala im urozmaicać zajęcia i reagować na potrzeby grupy.

Pan Paweł szczególnie podkreśla wagę samodzielności w przygotowywaniu programu, co wzmacnia jego poczucie odpowiedzialności za efekty zajęć: „Być też takim panem swojego losu i panem swoich zajęć, więc tak wkładam dużo serca po prostu w to wszystko, bo też to wydaje mi się, że ludzie to czują". Podkreśla, że wkładanie wysiłku w przygotowanie się do zajęć pozwala mu się przygotować w takim stopniu, żeby uczestnicy zajęć mogli to docenić.

Co więcej, pan Paweł aktywnie poszukuje informacji zwrotnych na temat tego, czy jego wybory zadań i scenariuszy są atrakcyjne dla odbiorcy, co pomaga mu doskonalić programy: „Programy będę od przyszłego poniedziałku testował na grupie swoich znajomych. To będą takie pierwsze osoby, od których wezmę feedback, czy to jest okej. No i będę te zarysy, konspekty rozwijał, ulepszał". Tego typu podejście świadczy o dążeniu do ciągłego ulepszania programów i dostosowywania ich do potrzeb grupy, co wskazuje na profesjonalizm i chęć osiągnięcia jak najlepszych wyników w pracy z seniorami.

Podsumowując, wypowiedzi trójki trenerów ukazują, że samodzielne projektowanie programów treningów pamięci opiera się na różnorodnych źródłach inspiracji – od zasobów akademickich, przez literaturę i materiały online, aż po doświadczenia zawodowe z różnymi

grupami wiekowymi. Źródła te zdaniem badanych pozwalają na tworzenie innowacyjnych i skutecznych programów, które są odpowiedzią na specyficzne potrzeby uczestników.

6.3.1.4. Zbieranie informacji o potrzebach uczestników

Analizując wypowiedzi trenerów, można stwierdzić, że formalne procedury diagnostyczne, takie jak ocena poziomu sprawności poznawczej uczestników, nie są powszechnie stosowane. Trenerzy opierają się głównie na bezpośrednich rozmowach z uczestnikami, co pozwala im zrozumieć potrzeby treningowe seniorów oraz ich oczekiwania wobec zajęć. Wprowadzenie do zajęć często przybiera formę nieformalnej wymiany informacji, podczas której uczestnicy mogą swobodnie opowiadać o swoich doświadczeniach z pamięcią, bez presji czy obowiązku pełnego ujawnienia wszystkich problemów.

Pani Hania opisuje ten proces jako wprowadzenie, podczas którego każdy uczestnik ma szansę opowiedzieć o swoich trudnościach z pamięcią i oczekiwaniach wobec kursu:

> Robimy na pierwszym spotkaniu takie wprowadzenie i każdy się przedstawia i opowiada, co tam z tą pamięcią po prostu i każdy mówi, w czym ma dobrą pamięć, w czym słabszą, czemu jest na tym kursie, co oczekuje od tego kursu i tak dalej.

Ta metoda jej zdaniem pozwala na zarysowanie podstawowego obrazu potrzeb uczestników już na początku kursu, choć nie wymaga pełnej diagnozy.

Podobne podejście przyjmuje pan Paweł, który organizuje tzw. „spotkanie zero", mające na celu poznanie uczestników oraz ich oczekiwań:

> Nazwałem to u siebie spotkaniem „Zero", że zawsze jest takie badanie potrzeb w cudzysłowie, żeby tak na poważnie nie brzmiało. To jest takie spotkanie, że przez 45 minut poznajemy się, robimy tam jedno czy dwa ćwiczenia. Takie integrujące, że się po prostu poznali i potem wypytuję jakie mają doświadczenia z takimi problemami np. z pamięcią, jakie mają potrzeby, co by chcieli na tych zajęciach, żeby było, ja też im jakąś swoją wizję podaję, żebyśmy to razem po prostu sobie ułożyli i tak to wygląda.

Ten nieformalny proces, jak twierdzi, pozwala mu na wczesne zidentyfikowanie obszarów, na których uczestnicy chcieliby się skupić, co daje mu możliwość dostosowania programu do ich potrzeb.

W sytuacjach, gdy uczestnik wykazuje poważniejsze problemy poznawcze, pan Paweł deklaruje gotowość do podjęcia dodatkowych kroków, takich jak zorganizowanie indywidualnych sesji lub konsultacji:

> Jakbym wiedział, że rzeczywiście sobie nie radzi, albo powiedzmy było więcej takich osób, to ja bym wyszedł od razu do pani kierowniczki z zapytaniem, czy moglibyśmy zrobić jakąś grupę osobną albo jakieś konsultacje czy sesje indywidualne. Więc to jest

> pierwsza kwestia, a druga, to też bym dowiedział się, zrobił research, kto się tym zajmuje, gdzie są specjaliści, żebym mógł mieć jakieś dodatkowe, dopasowane do nich materiały, jakoś tak dobrze ich zaopiekować.

Z jego wypowiedzi wynika, że jest gotów na poszukiwanie zewnętrznego wsparcia, jeśli wymaga tego stan zdrowia uczestników, aby jak najlepiej dostosować program do ich potrzeb.

Pani Karolina, pytając seniorów o ich trudności i preferencje, również wykorzystuje rozmowy jako główne źródło informacji: „Tak, jasne, zawsze pytam, czego oczekują? Czy jest coś, co ich niepokoi, szczególnie na czym się chcieliby skupić?". Jak twierdzi, jej metoda opiera się na bieżącym monitorowaniu potrzeb uczestników poprzez zadawanie seniorom pytań o doświadczane trudności i preferowane podczas zajęć tematy.

Pani Zosia podkreśla, że regularnie prowadzi rozmowy z uczestnikami, aby na bieżąco dostosowywać treści zajęć do ich potrzeb: „Tak, co jakiś czas ich pytam o ich potrzeby, żeby wiedzieć, co przygotowywać na bieżąco". To podejście z jej punktu widzenia pozwala jej na elastyczne reagowanie na potrzeby uczestników w trakcie trwania kursu.

W niektórych przypadkach trenerzy korzystają również z bardziej formalnych narzędzi, takich jak formularze zgłoszeniowe. Pani Patrycja opisuje, jak formularze te dostarczają jej cennych informacji o problemach uczestników:

> Tutaj każdy uczestnik miał formularz zgłoszeniowy, na którym wpisywał swoje dane. Mógł też wpisać sytuację zdrowotną, wpisywał też takie najczęstsze problemy z pamięcią, które chciałby na przykład tutaj usprawnić. Te dane miałam do dyspozycji. I na podstawie tego, zbierałam sobie jakąś średnią. Tak, żebym mogła zobaczyć, czy na przykład bardziej muszę się pochylić nad tym tematem, czy bardziej nad tym.

Pani Patrycja uważa, że takie formularze umożliwiają zebranie szczegółowych informacji na temat problemów pamięciowych, co może pomóc w lepszym planowaniu zajęć.

Badani trenerzy twierdzą, że nie poszukują dodatkowych informacji np. od osób trzecich. Zatem analiza potrzeb uczestników nie zakłada wywiadu z rodziną, czy osobami bliskimi.

6.3.1.5. Nacisk na praktyczne aspekty zajęć

Podczas wywiadów trenerzy zostali zapytani o dominującą formę prowadzenia zajęć i to, jakie elementy uważają za kluczowe w treningu pamięci. Z ich wypowiedzi wynika, że w większości przypadków preferują praktyczne podejście, które angażuje uczestników w aktywne ćwiczenia. Jednak różnice występują w sposobie łączenia elementów teoretycznych z praktyką.

Pani Hania opisuje swoją metodologię jako połączenie teorii i praktyki, przy czym większy nacisk kładzie na zadania praktyczne: „Więcej praktyki. Mamy prezentację, podręcznik i to wszystko przeplatane albo właśnie takimi ćwiczeniami samodzielnymi albo w grupie, częściej w grupie". Trenerka twierdzi, że zaczyna od prezentacji, która pełni rolę wprowadzenia teoretycznego, a następnie przechodzi do konkretnych ćwiczeń, z których część wykonywana jest samodzielnie najczęściej podczas pracy z podręcznikiem, a część w grupie.

Podobne podejście prezentuje pan Paweł, który zaczyna od krótkiego wprowadzenia teoretycznego, a następnie płynnie przechodzi do ćwiczeń praktycznych, które stanowią główną część zajęć. Jak mówi:

> Zawsze zaczynam od takiego wstępu teoretycznego, tam 5-7 minut opowiadam czym się będziemy zajmować i to jest trochę tej teorii. A później od razu przełożenie na taki praktyczny aspekt, czyli jak jest pamięć krótkotrwała, czyli takie topowe jakieś 3 sytuacje, w której ją wykorzystują i najczęściej przechodzimy już do ćwiczeń, które są drukowane na miejscu, czyli tam od tych od 4 do 6, zależy od skomplikowania. I po prostu mamy tam od 5 do 10 minut na dane ćwiczenie.

Pan Paweł wyjaśnia, że ćwiczenia są drukowane na miejscu i uczestnicy mają od 5 do 10 minut na ich wykonanie, co pozwala na przełożenie teoretycznej wiedzy na konkretne działania.

Z kolei pani Patrycja podkreśla, że unika przyjmowania wykładowej postawy i dąży do bezpośredniego kontaktu z uczestnikami. Jak twierdzi: „Nie było czegoś takiego, że ja na przykład siadam za biurkiem nad jakąś teorią i długo tam siedzę, i im czytam, a oni biernie mnie wysłuchują". W jej podejściu kluczowe jest budowanie relacji z uczestnikami i angażowanie ich w aktywne ćwiczenia, bez zbytniego dystansu między prowadzącą a grupą.

Pani Zosia również stawia na praktyczne ćwiczenia jako główną formę pracy na zajęciach. Opisuje swoje podejście jako zorientowane na samodzielną pracę uczestników:

> No przede wszystkim dużo mam takich kart pracy, więc ja po prostu mówię, co to będzie za zadanie, taką instrukcję i do czego się może to przydać, i oni to sobie robią. Sami pracują, żeby każdy w swoim tempie to robił.

Podkreśla, że uczestnicy realizują zadania w swoim tempie, co pozwala im dostosować tempo pracy do własnych możliwości, a trenerka pełni rolę wsparcia.

Pani Agata natomiast deklaruje całkowite unikanie wykładowego przekazywania teorii. Jak zauważa: „Zdecydowanie praktyki. Tak naprawdę ciągle są ćwiczenia różnorodne, żeby oni byli zaciekawieni. Ale teorii to im raczej nie daję. Z teorii bardziej jak opowiadam o jakichś rzeczach". Zaznacza, że jej zajęcia opierają się na ciągłym ćwiczeniu, bez większego nacisku na formalne wprowadzenia teoretyczne.

Wszystkie wymienione przypadki wskazują, że trenerzy w trakcie opracowywania programu przykładają dużą wagę do ćwiczeń. W ich opisach zajęć teoria, jeśli w ogóle się pojawia, pełni funkcję pomocniczą, przygotowując uczestników do właściwej, praktycznej części zajęć. Każdy z badanych trenerów podkreśla, że to ćwiczenia stanowią najważniejszy element programu, a teoria służy jedynie jako wstęp do działań praktycznych.

Warto jednak zauważyć, że trenerzy interpretują „praktykę" głównie jako wykonywanie ćwiczeń zbliżonych do szkolnych zadań, takich jak krzyżówki, testy czy zadania pamięciowe, a nie jako symulacje sytuacji życiowych, co mogłoby być uznane za bardziej bezpośrednie przełożenie treningu na codzienne funkcjonowanie.

6.3.1.6. Warunki przestrzenne i materialne

Z analizy wypowiedzi badanych wynika, że warunki przestrzenne odgrywają istotną rolę podczas projektowania zajęć z seniorami. Trenerzy zwracają uwagę na to, że zarówno przestrzeń, jak i wyposażenie Sali mają bezpośredni wpływ na jakość zajęć oraz komfort uczestników. Warto podkreślić, że trenerzy uzyskiwali wskazówki dotyczące odpowiedniego przygotowania przestrzeni zarówno w trakcie swoich szkoleń, jak i z doświadczeń zawodowych.

Pani Patrycja przywołuje swoje szkolenie jako moment, kiedy otrzymała szereg praktycznych rad związanych z przygotowaniem Sali. Jak wspomina:

> Opowiadali nam o tym, jak seniorzy powinni siedzieć, jak powinno być ustawione światło, jak powinniśmy zaczynać zajęcia. Na przykład mieliśmy informacje o tym, że jeśli to będzie sala, w której każdy senior będzie mógł się widzieć przy jakimś okrągłym stole, to, że to będzie najlepsza sala. Żeby to było bardziej tak, że spotykamy się gdzieś, gdzie będziemy oczywiście nabywać jakąś wiedzę, ale w taki bardziej relacyjny sposób, że będziemy też dużo ze sobą rozmawiać, komunikować się. Każdy uczestnik powinien widzieć pozostałych.

Wskazuje to na znaczenie przestrzeni, w której seniorzy mogą utrzymywać kontakt wzrokowy, co sprzyja interakcji podczas zajęć. Przestrzeń jej zdaniem powinna być zaplanowana tak, aby umożliwiać uczestnikom zarówno komunikację, jak i efektywne nabywanie wiedzy.

Trenerka podkreśla również, że podczas szkolenia była uczona, iż odpowiednie usytuowanie uczestników, dostęp do naturalnego światła oraz organizacja techniczna (np. sprawdzenie rzutnika, tablicy) są kluczowe dla płynnego przebiegu zajęć. Przypominano jej, że ma być gotowa do zajęć, zanim seniorzy wejdą do Sali: „Mówili nam o tym, żeby zawsze

przychodzić wcześniej na spotkanie i sprawdzać techniczne rzeczy, czy na przykład rzutnik jest podłączony, czy mamy tablicę przygotowaną, czy ta tablica jest starta". Pani Patrycja uważa, że tego rodzaju przygotowanie techniczne i przestrzenne jest ważne i profesjonalne, gdyż sprzyja koncentracji i komfortowi zarówno prowadzących, jak i uczestników.

W swojej placówce pani Patrycja ocenia warunki prowadzenia zajęć pozytywnie, wskazując, że sala jest dobrze zorganizowana: „Siedzieli w taki półokrąg. Jasne ściany, dywan, tablica na mazak, rzutnik, projektor, roletki". Jednak dostrzega pewne aspekty, które można by ulepszyć. Zwraca uwagę, że standardowe krzesła szkolne nie są dostosowane do potrzeb seniorów, co wpływa na ich komfort podczas zajęć:

> Może troszkę większe krzesełka, niż takie typowo szkolne, bo to, że one są drewniane, to może być problematyczne. Z dziećmi dużo się siedzi na dywanie, dużo się skacze. A tutaj w większości się siedzi. Uważam, że seniorzy powinni mieć większy komfort jednak siedzenia. Myślę, że mogłyby to być jakieś fotele, takie wygodne, większe, z wygodnym oparciem.

Trenerka zauważa różnice między potrzebami dzieci a seniorów w zakresie wyposażenia Sali, co sugeruje, iż w procesie projektowania zajęć uwzględnia potrzebę dostosowania przestrzeni do starszych uczestników, zwłaszcza w kontekście długotrwałego siedzenia.

Analiza tych wypowiedzi pozwala wnioskować, że warunki przestrzenne i materialne są postrzegane jako kluczowy element efektywności zajęć i komfortu uczestników, co trenerzy podkreślają w swoich refleksjach.

6.3.2. Metody pracy

W analizowanych wywiadach trenerzy podkreślali różnorodność stosowanych form pracy, obejmujących pracę indywidualną, w parach oraz grupową. Każdy z trenerów przywiązuje różną wagę do poszczególnych form, co wynika zarówno z charakterystyki grup, jak i specyfiki prowadzonych zadań.

Pani Hania zwraca uwagę, że praca grupowa dominuje na jej zajęciach, szczególnie na początku kursu. Jak zaznacza: „To wszystko przeplatane albo właśnie takimi ćwiczeniami samodzielnymi, albo w grupie. Częściej w grupie, zwłaszcza na początku, bo oni się jeszcze gubią przy tym i im raźniej wtedy". Wskazuje na to, że stosuje takie rozwiązanie, ponieważ jej zdaniem praca grupowa daje uczestnikom poczucie wsparcia i pewności, zwłaszcza w początkowej fazie treningu, kiedy mogą czuć się niepewnie w obliczu nowych zadań.

Z kolei pan Paweł unika formy grupowej, preferując samodzielną pracę i pracę w parach. W jego wypowiedzi można dostrzec obawy związane z atmosferą w grupach, w tym ryzyko powstania nieformalnych liderów, co mogłoby wpłynąć na dynamikę grupy: „W grupach raczej bym unikał, bo też są możliwe takie starcia i takie łatki. Tworzy się grupę i potem, ktoś jest liderem, ktoś jakimś liderem nieformalnym". Twierdzi, że obawia się, że przywództwo nieformalnych liderów mogłoby prowadzić do zakłócenia pracy grupy, dlatego preferuje bardziej kontrolowane formy, takie jak praca w parach.

Pani Patrycja natomiast podkreśla, że stosuje wszystkie trzy formy pracy – samodzielną, w parach i grupową – choć najwięcej czasu poświęca na zadania indywidualne: „Pracowali albo samodzielnie z podręcznikami, albo w parach, albo w pełnej grupie. (…) Najwięcej było takich przykładów, kiedy wszyscy samodzielnie robią zadanie, a później kolejno przedstawiają, jaki mieli sposób zapamiętania. Każdy mógł powiedzieć jaką metodą coś zapamiętał". Jej podejście zakłada, że uczestnicy dzielą się swoimi sposobami na zapamiętywanie, co pozwala na wymianę doświadczeń i wspólne uczenie się, mimo dominacji pracy indywidualnej.

Podobne podejście prezentuje pani Zosia, która preferuje pracę indywidualną ze względu na różnorodność umiejętności uczestników. Dla niej priorytetem jest, aby każdy uczestnik dostał dopasowany do swojego poziomu sprawności poznawczej zestaw zadań.

Pani Agata, podobnie jak pan Paweł, zaznacza, że unika pracy grupowej, gdyż uważa, że prowadzi ona do „zamieszania" i że zadania pamięciowe nie nadają się do realizacji w większych grupach: „Głównie samodzielnie, czasem w parach, grupowo tak całkiem to nigdy, za dużo zamieszania". Sugeruje, że zadania tego typu wymagają większego skupienia i precyzji, co może być trudne do osiągnięcia w grupie.

Interesujące są również fragmenty wypowiedzi dotyczące czasu poświęcanego na rozmowy i dyskusje podczas zajęć, a zwłaszcza na tematy, które inicjują uczestnicy. Pan Paweł wspomina, że w trakcie zajęć sporadycznie zdarzały się trudne tematy związane ze zdrowiem, takie jak Alzheimer czy demencja, które seniorzy chętnie poruszali: „Raz się pojawił temat Alzheimera czy demencji i oni się boją, więc w jakiś sposób czują, że może trochę ochronią się przed tymi chorobami". Jak widzimy, tego typu rozmowy nie zdarzały się jednak często (raz) na zajęciach i nie były planowane, choć trener dostrzega, że są okazją do poruszenia ważnych dla seniorów kwestii, które budziły ich obawy.

Z kolei pani Zosia podkreśla, że pozwala seniorom na spontaniczne dyskusje, które stają się okazją do wprowadzania tematów związanych ze zdrowym stylem życia. Jak sama stwierdza:

> Rozmawiamy, ale to od nich wychodzi często i wtedy mniej ćwiczeń robimy, a po prostu zamieniamy coś w taką dyskusję. Bo np. ostatnio ktoś mówił o lekach na pamięć, no to tak ogólnie wtedy im staram się mówić, że te leki, to mogą niewiele dać, żeby się przyjrzeli swojej diecie, albo czy śpią dobrze, bo ruch to tu mają na zajęciach, chociaż im więcej, tym lepiej.

Wypowiedź ta ilustruje, że trenerka uważa za istotne, aby dostosowywać się do bieżących potrzeb uczestników, wprowadzając tematy, które są dla nich bliskie. Jej zdaniem takie rozmowy można wykorzystać do tego, by przekazać uczestnikom rady i treści profilaktyczne.

Pani Hania również potwierdza, że dyskusje z seniorami na temat ich doświadczeń są stałym elementem jej treningu: „W trakcie zajęć ja to wprowadzam, bo zawsze się ich pytam na początku, czy kojarzą coś takiego? Czy coś takiego robią? Albo czy korzystają na co dzień z tego, co tu nabywają".

Nie wszyscy trenerzy są jednak skłonni poświęcać czas na niezaplanowane rozmowy. Pani Karolina, pani Patrycja oraz pani Agata preferują bardziej formalny sposób prowadzenia zajęć, koncentrując się na wykładach dotyczących dodatkowych czynników wpływających na pamięć, takich jak dieta czy ruch.

Zdaniem badanych trenerów seniorzy chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami, jednak w niektórych przypadkach czas przeznaczony na zajęcia jest zbyt krótki, aby umożliwić pełną swobodę wypowiedzi. Pani Agata zauważa, że zbyt długie dyskusje mogą zaburzać płynność zajęć: „Na zajęciach to bywa ciężko z czasem, bo jak oni by się rozgadali, to później ciężko do tematu wrócić". Preferuje więc rozmowy w mniej formalnych warunkach, poza zajęciami: „Ja tam jestem w fundacji dużo, to jak się mijamy, oni są na przerwach pomiędzy zajęciami, to sobie dużo rozmawiamy".

W przypadku pana Pawła te rozmowy również często odbywają się podczas przerw: „Tak, tak, rozmawiamy bardzo często, szczególnie po zajęciach, czy ja zawsze zostaję takie te 5 minut. Jeszcze tam dopijam kawkę, to zawsze gadamy. Bo to mi się bardzo podoba, to jest taki rytuał właśnie z seniorami".

Pani Patrycja również zauważa, że seniorzy kontynuują rozmowy na przerwach, gdy brakuje na to przestrzeni podczas zajęć, co spowodowało, że po jakimś czasie zwiększono czas na przerwę:

> Seniorzy z pierwszej grupy często zostawali i albo mnie o coś jeszcze dopytywali, albo chodziło im o pracę domową, albo chwalili się do czego daną technikę wykorzystują. Dużo mówili, a ja nie miałam na to do końca przestrzeni na zajęciach. Z drugiej strony nie chciałam też, żeby czuli, że sztywno działam, że program i koniec, żeby wiedzieli,

że liczy się dla mnie to, co mi mówią. Chciałam, żeby też się przede mną trochę otwierali.

Wszyscy badani trenerzy zgodnie potwierdzają, że doradztwo w zakresie zdrowego stylu życia, mającego wpływ na poprawę pamięci, stanowi ważny element ich pracy. Tematy takie jak dieta, aktywność fizyczna, suplementacja czy sen pojawiają się na zajęciach w różnych formach. W przypadku trenerek, które pracowały na gotowych scenariuszach (np. pani Hania, pani Karolina i pani Patrycja), rozmowy te są stałym elementem programu, natomiast w innych przypadkach, jak u pani Zosi czy pana Pawła, wynikają one z inicjatywy uczestników lub są wprowadzane spontanicznie.

Doradztwo obejmuje wiele aspektów zdrowego stylu życia. Trenerzy zgłaszają, że na swoich zajęciach poruszali takie tematy, jak: ruch (pani Hania, pani Karolina, pani Zosia, pani Agata), dieta (pani Hania, pan Paweł, pani Karolina, pani Agata), suplementacja witaminowa (pan Paweł, pani Zosia), sen (pani Karolina, pani Agata), bycie w społeczności (pan Paweł), zdrowie psychiczne (pan Paweł) oraz emocje (pani Hania).

Podsumowując, analiza sposobów pracy trenerów wskazuje na różnorodność podejść do organizacji zajęć. Dominujący nacisk na pracę indywidualną wynika z potrzeby zapewnienia uczestnikom zadań dostosowanych do ich indywidualnych umiejętności i możliwości. Jednocześnie, jedynie w kilku przypadkach trenerzy twierdzą, że elastycznie podchodzą do realizacji programu, umożliwiając seniorom dzielenie się swoimi doświadczeniami i inicjowanie dyskusji na temat zdrowia i pamięci.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze inny aspekt zajęć. Otóż wszystkie przedstawione przez badanych trenerów programy i sposoby realizacji treningu pamięci przewidywały zadawanie prac domowych dla seniorów.

Prace domowe, jak twierdzi pani Hania, sprawdzane są na jej zajęciach w następujący sposób: „Po prostu wyświetlam odpowiedzi. Oni sobie sprawdzają i się między sobą dogadują". Pani Hania zaznacza, że seniorzy często humorystycznie podchodzą do tego elementu, odwołując się do wspomnień z czasów szkolnych: „Zawsze się tam śmieją, że jedynkę dostaną, czy że uwagę do dziennika, za każdym razem słyszę żarty. Ale robią, raczej robią i są tacy chętni". Świadczy to o świadomości trenerki, że seniorzy odrzucają formalne, szkolne metody, które znają z przeszłości z którym spotykali się będąc uczniami. Jednak warto zaznaczyć, że mimo to element ten jest regularnie przez trenerkę wdrażany.

Pan Paweł również zauważa wysokie zaangażowanie seniorów w wykonywanie prac domowych, w przeciwieństwie do innych grup wiekowych, co dla niego, jako trenera, było zaskoczeniem:

> Po prostu przychodzą [seniorzy], każdy zrobił zadanie i jeszcze tak żywo to komentują. Więc to dla mnie też jako dla trenera jest pewnego rodzaju nowość, bo nie sądziłem, że aż tak. A i do tego daję sporo takich zadań, bo widzę, że bardzo chętnie to robią. No i dobrze, że wykonują to w domu, bo jednak jeden trening w tygodniu to uważam, że to jest za mało.

Dla pana Pawła prace domowe mają duże znaczenie, ponieważ umożliwiają seniorom kontynuowanie treningu poza zajęciami, co jest szczególnie istotne, zważywszy na fakt, że jedno spotkanie tygodniowo może być niewystarczające. Tym samym daje do zrozumienia, że w jego przekonaniu prace domowe stanowią istotną dawkę treningu, której nie mogą zapewnić zajęcia.

Przykładem zadania domowego, które jego zdaniem miało realny wpływ na rozwój uczestników, był dziennik samoobserwacji, który zlecił seniorom: „Dostali ode mnie zadanie, żeby założyli sobie taki zeszyt, dzienniczek i każdego dnia, jak staną przy kawce, czy tam jakimś ciasteczku, przypominali sobie jak najwięcej elementów z poprzedniego dnia". Uczestnicy mogli na bieżąco obserwować swoje postępy, co w przekonaniu trenera miało pozytywny wpływ na ich motywację:

> Pani Wanda pokazała mi kiedyś 4 rzeczy w tym notatniku, a ostatnio bodajże 15, więc to pokazuje, że ta pamięć jest coraz lepsza. No i też to jest też fajne, że oni to widzą, te rezultaty treningu. Ja wiem, że to jest bardzo ważne, żeby właśnie obserwowali siebie przede wszystkim, no bo jak z każdym tematem psychologicznym, od tego będzie tak naprawdę cała ta motywacja i samodyscyplina zależeć. Ciężko to tak zmierzyć, zważyć, ale trzeba właśnie jakoś zauważać na konkretnych rezultatach, więc bardzo się cieszę, jak podchodzą i mówią, że już czują różnicę, że na przykład potrafią być bardziej skoncentrowani, albo że więcej rzeczy zapamiętać. Mnie to cieszy, bo jednak to każdy trener robi to, żeby jego podopieczni mieli wynik.

Pani Karolina również podkreśla dużą aktywność seniorów w wykonywaniu prac domowych i zwraca uwagę na entuzjazm podczas ich omawiania: „Osoby, które zrobiły, są bardzo chętne i wręcz trzeba ich opanować, żeby przestali krzyczeć te odpowiedzi". Co więcej, podkreśla ona, iż zadania domowe są sprawdzane zawsze na kolejnych zajęciach, co wskazuje na to, że traktuje prace domowe w postaci zestawu zadań jako ważny element uczenia się.

Pani Patrycja natomiast podkreśla, że na jej zajęciach prace domowe nie są obligatoryjne, a bardziej zależą od poziomu radzenia sobie z danym zagadnieniem i mogą być dobrym sposobem na utrwalenie czy nadrobienie zaległości: „Jeśli ja na przykład uznałam, że dana technika jest zdecydowanie do powtórzenia, no to mogłam dać taką pracę domową dodatkową".

Pani Zosia opisuje, że na jej kursach seniorzy otrzymują do domu pakiety ćwiczeń, które często wykonują wspólnie z członkami swoich rodzin: „Z przyjemnością do tego siadają bardzo

często. Jak mają jakieś takie troszkę ‘podstępne’ ćwiczenia albo takie ‘podchwytliwe’, to się okazuje, że angażują do tego całe rodziny”. Z jej wypowiedzi wynika, że zadania przynoszą liczne korzyści, w tym stymulują seniorów i zachęcają do interakcji międzypokoleniowych. Nie widzi zatem nic niewłaściwego we włączaniu prac domowych do swojego programu.

Pani Agata także dostrzega pozytywne reakcje seniorów na prace domowe, zauważając, że niektórzy z uczestników wielokrotnie powtarzają te same zadania: „Dostają materiały do domu. Niektórzy wypełniają ołówkiem i sobie wymazują, robią jeszcze raz na zajęciach albo zawożą na przykład swojemu mężowi albo sąsiadce, chcą też innym pokazywać co my tutaj robimy i ja to oceniam tak, że im się podoba”. Z jej punktu widzenia ważne jest dla seniorów nie tylko uczestnictwo w samym treningu, ale również możliwość dzielenia się zdobytymi umiejętnościami z innymi, co wzmacnia ich zaangażowanie i zadowolenie z udziału w zajęciach.

W trzech opisanych przypadkach (pani Hania, Karolina i Patrycja) ważną rolę w procesie edukacyjnym odgrywał podręcznik, który zdaniem trenerów pozwala seniorom powtarzać materiał lub nadrobić zaległości. Trenerzy wskazują na jego użyteczność. Pani Karolina zauważa, że podręcznik umożliwia samodzielne przyswojenie treści, co w razie nieobecności jest bardzo pomocne: „Podręczniki są tak zaprojektowane, że jeśli ktoś pominął, to był w stanie z samej treści wyciągnąć wiele”. Podręcznik pozwala też rejestrować własny postęp w treningu: „W podręcznikach jest też dużo miejsc na wpisywanie wyników jakichś ćwiczeń, no i też sobie sprawdzają, ile kiedyś zapamiętywali a ile teraz” (pani Hania). Trenerzy zwracają uwagę również na to, że podręcznik pozwala zadawać prace domowe.

Na zajęciach dominują różnorodne formy pracy, takie jak wykłady, praca z podręcznikiem, praca indywidualna i grupowa. Pani Hania, pani Karolina i pani Patrycja korzystają z wykładów, prezentacji oraz pracy z podręcznikami. Pani Zosia preferuje dyskusje, pan Paweł i pani Agata koncentrują się na zadaniach praktycznych z użyciem drukowanych materiałów i kart pracy. Dodatkowo pani Zosia twierdzi, że korzysta z gier i zabaw edukacyjnych, a pan Paweł preferuje przeprowadzanie burzy mózgów.

Analiza wskazuje, że czas przewidziany na dyskusje czy wymianę doświadczeń jest ograniczony, a praca samodzielna dominuje. Trenerzy, tacy jak pani Patrycja i pani Agata, zauważają, że czas na luźne rozmowy z seniorami bywa niewystarczający, co skłania uczestników do dzielenia się swoimi przemyśleniami poza oficjalnym czasem zajęć.

6.3.3. Ewaluacja efektów edukacyjnych

Ewaluacja efektów działań edukacyjnych stanowi kluczowy element w ocenie skuteczności programów oraz identyfikacji obszarów wymagających poprawy. W trakcie wywiadów z trenerami zapytano ich o metody, jakich używają, aby dokonać ewaluacji efektów swoich programów treningowych. Większość trenerów (pani Hania, pani Karolina, pan Paweł, pani Zosia, pani Agata) wskazała na rozmowy podsumowujące z seniorami, podczas których uczestnicy subiektywnie oceniają zmiany w swojej pamięci oraz zdobyte umiejętności. W jednym przypadku (pani Patrycja) ewaluacja opiera się na wynikach testu końcowego, jaki przewidziany jest w podręczniku kursu.

Pani Hania opisuje, że ewaluacja ma formę ustnego podsumowania, podczas którego seniorzy oceniają, czy udało się im osiągnąć założone cele. Unika przy tym formalnych testów, gdyż, jak sama zauważa, seniorzy żartobliwie odnoszą się do takiej formy oceny:

> Omawiamy to sobie na koniec. Robimy zawsze podsumowanie tych wszystkich technik raz jeszcze, omawiamy to. Sprawdzamy, co z tego pamiętamy, a co nie, tak ustnie. Ale tak, żeby nie wiem jakoś testy pisemnie czy coś, to nie. No to jest to znowu z czego oni się śmieją, że oceny i że egzamin i w ogóle. Rozmawiamy sobie o tym i sobie wracamy też do tych oczekiwań, które przywołali na pierwszym spotkaniu i gdzieś tam próbuję z nimi jakby się dogadać, czy uważają, że osiągnęliśmy to, czy nie.

Pan Paweł twierdzi, że planuje spotkanie końcowe, którego celem jest uzyskanie od seniorów precyzyjnych informacji o tym, co im się podobało w trakcie zajęć, a co mogłoby zostać ulepszone. W jego wypowiedzi dostrzec można chęć doskonalenia programu na podstawie uzyskanych opinii:

> Chciałbym porozmawiać, umówić takie spotkanie ostatnie, które będzie polegało na tym, żebyśmy tak sobie podsumowali i przeszli pamięcią po każdych zajęciach, żeby każdy się podzielił co mu się konkretnie podobało, ale żeby też unikać takich uogólnień w stylu było fajnie i koniec. Tego tam jest troszeczkę, więc chciałbym wiedzieć, co mógłbym później poprawić i ulepszyć.

Pani Karolina również stosuje podobną formę ewaluacji, koncentrując się na preferencjach uczestników co do poznanych technik pamięciowych. Podkreśla, że nie przeprowadza końcowych testów. Zwieńczeniem programu jest wręczenie seniorom dyplomów, co również stanowi formę symbolicznego podsumowania ich pracy:

> Tak robimy ostatnie spotkanie jest właśnie takie podsumowujące. Pytam, co się podobało, co się nie podobało, która z tych technik jest najlepsza, która im się podobała najmniej. W formie takiej rozmowy nie ma tam żadnych testów, sprawdzianów, oni też dostają dyplomy.

Pani Zosia opisuje ewaluację jako proces, w którym uczestnicy dzielą się swoimi subiektywnymi doświadczeniami dotyczącymi zmian w pamięci, jakie zaobserwowali po zakończeniu kursu: „W tych dyskusjach mówią mi, czy czują zmianę, opowiadają o sytuacjach, kiedy widzieli jakąś poprawę, to bardziej w taki sposób".

Pani Agata zwraca uwagę na systematyczność ewaluacji poprzez cykliczne podsumowania, podczas których uczestnicy omawiają, w jaki sposób wykorzystują nabyte podczas zajęć umiejętności w codziennym życiu:

> No taka rozmowa, takie podsumowania raz na jakiś czas, żeby wiedzieć, tak jak mówiłam, czy oni z tego korzystają na co dzień. Mi pozostaje w to wierzyć, bo przecież nie jestem z nimi ciągle, żeby widzieć, czy korzystają, czy nie. Ale na co im kłamstwo, przecież nie ma z tego ocen, robią to dla siebie. To nie widzę powodu, żeby mnie okłamywali.

W przypadku pani Patrycji ewaluacja ma charakter formalny, gdyż w jej programie na początku i na końcu zajęć uczestnicy piszą testy, które mają na celu ocenę ich postępów pamięciowych. Pani Patrycja zauważa, że uczestnicy dostrzegają wyraźną poprawę swoich wyników: „Widzieli [seniorzy] też po ostatnim teście, że wszyscy mieli zdecydowanie więcej odpowiedzi, czyli więcej potrafili zapamiętać i odpamiętać. Że oni widzieli już tą różnicę, że zmienili to podejście do swojej pamięci".

Wypowiedzi trenerów wskazują, że ewaluacja efektów edukacyjnych jest subiektywna i różnorodna. Trenerzy twierdzą, że polegają głównie na rozmowach z uczestnikami, które stanowią podstawę oceny postępów. Istotne są dla nich zarówno refleksje seniorów na temat zmian w pamięci, jak i ich osobiste odczucia dotyczące użyteczności poznanych technik. Chociaż niektórzy trenerzy stosują bardziej formalne metody oceny (np. testy), ogólny nacisk kładziony jest na dialog i wzajemne dzielenie się spostrzeżeniami. Trenerzy, choć nie monitorują na bieżąco codziennych postępów seniorów, wierzą w szczerość ich relacji i widzą wartość w prowadzeniu tego typu ewaluacji.

6.3.4. Wyzwania i metody rozwiązywania problemów podczas zajęć grupowych

Badani trenerzy wskazywali kilka utrudnień, na jakie napotykali podczas prowadzenia zajęć. Poniżej zostaną przedstawione kwestie, przez które realizacja grupowych treningów pamięci stawała się dla trenerów wyzwaniem.

Zróżnicowanie uczestników

Jednym z najczęściej wspomnianych wyzwań przez trenerów jest zróżnicowanie uczestników pod względem płci, wieku, sprawności poznawczej, intelektualnej oraz ruchowej. Seniorzy uczestniczący w treningach w ocenie trenerów stanowią grupę wysoko heterogeniczną, co ma istotny wpływ na sposób prowadzenia zajęć.

Trenerzy zauważyli, że kobiety dominują wśród uczestników. Pani Zosia opisuje to w następujący sposób: „Większość kobiet jest, był jeden pan", a podobne obserwacje przedstawia pani Agata, podkreślając, że mężczyźni rzadko uczestniczą w zajęciach: „Zazwyczaj jest to sto procent kobiet. Czasem, bardzo rzadko zdarza się, że przyjdzie jakiś pan. Zdecydowanie dominują tutaj kobiety".

Kolejnym istotnym aspektem, zgłaszanym przez trenerów, jest zróżnicowany wiek uczestników, który waha się od 50 do 91 lat. Pani Hania prowadzi grupy osób powyżej 60. Roku życia, natomiast pan Paweł wspomina, że w jego zajęciach uczestniczą osoby od 55. Roku życia. W jego grupie najmłodsza uczestniczka miała 55 lat, a najstarszy uczestnik aż 91 lat, co dla trenera było dużym zaskoczeniem: „Moja najmłodsza uczestniczka ma 55 lat, a najstarszy był pan, który przychodził i to w ogóle dla mnie było niesamowite zdziwienie, że pan ma 91 lat". Pani Patrycja zaznacza, że prowadzi zajęcia dla osób powyżej 65. Roku życia, mimo że oferta jest skierowana do seniorów od 60. Roku życia, a najstarsi uczestnicy mieli 75 lat. U pani Zosi przedział wiekowy wynosi od 50 do 80 lat, natomiast u pani Agaty przeważają osoby do 70. Roku życia: „Jeżeli chodzi o kategorię wiekową, to zdecydowanie większą ilość osób stanowią osoby do 70. Roku życia".

Trudności z tempem pracy wynikające z różnorodności grupy

Zróżnicowanie uczestników pod względem sprawności poznawczej stanowi kolejne istotne wyzwanie dla trenerów prowadzących grupowe zajęcia pamięci. Respondenci często podkreślają, że w ich grupach znajdują się osoby o bardzo różnym poziomie zdolności poznawczych, co wymusza konieczność dostosowania tempa pracy oraz materiałów edukacyjnych. Pani Hania zwraca uwagę na to, że w jej grupach uczestniczą seniorzy, którzy mogą mieć symptomy poważnych schorzeń, takich jak Alzheimer czy Parkinson:

> Zdarza się, że te grupy są takie mieszane (…) Z reguły to jest piętnastka osób i jest taki totalny miks z dzielnicy. Kto ma ochotę, ten przychodzi i wtedy raz w tygodniu się z nami spotyka tam przez ten określony czas. I zdarzają się oczywiście osoby, które gdzieś się kierują tym, że mają Alzheimera powoli się rozwijającego albo Parkinsona, który też trochę tam się pogłębia, no i oni też przychodzą na zajęcia.

Pan Paweł również podkreśla, że w jego grupie znalazła się osoba z poważniejszym spadkiem zdolności poznawczych, ale nie dopytuje o szczegóły, uznając to za przekroczenie granic prywatności:

> Dopytywałem ją [seniorkę] i mówi, że ma zdiagnozowaną taką trudność w poradni psychologiczno-pedagogicznej i tam rzeczywiście jest jakiś problem, ale jeszcze zgłębię ten temat od stycznia. Więc tylko jedna pani tak jawnie mi powiedziała, bo tam nie dopytywałem też, bo to różnie działa na seniorów, takie przepytywanie.

Pani Zosia również zgłasza, że spotyka się z różnorodnością w zakresie zdolności poznawczych i psychicznych: „Ktoś ma np. depresję i ma też właśnie z tego powodu jakieś trudności poznawcze, albo tam jest osoba, która ma jakieś początki Alzheimera albo demencji, albo po prostu ze względu już na wiek te zdolności poznawcze są takie mocno spowolnione". Z kolei pani Karolina, pani Patrycja oraz pani Zosia zauważają, że mają grupy, w których przeważają zdrowi poznawczo seniorzy.

Pani Zosia wskazuje również na możliwość interwencji w przypadku, gdy uczestnicy mają wyraźne deficyty pamięciowe:

> Te osoby, jeżeli się pojawiają, to albo pracuję z nimi jeden na jeden, albo odsyłam na przykład do innej organizacji, która w danym momencie ma projekt, bo to już inaczej trzeba pracować. A po co mają chodzić do mnie i nie korzystać w pełni z zajęć. Z tego by nie wynieśli nic, więc naprawdę bez sensu. Szkoda ich stresować i denerwować tym, że byliby w grupie, która wysoko funkcjonuje.

Pani Zosia podkreśla w swojej wypowiedzi, że osoby z wyraźnymi deficytami pamięci mogą nie odnieść korzyści z udziału w standardowych grupowych zajęciach treningu pamięci. Z jej punktu widzenia, tego typu zajęcia są dostosowane do seniorów o stosunkowo dobrej lub umiarkowanie osłabionej sprawności poznawczej, a osoby z poważniejszymi zaburzeniami wymagają innego podejścia i bardziej indywidualnej pracy. Pani Zosia podkreśla, że uczestnicy z deficytami poznawczymi nie byliby w stanie w pełni skorzystać z oferowanego programu, a ich obecność w grupie wysoko funkcjonujących seniorów mogłaby jedynie prowadzić do frustracji i stresu, zarówno dla nich, jak i dla pozostałych uczestników.

To podejście można interpretować jako próbę zachowania równowagi pomiędzy efektywnością zajęć a potrzebami jednostkowymi. Pani Zosia sugeruje, że zajęcia grupowe nie są odpowiednią formą wsparcia dla osób z poważniejszymi problemami poznawczymi, ponieważ wymagają one bardziej specjalistycznej opieki i dostosowanych metod pracy. Z tego powodu wskazuje na alternatywne rozwiązania, takie jak praca indywidualna lub skierowanie do instytucji oferujących projekty specjalnie zaprojektowane dla osób z większymi deficytami pamięciowymi. Taka postawa ukazuje zrozumienie dla ograniczeń programów grupowych i

dbałość o dobrostan uczestników, którzy mogliby nie odnieść korzyści z tradycyjnych treningów poznawczych.

Pani Karolina zauważa natomiast, że drobne zaburzenia pamięci w grupie nie stanowią problemu: „Wydaje mi się, że jeśli to byłyby jakieś drobne zaburzenia, to nie byłoby żadnego problemu".

Niektórzy trenerzy wskazują również na obecność uczestników z niepełnosprawnościami intelektualnymi lub ruchowymi. Pani Zosia mówi o trudności w zaangażowaniu osób o niższym poziomie funkcjonowania intelektualnego w zajęcia poznawcze:

> Są dwie osoby takie o obniżonym poziomie funkcjonowania intelektualnego, ale nie aż tak znacznie bym powiedziała. No jeden pan jest taki trudny, po jego zachowaniach widać, że zupełnie inaczej funkcjonuje, ale tutaj ten cel to chyba jest bardziej społeczny, bo on nie jest zaangażowany w pracę.

Trenerzy zauważają, że w grupach często znajdują się również osoby o wyjątkowo wysokich zdolnościach poznawczych. Pani Hania opisuje przypadki seniorów, którzy wyróżniają się sprawnością intelektualną i szybciej wykonują zadania: „Czasami przychodzi super zdolny senior, który chodzi na dziesięć Uniwersytetów Trzeciego Wieku i rozwiązuje wszystko trzy razy szybciej, więc ja mam coś dodatkowego, z grupą robimy wolniej, staram się to dopasować".

Podobnie pan Paweł zauważa obecność uczestników o wzorcowych zdolnościach poznawczych: „Tutaj jest na przykład pani Izabela, według mnie ma wzorcowe zdolności poznawcze w tym wieku, a ma raptem 70 parę lat. Po prostu robi coś błyskawicznie szybko".

Pan Paweł zwraca uwagę na to, że praca z grupą tak różnorodną może generować trudności w utrzymaniu równomiernego tempa zajęć, zwłaszcza jeśli niektóre osoby wymagają więcej wsparcia, a inne są w stanie pracować samodzielnie. Stawia także przed trenerami wyzwanie związane z koniecznością przygotowania dodatkowych materiałów dla bardziej zaawansowanych uczestników.

Zróżnicowanie grupy pod względem wieku, sprawności poznawczych i fizycznych stanowi istotne wyzwanie dla trenerów prowadzących zajęcia pamięci. Wypowiedzi trenerów wskazują, że muszą oni dostosowywać tempo pracy i zadania do poziomu uczestników, jednocześnie dbając o zaangażowanie zarówno osób o wysokich zdolnościach poznawczych, jak i tych z deficytami. Z ich wypowiedzi wynika, że starają się radzić sobie z tymi trudnościami, dostosowując tempo zajęć, indywidualizując zadania oraz wprowadzając elastyczne metody pracy. Pozwala to na bardziej efektywną pracę, ale też wymaga

elastyczności i dodatkowych przygotowań. Pomimo trudności, trenerzy widzą korzyści z prowadzenia zajęć dla grup zróżnicowanych.

Gadulstwo i jego konsekwencje

Trenerzy zwracają uwagę na to, że seniorzy często angażują się w liczne rozmowy, niezależnie od tego, czy są one związane z tematyką zajęć, czy dotyczą kwestii osobistych lub pobocznych. Ta charakterystyczna cecha seniorów, według badanych trenerów, stanowi istotne wyzwanie podczas prowadzenia treningów pamięci.

Pani Karolina podkreśla, że seniorzy są „bardzo kontaktowi", jednak towarzyszy temu nadmierna rozmowność, co utrudnia utrzymanie koncentracji na temacie zajęć. Przytacza przykład sytuacji, gdy rozmowy uczestników oscylowały wokół drażliwych tematów politycznych w okresie wyborczym:

> To było bardziej wyzwanie, że to był taki czas okołowyborczy, więc bardzo byli pobudzeni. Nie było konfliktów, bo wydaje się, że wszyscy mieli te same poglądy, no ale a to się pojawił komentarz konkretnych polityków, nazwisk czy tego, jaki życzą sobie wynik, a my nie prowadziliśmy na zajęciach żadnych dyskusji na ten temat. Na szczęście, ale no, myślę, że to była kwestia szczęścia, że po prostu trafili się wszyscy o tych samych poglądach albo mieli inne, ale nie chcieli się odzywać. A to też zauważyłam i zarówno w [nazwa placówki] i u mnie na oddziale, że seniorzy bardzo chętnie wyrażają swoją opinię na takie drażliwe tematy. A to jest łatwy krok do konfliktów.

Trenerka podkreśla, że takie rozmowy, choć w tym przypadku nie doprowadziły do konfliktu, niosły ryzyko jego powstania. Seniorzy chętnie wyrażają swoje opinie na drażliwe tematy, co mogło skutkować eskalacją napięć w grupie, gdyby pojawiły się odmienne poglądy. Pani Karolina zauważa także, że rozmowy tego rodzaju mogą łatwo prowadzić do zakłócenia dynamiki zajęć, a długie dyskusje mogą wybić uczestników z rytmu pracy.

Podobne trudności z „gadulstwem" seniorów zauważa pani Patrycja, która podkreśla, że seniorzy często wnoszą do zajęć swoje prywatne sprawy, które nie są bezpośrednio związane z tematyką treningu:

> Są [seniorzy] zdecydowanie bardziej gadatliwi. Z łatwością przychodziło im mówienie o jakichś sprawach prywatnych, które nie dotyczyły zajęć. Mają na pewno duży bagaż doświadczeń i chcieli się tym dzielić. Ale czas nas gonił, ćwiczenia nas goniły, więc musiałam to skracać. Zauważyłam, że bardzo dużo mi przypadało punktów ze scenariusza, a ja później chciałam to nadgonić (…). No i to wybija. Wybija mnie z rytmu i przede wszystkim już sprawia, że ja wiem, że muszę nadgonić.

Według pani Patrycji, taka skłonność do rozmów nie tylko opóźnia realizację scenariusza, ale także może wywołać konflikt w grupie i wprowadza chaos, co sprawia, że trudniej jest kontrolować tempo pracy i nadgonić stracony czas. Trenerka opisuje, że takie

sytuacje wywołują w niej stres, gdyż czuje presję związaną z koniecznością nadrobienia materiału.

Wypowiedzi trenerów wskazują na to, że seniorzy często traktują zajęcia nie tylko jako okazję do zdobycia nowych umiejętności, ale także jako przestrzeń do budowania relacji towarzyskich i dzielenia się swoimi doświadczeniami. Choć z jednej strony taki element społeczny może być cenny dla uczestników, z perspektywy trenerskiej stanowi wyzwanie. Trenerzy zaznaczają, że muszą balansować między realizacją zaplanowanego programu a pozwoleniem uczestnikom na interakcję społeczną, nie narażając jednocześnie struktury zajęć na zbytnią dezintegrację.

Opór przed zadaniami

Trenerzy zauważają, że seniorzy uczestniczący w zajęciach często wykazują opór wobec wprowadzania nowych strategii pamięciowych. Dotyczy to zarówno zmian nawyków pamięciowych, jak i korzystania z technik mnemotechnicznych, które są dla nich nowe i nieznane.

Pani Hania wskazuje, że podczas zajęć niejednokrotnie musiała przekonywać uczestników do wypróbowania nowych metod, co wynikało z ich początkowej niechęci i sceptycyzmu. Seniorzy często argumentowali, że posiadają już własne metody, które są dla nich skuteczne:

> I tak jeszcze myślę, że taką trudnością przy tych kursach, to jest ciągłe takie przekonywanie seniorów, że to działa. Bo oni często po prostu mają opór, niechęć dużą, że nie chcą tego w ten sposób zapamiętywać i mówią, że na przykład oni już mają swoje metody. Myślę, że na każdym kursie miałam tak, że musiałam się zatrzymywać i mówić: 'Ale spróbujcie, dajcie temu szansę, że to nie jest tylko po to, żebyście nie wiem, nauczyli się rzeczywiście korzystać z tej techniki na całe życie, ale żeby tu i teraz dzisiaj zrobić sobie taki trening". Bo wielu dopiero po tym się przekonuje. A najpierw są sceptyczni.

Opór seniorów wobec nowych technik pamięciowych jest dla trenerów wyzwaniem, ponieważ uczestnicy często są przyzwyczajeni do swoich dotychczasowych nawyków i trudno im zaakceptować coś nowego. W opinii pani Hani, uczestnicy zmieniają nastawienie dopiero po tym, jak wypróbują nowe techniki i zauważą ich efekty. Trenerka wyjaśnia, że najpierw stara się przekonać uczestników do podejścia do nowych metod z otwartością, co pozwala na stopniowe przełamywanie ich sceptycyzmu.

Podobnie pani Patrycja wspomina o trudności w pobudzaniu wyobraźni u seniorów, co jest kluczowe w niektórych technikach mnemotechnicznych. Opisuje niechęć uczestników wobec wyobrażeniowych zadań oraz zauważa, że seniorzy mieli problem z pełnym

zaangażowaniem w wykonywanie abstrakcyjnych ćwiczeń: „Widziałam naprawdę niechęć co do tej jednej techniki. Widziałam też problem z pobudzeniem wyobraźni do pracy. A ona jest kanwą do wszystkich technik, więc to było coś, nad czym musieliśmy pracować".

Pani Karolina również dostrzega opór seniorów, zwłaszcza w przypadku technik opartych na abstrakcyjnych skojarzeniach. Opisuje, jak początkowa niechęć zmieniała się w zainteresowanie, gdy seniorzy przekonywali się do efektywności tych metod:

> Nie są chętni i mają problem do takiej abstrakcyjnej wyobraźni, niestworzonych historii. To czasem reagują jakimś zdziwieniem, taką niechęcią. Z reguły zauważyłam, że na początku mają dystans, ale po czasie się to zmniejsza. I na przykład technika, czy rzeczy, które robiliśmy najpierw były nie bardzo a później mówią, że to ulubiona i taka nawet z których korzystają na co dzień, i że to są właśnie te, które wykorzystają abstrakcyjne skojarzenia. Tak więc to, że na początku byli faktycznie niechętni.

Wypowiedzi trenerów wskazują, że opór seniorów wobec nowych technik pamięciowych może wynikać z przekonań o ich nieadekwatności do wieku lub związanego z nimi wizerunku. Pani Hania zauważa, że seniorzy często postrzegają te techniki jako „dziecinne" i uważają, że są zbyt poważni, aby angażować się w zadania wymagające wyobraźni i humoru. Mimo to, z czasem, kiedy seniorzy widzą efekty stosowania nowych technik, zmieniają swoje nastawienie:

> No ale same techniki pamięciowe mają to do siebie, że dużo trzeba się przy tym wręcz wygłupiać. Tam się bawimy wyobraźnią, a seniorzy często oponują trochę przed tym, bo jednak to jest coś, co im się kojarzy już z dziećmi. Mówią czasem, że oni są za starzy na to, żeby się powygłupiać, że tak powiem. Ale później w to wchodzą, przekonują się. Blokady były, no i to częściej z tymi wyobrażeniami, żeby były takie dziwne najlepiej. Ale też np. obrzydzenie, jak mieliśmy te zakładki osobiste i zapamiętywanie list zakupów. To po prostu do mnie [mówili': 'O czym pani mówi w ogóle?' [śmiech] Ale jak się gdzieś tam właśnie z humorem do tego podejdzie, to lepiej w to wchodzą. No i oni się przekonują, że to po prostu szybciej, lepiej działa.

Podobnie pani Karolina i pani Patrycja wskazują na czynniki psychologiczne, które mogą wpływać na opór seniorów. Pani Karolina przypuszcza, że seniorzy mogą obawiać się, że „nie wypada" angażować się w takie zadania, natomiast pani Patrycja sugeruje, że może to wynikać z „lęku przed oceną".

Analizując wypowiedzi badanych trenerów, można zauważyć, że opór seniorów przed wprowadzaniem nowych technik pamięciowych jest zdaniem trenerów często związany z ich przekonaniami oraz obawami dotyczącymi wizerunku. Trenerzy twierdzą, że starają się stopniowo przekonywać uczestników do spróbowania nowych metod, jednak zmiana nastawienia następuje zazwyczaj powoli i dopiero po doświadczeniu pozytywnych efektów. Warto zwrócić uwagę, że w analizowanych wywiadach nie pojawiły się szczegółowe strategie

czy narzędzia, które trenerzy stosowaliby w celu skutecznego wpływu na przełamanie tego oporu.

„Morale grupy"

Trenerzy wskazują, że jednym z wyzwań podczas prowadzenia zajęć są zachowania społeczne w grupie, które jeden z badanych trenerów, pan Paweł, określił jako „morale grupy". Obejmuje to różnorodne aspekty społeczne, takie jak relacje między uczestnikami, poczucie wspólnoty, poziom wsparcia i zaufania w grupie, a także umiejętność radzenia sobie z krytyką i samokrytyką.

Pan Paweł przytacza przykład seniorki, która okazywała silną samokrytykę wobec swoich umiejętności matematycznych i wyrażała obawy przed porażką. W reakcji na jej obawy, trener podkreślał, że zajęcia nie są prowadzone w systemie oceniania, a ich celem jest wyłącznie ćwiczenie pamięci i umiejętności dla własnej satysfakcji. Takie podejście, jak zauważa, pomaga w łagodzeniu napięć i stresu związanego z wyzwaniami poznawczymi:

> Oczywiście hamuję jakieś jechanie po sobie bo czasami widzę taki brak wyrozumiałości, albo ktoś tam mówi jak pani Kasia, na przykład, że ona była beznadziejna zawsze z matematyki, a daje zadanie matematyczne i mówi, że to będą dla niej tortury. A ja mówię, że spokojnie, że nic na siłę, ale może sama się sprawdzić, dla siebie, to już nie jest w szkole, na ocenę, tylko tak dla niej. No to przy tym też reaguję.

Z wypowiedzi wynika, że jako trener widzi swoją rolę nie tylko jako nauczyciela technik pamięciowych, ale również jako osoby aktywnie pracującej nad podtrzymywaniem motywacji uczestników oraz nad budowaniem ich poczucia własnej wartości. Pan Paweł podkreśla, że kluczowe dla niego jest to, aby uczestnicy czuli się komfortowo i bezpiecznie w grupie.

Zasoby wsparcia dla trenerów

Trenerzy biorący udział w badaniu zgłaszali, że mierzą się z różnorodnymi wyzwaniami podczas prowadzenia zajęć z seniorami. Zasadniczym pytaniem jest to, czy mają oni wsparcie w pokonywaniu trudności, czy też są pozostawieni sami sobie. W kontekście analizy danych szczególnie istotne staje się zrozumienie, jakie formy wsparcia są dostępne dla trenerów oraz jak oceniają oni możliwość korzystania z takich zasobów, jak wsparcie specjalistów, doradców lub administracji instytucji, w których są zatrudnieni.

Pani Hania wskazuje, że w jej przypadku dostępna jest pomoc ze strony współpracowników oraz osób zarządzających, co może być istotnym wsparciem w momentach wyzwań. Jak wyjaśnia, zespół, z którym pracuje, jest dla niej źródłem wsparcia w codziennej pracy: „Mamy tutaj taki zespół, w którym możemy się spotkać i pogadać zawsze. Plus jest

jeszcze Iga [założycielka szkoły pamięci] w Warszawie i po kursie mówiła, że gdyby cokolwiek, to pisać i dzwonić".

Pani Hania przywołuje również sytuację, w której konsultowała postępy jednej z uczestniczek z innymi osobami, które były pracownikami innej placówki, do której również uczęszcza seniorka: „Mamy też taką jedną panią, która jest właśnie stałym bywalcem takiego centrum seniora. Z tymi paniami z biura parę razy rozmawialiśmy o jej przypadku. Taka konsultacja bardziej, co robi tam, a co tu". Taka współpraca w jej przekonaniu umożliwia porównanie zachowań uczestniczki na różnych zajęciach, co pomaga jej lepiej zrozumieć indywidualne potrzeby i postępy.

Podobnie pozytywne doświadczenia związane z otrzymywanym wsparciem opisuje pan Paweł, który zwraca uwagę na istotną rolę kierowniczki organizacji, w której prowadzi zajęcia. Przykładowo, omawiając kwestie związane z wielkością grupy, trener podkreśla, że może zwrócić się do niej z prośbą o pomoc w rozwiązaniu tego problemu: „Jakby coś się działo, to właśnie z nią bym rozmawiał. No tak jak kłopot z wielkością grup, to z nią rozmawiałem, żeby je zmniejszyć".

Pani Patrycja również wyraża pozytywne opinie o relacjach z kierowniczką placówki. Podkreśla, że czuje się wspierana i że może liczyć na zainteresowanie ze strony osoby zarządzającej w kontekście jakości prowadzonych zajęć. Dla niej istotne było, że mogła otwarcie rozmawiać o wszelkich trudnościach i otrzymywać wsparcie:

> Tak, zdecydowanie. Ja miałam z nią bardzo dobry kontakt. Czułam się, że ona mnie wspiera w każdym momencie. Zawsze była skłonna, mnie wysłuchać. Dużo rozmawiałyśmy, ona też była ciekawa, jak te zajęcia wyglądają, czy ja mam jakieś rzeczy, które chciałabym poprawić od strony technicznej? Czy ona może coś zrobić, żeby polepszyć jakość tych zajęć? Pytała naprawdę o bardzo dużo rzeczy, tylko tam nie było zbyt wiele do poprawienia. To była taka grupa jedna i druga eksperymentalna, ja dopiero wszystko odkrywałam.

Warto jednak zauważyć, że żadna z badanych osób nie wspomina o korzystaniu z superwizji lub systematycznych spotkań ze specjalistami, które mogłyby pomóc trenerom na bieżąco analizować ich pracę oraz otrzymywać specjalistyczne wsparcie w rozwiązywaniu problemów. Brak formalnych mechanizmów wsparcia, takich jak superwizje, może wskazywać na pewne ograniczenia w dostępnych zasobach wsparcia dla trenerów. W efekcie, mimo że trenerzy czują wsparcie ze strony współpracowników czy kierownictwa, nie mają dostępu do regularnych, specjalistycznych konsultacji, które mogłyby pomóc im rozwiewać wątpliwości i efektywniej radzić sobie z wyzwaniami wynikającymi z prowadzenia zajęć z seniorami.

6.3.5. Różnice w prowadzeniu treningów pamięci z seniorami i z innymi grupami

W trakcie rozmów trzej trenerzy zwrócili uwagę na istotne różnice między prowadzeniem treningów pamięci z seniorami a pracą z innymi grupami uczestników, takimi jak młodzież (pan Paweł, pani Patrycja), dzieci (pan Paweł, pani Patrycja), czy pacjenci z oddziałów psychogeriatrycznych (pani Karolina). Ich doświadczenia zawodowe pozwalają na wyraźne zarysowanie odmiennych wyzwań oraz motywacji poszczególnych grup.

Pan Paweł podkreśla różnicę w podejściu seniorów do zadań domowych w porównaniu z dziećmi i młodzieżą. W jego ocenie, seniorzy wykazują większą motywację oraz samodyscyplinę w realizacji ćwiczeń i nie wymagają „stania nad nimi z biczem":

> Daję zadania domowe, żeby też mogli sobie [seniorzy] do kawki coś zrobić i tutaj jestem pod wielkim wrażeniem, bo też współpracuję, jak mówię, ze sportowcami, z młodzieżą, z dziećmi też. I tam, żeby ktoś wykonał aktywność, to za przeproszeniem trzeba z biczem stać, żeby to wykonał. A seniorzy po prostu są… no odrabiają to perfekcyjnie.

Jego obserwacje sugerują, że seniorzy wykazują większe zaangażowanie w proces edukacyjny, większą wewnętrzną motywację oraz chęci do samorozwoju. Pan Paweł zaznacza również, że w pracy z młodzieżą często spotyka się z brakiem zainteresowania, co negatywnie wpływa na efektywność zajęć, w przeciwieństwie do seniorów, którzy aktywnie uczestniczą w zajęciach i są skupieni na wykonywaniu zadań: „Mi przychodzą na myśl raczej takie zajęcia z grupami młodych sportowców czy nastolatków, to bardziej tam są trudności, gdzie brak zainteresowania czy dekoncentracja".

Pani Patrycja dodaje, że seniorzy, w przeciwieństwie do dzieci i młodzieży, samodzielnie podejmują decyzję o uczestnictwie w zajęciach, co wpływa na ich zaangażowanie i jasną komunikację potrzeb:

> Porównując seniorów do tej grupy dzieci i młodzieży, to też widzę u seniorów taki element dla mnie bardzo ważny, czyli taką osobista motywacja do zajęć. Widzę, które dzieci są przyprowadzana przez rodziców na siłę, one najbardziej przeszkadzają. Seniorzy sami decydują o sobie. Mam poczucie, że oni wiedzą, czego chcą się nauczyć i wiedzą, po co tutaj są. Zadają też pytania, wiem naprawdę, kiedy czegoś nie rozumieją, bo mówią o tym wprost. Ta komunikacja jest o wiele bardziej świadoma. Motywacja do tego, żeby w ogóle brać udział w tych zajęciach, jest zupełnie inna.

Komunikacja z seniorami, jak twierdzi Pani Patrycja, jest bardziej świadoma, co ułatwia jej dostosowanie treści do ich realnych potrzeb.

Pani Karolina, która prowadzi również zajęcia z pacjentami na oddziale psychogeriatrycznym, zauważa wyraźne różnice między pracą z tą grupą a zdrowymi seniorami

uczestniczącymi w treningach pamięci. Jej zdaniem pacjenci z formalną diagnozą chorób neurodegeneracyjnych wykazują znacznie większą motywację, ponieważ ich świadomość zagrożenia utratą zdolności poznawczych stymuluje ich do regularnych ćwiczeń:

> Na oddziale ta motywacja jest dużo silniejsza. Pacjenci wiedzą, że mają jakąś diagnozę, więc mają motywację, żeby ćwiczyć. I też niestety bardzo często motywacją jest lęk przed tym, że to, co się dzieje, to może się to rozwinąć. Dużo większe zaburzenia, więc motywacja jest bardzo silna, więc nie zdarza się, żeby pacjenci omijali zajęcia. Jeśli się zdarza, to zawsze też dzwonią, informując, że coś się wydarzyło i że przepraszają. Ale też grupa jest mniejsza. Ja mam grupę 5-6 osób. A w [nazwa placówki], to tak inaczej, no i są to są, nie ma to nic się nie stanie, bo chyba nie ma tych obaw, że z ich pamięcią coś naprawdę może się zadziać.

Pani Karolina zwraca również uwagę na większą frekwencję w tej grupie oraz fakt, że pacjenci rzadko rezygnują z udziału w zajęciach, co kontrastuje z grupą zdrowych seniorów, gdzie motywacja i obecność na zajęciach nie są tak konsekwentne.

Innym istotnym elementem różnicującym te dwie grupy jest charakter ćwiczeń. Pani Karolina podkreśla, że na oddziale psychogeriatrycznym prowadzi bardziej spersonalizowane zajęcia, skoncentrowane na konkretnych deficytach pamięciowych, podczas gdy w grupach seniorów o normatywnych funkcjach poznawczych zajęcia mają bardziej ogólny charakter:

> No i spotykam się z taką małą grupą przez 3 miesiące, więc też nawiązujemy trochę inną relację niż taką większą grupą. Trochę ta dynamika jest inna. I robimy innego typu zadania. Ja wtedy zawsze skupiam się dokładnie na tym, znaczy uczę tych samych rzeczy też, a propos zdrowego trybu życia i tak dalej. Ale jeśli mam grupę, gdzie w większości mają problemy z pamięcią stricte, a nie z uwagą, przeszukiwaniem wzrokowym, to skupiam się na tej pamięci. Trochę inaczej, bo w [klubie seniora – nazwa placówki] nie mogę się skupić na konkretnej rzeczy, tam jest ogół.

Z analizy wypowiedzi trenerów wynika, że praca z seniorami znacząco różni się od prowadzenia zajęć z dziećmi, młodzieżą czy pacjentami psychogeriatrycznymi. Seniorzy wykazują większą motywację niż młodsi uczestnicy, ale mniejszą niż seniorzy, których obawy o pogorszenie pamięci przywiodły na zajęcia.

6.3.6. Wyobrażenia trenerów o idealnych zajęciach i idealnym trenerze

Trenerzy zostali również zapytani o ich wizję idealnych zajęć oraz idealnego trenera w odniesieniu do prowadzenia treningu pamięci dla seniorów.

Według trenerów „idealny trening" posiada następujące cechy:

- Jest kompletny (wykorzystuje dodatkowe ćwiczenia funkcji poznawczych i pozapoznawczych) (pani Hania);
- Jest oparty o identyfikację potrzeb uczestników (pani Hania, pani Patrycja);

- Jest źródłem zadowolenia seniorów (pan Paweł, pani Zosia);
- Jest oparty o stopniowanie trudności zadań (pan Paweł, pani Zosia);
- Posiada element poradnictwa w ulepszaniu pamięci (pani Karolina);
- Jest urozmaicony (pani Karolina, pani Zosia);
- Jest angażujący (pani Zosia);
- Wykazuje transfer (pani Agata).

Analizując przekonania trenerów dotyczące idealnych zajęć, można zauważyć, że każdy trener przedstawia swoją unikalną wizję, co sugeruje brak jednolitego podejścia do prowadzenia treningów pamięci. Na przykład pani Hania podkreśla, że idealne zajęcia powinny być „kompletne", co oznacza różnorodne ćwiczenia funkcji poznawczych i pozapoznawczych, co podkreśla wagę zrównoważonego podejścia do treningu.

Jednak inni trenerzy, jak pan Paweł i pani Zosia, skupiają się bardziej na stopniowaniu trudności zadań i dostosowywaniu poziomu do możliwości seniorów. To wskazuje, że różni trenerzy mają różne priorytety w swoim podejściu, co może odzwierciedlać ich indywidualne doświadczenia oraz specyfikę grup, z którymi pracują.

Różnorodność podejść trenerów wskazuje również na ich różne priorytety. Na przykład, tylko pani Hania i pani Patrycja wspominają o potrzebie identyfikacji potrzeb uczestników, co pokazuje, że nie wszyscy trenerzy uważają ten aspekt za kluczowy. Z drugiej strony, tylko nieliczni, jak pani Karolina, wskazują na znaczenie elementu poradnictwa dotyczącego poprawy pamięci, co sugeruje, że trenerzy mogą różnie postrzegać swoją rolę – niektórzy jako nauczyciele, inni jako doradcy lub wsparcie emocjonalne.

Pojawia się także rozbieżność co do stopniowania trudności zadań – dla pana Pawła i pani Zosi jest to istotne, jednak nie wszyscy trenerzy uważają ten element za priorytetowy. To sugeruje, że różnice w metodyce mogą wynikać z osobistych doświadczeń i preferencji, a nie z uniwersalnych wytycznych czy zasad.

Pojawia się także rozbieżność co do formy zajęć: pani Karolina i pani Zosia wskazują na potrzebę urozmaicenia, co sugeruje dbałość o to, aby zajęcia były interesujące i angażujące. Jednak nie wszyscy trenerzy wspominają o tej potrzebie, co może sugerować, że dla niektórych urozmaicenie nie jest kluczowym aspektem ich metodyki.

Z kolei jedynie pani Agata akcentuje konieczność wykazywania transferu, czyli przenoszenia nabytych umiejętności na codzienne życie, co sugeruje, że dla niej trening powinien mieć praktyczny wymiar i nie ograniczać się wyłącznie do ćwiczeń wykonywanych na zajęciach. Jest to podejście do treningu, gdzie kluczową rolę odgrywa efektywność i mierzalne rezultaty. Jest to istotne z punktu widzenia długotrwałego wpływu treningu na życie

seniorów, co sugeruje, że pani Agata postrzega swoje zajęcia nie tylko jako proces poznawczy, ale także jako sposób poprawy funkcjonowania seniorów w życiu codziennym.

W odniesieniu do przekonań na temat idealnego trenera, różnice w podejściu również są widoczne. Idealny trener pamięci pracujący z seniorami, to według respondentów osoba, która:

- Ma poczucie humoru (pani Hania, pan Paweł);
- Jest energiczna (pani Hania);
- Potrafi przekazać wiedzę (pani Hania, pan Paweł);
- Ma wiedzę w tym obszarze który przekazuje (pani Hania, pan Paweł);
- Wprowadza dobrą atmosferę (pan Paweł);
- Jest przygotowana do zajęć (pan Paweł);
- Potrafi słuchać innych (pan Paweł);
- Jest wiarygodna (pan Paweł);
- Posiada kwalifikacje do prowadzenia zajęć (pan Paweł);
- Szkoli się, co może potwierdzić odpowiednimi dokumentami (pan Paweł);
- Jest otwarta (pani Karolina, pani Agata);
- Lubi pracę z seniorami (pani Karolina);
- Nie wywyższa się (pani Zosia);
- Potrafi rozmawiać (pani Zosia);
- Jest wspierający (pani Zosia);
- Posiada odpowiednie wykształcenie (pani Agata);
- Ma wiedzę pedagogiczną, psychologiczną i medyczną (pani Agata);
- Jest empatyczna (pani Agata);
- Ma szacunek do drugiego człowieka (pani Agata).

Analizując te dane, można zauważyć, że przekonania trenerów na temat idealnych zajęć i idealnego trenera są w dużej mierze subiektywne i różnią się w zależności od indywidualnych doświadczeń i podejścia do edukacji. Nie można zatem wyciągnąć jednolitego wniosku na temat tego, jak wygląda „idealny" trening pamięci – każda z badanych osób podkreśla inne aspekty.

Na przykład, dla pani Hani kluczowe jest poczucie humoru i energia, co wskazuje, że wierzy ona w stworzenie pozytywnej, dynamicznej atmosfery na zajęciach. Z kolei pan Paweł podkreśla wagę przygotowania i wiarygodności, co sugeruje bardziej tradycyjne podejście do roli nauczyciela jako eksperta. Różnice te pokazują, że trenerzy różnie postrzegają swoją rolę

– niektórzy skupiają się na aspektach społecznych i emocjonalnych, inni na bardziej formalnych kwalifikacjach i przygotowaniu.

Jednocześnie, tylko nieliczni trenerzy, jak pani Agata, wspominają o konieczności posiadania wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i medycznej, co sugeruje, że aspekt teoretyczny i merytoryczny nie jest kluczowy dla wszystkich. Dla innych, takich jak pani Zosia, bardziej istotne są umiejętności interpersonalne, takie jak zdolność do rozmowy i wsparcie emocjonalne.

Ostatecznie, te różnorodne perspektywy mogą wskazywać na to, że trenerzy mogą nadawać inną rangę różnym podejściom. Ważne jest także zauważenie, że trenerzy mówią o swoich wyobrażeniach dotyczących idealnego treningu/trenera, co nie zawsze musi odzwierciedlać rzeczywiste podejście stosowane w praktyce. Jednak analiza przekonań badanych wskazuje, że trenerzy kładą nacisk na różne aspekty zajęć w zależności od swoich priorytetów.

Przykładowo, trenerzy, którzy silnie akcentują rolę wsparcia społecznego i integracji w grupie, mogą być bardziej skłonni do uwzględniania aspektów psychologicznych, takich jak poczucie przynależności, zaufania czy satysfakcji z nawiązywania relacji (pani Hania, pani Zosia, pan Paweł).

Znaczne różnice w ich podejściu do definiowania „idealnych" zajęć i trenera mogą prowadzić do pewnej niespójności w realizacji zajęć oraz różnorodności wyników w zależności od prowadzącego. Trenerzy mają różne priorytety – od rozwijania funkcji poznawczych, przez wspieranie relacji społecznych, aż po bardziej „techniczną" poprawę pamięci.

Należy również zauważyć, że koncepcja „idealnego trenera" w dużej mierze skupia się na osobistych cechach trenera, takich jak poczucie humoru, otwartość, empatia czy zdolność do tworzenia dobrej atmosfery (pani Hania, pan Paweł, pani Zosia). Tego typu umiejętności interpersonalne są kluczowe w pracy z seniorami, jednak jedynie niektórzy trenerzy, jak pani Agata, zwracają uwagę na znaczenie formalnej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i medycznej. Może to sugerować, że choć relacyjne aspekty zajęć są istotne, nie każdy trener traktuje rozwój merytoryczny w obszarze nauki o pamięci i starzeniu się jako priorytet. Ten brak konsensusu wśród trenerów może prowadzić do nierównomiernego poziomu jakości treningów w różnych placówkach.

6.4. Treningi pamięci i edukacja grupowa dla seniorów – perspektywa seniorów

Niniejszy podrozdział przedstawia wyniki badań, w których skupiono się na analizie perspektywy seniorów wobec grupowych treningów pamięci oraz innych działań edukacyjnych skierowanych do osób starszych. Podrozdział ten został podzielony na dwie główne części, które poruszają kluczowe kwestie związane z postawami i doświadczeniami seniorów. Pierwsza część dotyczy gotowości seniorów do uczestnictwa w treningach pamięci, druga analizuje oczekiwania, preferencje oraz bariery, które seniorzy napotykają, decydując się na udział w takich zajęciach.

Wyniki badań, na których oparto ten rozdział, obejmują zarówno seniorów, którzy jedynie rozważają udział w treningach pamięci, jak i tych, którzy już posiadają doświadczenia związane z uczestnictwem w tego rodzaju zajęciach. Analiza wypowiedzi tych grup seniorów pozwala lepiej zrozumieć zarówno motywacje, jak i wyzwania, z jakimi się spotykają, a także ich oczekiwania wobec oferowanych działań edukacyjnych.

6.4.1. Gotowość seniorów do uczestnictwa w treningach pamięci

W tej części badania analizowana jest gotowość seniorów do uczestnictwa w treningach pamięci, co obejmuje zarówno ich świadomość zmian zachodzących w procesach pamięciowych, jak i strategie, które stosują w celu utrzymania lub poprawy pamięci. Omawiane są również przekonania seniorów dotyczące skuteczności treningów pamięci oraz poziom wiedzy, jaką posiadają na ich temat. Zrozumienie perspektywy seniorów może przynieść istotne informacje na temat praktyk edukacyjnych, które skutecznie odpowiadają na potrzeby seniorów.

6.4.1.1. Świadomość zmian w procesach pamięci

W tej sekcji zostaną omówione postrzegane przez seniorów zmiany w ich funkcjonowaniu poznawczym, szczególnie w zakresie pamięci. Wypowiedzi respondentów koncentrują się na ich subiektywnych odczuciach dotyczących pogorszenia się funkcji pamięciowych, które skłaniają ich do poszukiwania strategii poprawy tego aspektu życia. Znajomość tych przekonań pozwala lepiej zrozumieć, jak seniorzy postrzegają zmiany w swojej pamięci i w jakim stopniu są one dla nich motywacją do udziału w treningach.

Analiza wypowiedzi seniorów „rozważających udział" w treningu poznawczym

Wypowiedzi badanych seniorów, którzy dopiero rozważają uczestnictwo w treningach pamięci, wskazują na zróżnicowaną świadomość zmian w funkcjonowaniu ich pamięci. Pani Jadwiga oraz pani Danuta wyrażają pewne obawy związane z pogorszeniem funkcji pamięciowych, choć ich podejście różni się nieco w szczegółach. Pani Danuta dostrzega konkretne problemy w codziennym życiu, takie jak trudności z przypomnieniem sobie słów czy zapominanie o ważnych sprawach:

> Na przykład brakuje mi słów, czasem nie mogę sobie przypomnieć jakiegoś słowa. Albo przede wszystkim coś gdzieś położyłam a nie pamiętam gdzie, a nigdy nie miałam z tym problemu. Też zapominam o jakichś ważnych sprawach do załatwienia, że miałam coś załatwić, gdzieś pójść.

Jej świadomość zmniejszonej wydolności pamięci jest dodatkowo wzmacniana przez historię rodzinną, gdzie u jej matki zdiagnozowano demencję. Obawa przed dziedziczeniem tego schorzenia wywołuje lęk, co może wzmacniać motywację do działania, choć respondentka wyraża niepewność co do przyszłości swojej pamięci.

Z kolei pani Jadwiga łączy pogorszenie pamięci z mniejszą aktywnością umysłową, co można interpretować jako przekonanie, że utrzymanie aktywności poznawczej jest kluczowe dla zachowania sprawności: „Myślę, że tak, bo chyba się troszeczkę mniej teraz i czyta, i mniej zajmuje takimi sprawami edukacyjnymi. To może powodować, że ta pamięć będzie zanikać". Choć dostrzega możliwość pogorszenia, wyraża bardziej prewencyjne podejście, sugerując, że zwiększenie zaangażowania w działania edukacyjne może zahamować ten proces.

Zgoła odmiennie do zmian pamięci odnosi się pani Stefania, która nie widzi u siebie żadnych negatywnych symptomów związanych z pogorszeniem pamięci. Wypowiedź „Ja to mam raczej dobrą pamięć" wskazuje na to, że nie dostrzega ona potrzeby interwencji, mimo że zauważa tego typu problemy u innych osób: „Są tu ludzie tacy, że się zapominają, jak ja słyszę". Zapytana, czy ktoś z jej okolicy poszedłby na kurs, mówi, że tak powszechne są i widoczne różne symptomy pogorszenia pamięci, ze wielu innym osobom przydałyby się takie zajęcia: „Tak. Ja to myślę, że tu u nas wszyscy by poszli, bo bardzo narzekają starsi ludzie. I jak się z nimi rozmawia, to od razu widać". Jej wypowiedź podkreśla kontrast między własną oceną zdolności poznawczych a obserwacjami wobec otoczenia, co może też wskazywać na akceptację u siebie drobnych problemów pamięciowych, które są w normie starzenia się:

> Czasem wiadomo, że zdarzy się coś zapomnieć, ale to tak na moment. Za parę minut to wraca. Czasem to się tak zdarza, że człowiek jest w emocjach jakichś albo coś przeżywa, to wtedy się zapomina, ale mi to szybko wraca.

Zmianę związaną z pogorszeniem funkcji pamięciowych bezpośrednio zauważa pani Danuta i pośrednio pani Jadwiga. Natomiast pani Stefania zaprzeczyła tym zmianom, nie widzi ona potrzeby poprawy zdolności pamięciowych lub ich utrzymania. Te różnice w postrzeganiu zmian poznawczych mogą sugerować, że nie wszyscy seniorzy są świadomi lub gotowi przyznać się do spadku sprawności pamięciowej. Subiektywne oceny respondentów pokazują, że motywacja do udziału w treningu poznawczym może być silnie związana z osobistymi doświadczeniami i przekonaniami dotyczącymi pamięci.

Analiza wypowiedzi seniorów uczestniczących w treningach poznawczych

Wypowiedzi seniorów, którzy już uczestniczą w treningach pamięci, pokazują większą świadomość pogorszenia funkcji poznawczych oraz chęć pracy nad ich poprawą. Respondenci, tacy jak pani Renata, pani Anna oraz pani Jolanta, z łatwością opisują konkretne trudności, które napotykają w codziennym życiu. Pani Renata mówi: „Chciałam pani powiedzieć, że czasem się zapominam, jak mi chodzi o imiona czy miejscowości czy coś, to taka wyrwana do odpowiedzi, to po prostu nie umiem sobie od razu przypomnieć". Pani Anna również skarży się, że doświadcza trudności w funkcjonowaniu z powodu spadku sprawności: „Powiem pani, że chcę być aktywna, bo mówię, połapałam się na tym, że więcej pamiętam na przykład z czasów dzieciństwa i młodości niż to, co się działo dwa, trzy dni temu". Pani Anna, oprócz samodzielnie zauważonych zmian, otrzymała również skierowanie do specjalisty, co dodatkowo wzmacnia jej przekonanie o potrzebie działania: „Tak, ja to widzę, że jest taka słaba ta pamięć, ale mało tego jeszcze dostałam od lekarza skierowanie do takiego specjalisty". Natomiast pani Jolanta opisuje bardziej codzienne, drobne incydenty związane z zapominaniem, co wskazuje, że nawet drobne problemy mogą wywoływać dyskomfort i być bodźcem do podjęcia działań poprawiających pamięć: „Miewam czasem, że o czymś zapomnę. Też już się złapałam na czymś takim, jeżeli idę na przykład do sypialni swojej po coś, to stanę i się zastanawiam, po co ja tu przyszłam?".

Podsumowując, seniorzy, którzy już uczestniczą w treningach poznawczych, wykazują większą gotowość do pracy nad swoją pamięcią oraz wyraźnie identyfikują momenty, w których odczuwają trudności w codziennym funkcjonowaniu. W odróżnieniu od tych, którzy dopiero rozważają udział, uczestnicy mają bardziej sprecyzowane oczekiwania i zrozumienie tego, jak treningi mogą wpłynąć na ich codzienne życie, co wskazuje na wyższą świadomość zmian poznawczych. Wypowiedzi te wskazują, iż świadomość zmian w funkcjonowaniu pamięci może stanowić istotny element motywacji do uczestnictwa w treningach.

6.4.1.2. Strategie utrzymania lub poprawy pamięci

Kolejna część badań koncentruje się na analizie strategii, które seniorzy stosują w celu utrzymania lub poprawy swojej pamięci. Wypowiedzi wskazują na różnorodne podejścia, od codziennych aktywności po bardziej zorganizowane działania, takie jak zażywanie leków czy ćwiczenia poznawcze. Ta część pozwala zidentyfikować, w jakim stopniu seniorzy już podejmują wysiłki w kierunku zachowania sprawności umysłowej oraz jak treningi pamięci mogą wpisać się w ich dotychczasowe działania.

Analiza wypowiedzi seniorów „rozważających udział"

Seniorki, które rozważają udział w treningach pamięci, wskazywały na szereg metod, które w ich przekonaniu są skuteczne w zachowaniu sprawności poznawczej. Przykładem może być pani Danuta, która mówi o zażywaniu leków na poprawę pamięci, co było zainspirowane diagnozą jej mamy, cierpiącej na demencję:

> To są tabletki, które lekarz mojej mamie przepisał i ja o nich czytałam w Internecie i właśnie zobaczyłam, że bez względu na to, czy ktoś ma jakieś problemy czy nie, to w jakimś wieku powinien już je brać, że to nie zaszkodzi a pomoże. Czytałam w Internecie, że powinnam to brać, bo już ludzie po 50 biorą.

Seniorka podkreśla, że informacje na temat tych leków uzyskała zarówno od swojej mamy, jak i z Internetu. Okazuje się, że lek ten jest na receptę, co jednak nie stanowi problemu dla seniorki: „Na razie to mam bardzo duży zapas od mamy, a też biorę niesystematycznie. Ale jak mi się skończą, to rzeczywiście będę brała od swojego lekarza recepty". Choć przyjmuje te leki nieregularnie od pół roku, nie dostrzega jeszcze znaczących rezultatów, co potwierdza słowami: „Nie, na razie nie. Nie umiem powiedzieć". Niemniej jednak, pani Danuta wierzy w potencjalną korzyść z ich stosowania.

Pani Stefania również wskazuje na istnienie leków wspomagających pamięć, jednak zaznacza, że sama ich nie przyjmuje. Jej wiedza na ten temat pochodzi z mediów, co pokazuje siłę przekazu marketingowego i wpływ mediów na postrzeganie produktów wspomagających zdolności poznawcze: „Są leki na pamięć, nawet dzisiaj w telewizji słyszałam, że jest jakiś lek na pamięć. Taki starszy Pan mówił w telewizji". Chociaż seniorka zdaje sobie sprawę z dostępnych środków farmakologicznych, nie czuje potrzeby ich stosowania.

Zewnętrzne pomoce pamięciowe, takie jak notatki, również są wskazywane jako często stosowana strategia. Pani Danuta opisuje, że zapisuje sobie nawet drobne zadania, aby uniknąć zapomnienia, co odzwierciedla świadomość stopniowego spadku zdolności pamięciowych. Ponadto, wskazuje na krzyżówki jako jedną z dawniej stosowanych metod, która miała jej

zdaniem pozytywny wpływ na jej pamięć. Jednakże, obecnie krzyżówki stają się dla niej źródłem frustracji, gdyż wskazują na luki w jej pamięci, co podkreśla: „Wiem, że ja to znałam, a teraz nie pamiętam".

Wypowiedzi pani Danuty pokazują, że stara się ona utrzymywać porządek w otoczeniu, co ułatwia jej orientację i zapamiętywanie, np. poprzez odkładanie rzeczy w te same miejsca: „Staram się pewne rzeczy zawsze kłaść na tych samych miejscach, tam gdzie powinny być. Na przykład dokumenty wrzucam do jednej szuflady i wiem, że nie ma możliwości, że się zgubią, znajdą w innym miejscu". Sposób ten, choć prosty, uważa ona za skuteczny.

Pani Stefania podkreśla, że utrzymanie dobrej pamięci nie ogranicza się tylko do ćwiczeń poznawczych, ale jest również związane z aktywnością fizyczną oraz zdrowym trybem życia: „Myślę, że sport, trochę wyjść, pochodzić, popatrzeć na pogodę, przewietrzyć się, poczytać książkę fajną. (…) Owoców dobrych zjeść, takich różnych, to też wpływa dobrze". Warto zauważyć, że ta seniorka dostrzega wiele strategii wspierających pamięć, mówi o aktywności fizycznej, zażywaniu świeżego powietrza, aktywności edukacyjnej oraz zwraca uwagę na dietę. Zwraca tym samym uwagę na holistyczne podejście do zdrowia, które łączy aktywność fizyczną, umysłową i dietę jako kluczowe elementy wspierające pamięć.

Analiza wypowiedzi seniorek, które rozważają udział w treningach pamięci, ukazuje zróżnicowane podejścia do utrzymywania sprawności umysłowej. Część z nich opiera swoje działania na stosowaniu farmakologii, inne z kolei preferują strategie poznawcze, takie jak werbalizacja czy porządkowanie codziennych czynności. Pomimo że seniorki często są świadome dostępnych środków i metod, nie wszystkie podejmują działania w sposób systematyczny.

Analiza wypowiedzi seniorów uczestniczących w treningach

Wszystkie seniorki uczestniczące w treningach podkreślały, że w codziennym życiu korzystają z różnorodnych zewnętrznych pomocy pamięciowych. Przykłady ich strategii obejmują zarówno pisanie notatek, prowadzenie kalendarza, jak i korzystanie z innych form wspierających pamięć, które mają na celu rekompensowanie trudności w zapamiętywaniu i organizowaniu codziennych obowiązków.

Pani Renata, która wcześniej korzystała z technik opartych na kojarzeniu, przyznaje, że obecnie z nich nie korzysta, ale za skuteczną metodę uważa prowadzenie notatek. Stwierdza: „Dobrze jest pisać pamiętnik też tak sobie myślę, bo z kartek to te rzeczy nie uciekają". Jej wypowiedź wskazuje na przekonanie, że zapisane informacje są bardziej trwałe i łatwiejsze do przypomnienia.

Podobne podejście prezentuje pani Jolanta, która regularnie zapisuje różne rzeczy, aby nie zapomnieć o mniej istotnych (jak lista zakupów) oraz ważniejszych sprawach (np. wizyty u lekarza). Mówi: „Mam taki kalendarzyk i no przede wszystkim wizyty do lekarza, listy zakupów, to te wszystkie muszę zapisywać". Jednak zwraca uwagę na trudność związaną z koniecznością stałego noszenia kalendarza przy sobie, co może wskazywać na pewien dyskomfort wynikający z nadmiernego polegania na zewnętrznych pomocach pamięciowych.

Pani Anna korzysta także z kalendarza jako głównego narzędzia wspierającego jej pamięć oraz posiada system karteczek do zapisywania terminów wizyt u lekarza. Opisuje swoje doświadczenia:

> Mam kalendarz, którymi wisi na ścianie, jest pozapisywany. Oprócz tego mam taki mały kalendarz, który no biorę to właśnie na te zajęcia też, jak tam podają, którego dnia coś będzie, czy gdzieś jedziemy to też zapiszę. Bo inaczej nie zapamiętam. Teraz jak wychodziłam z przychodni to też prosiłam o karteczkę, żeby zapisać mi, żebym nie zapomniała. Kartek tutaj mam pełno różnych, poskładanych i te, które już są po terminie, to je potem wyrzucam. Pomagają mi właśnie, że nie przegapiam rzeczy.

Jej relacja sugeruje, że bez tego typu wsparcia zewnętrznego w jej przekonaniu codzienne funkcjonowanie byłoby dla niej znacznie trudniejsze.

Podsumowując, wypowiedzi seniorek uczestniczących w treningach pamięci wskazują na to, że ich główne strategie utrzymania i poprawy zdolności poznawczych opierają się na zewnętrznych pomocach pamięciowych, takich jak kalendarze, notatki czy kartki. Niepokojącym jest fakt, że seniorki te za jedyną pomoc uważają stosowanie zewnętrznych pomocy pamięciowych. Jednak ich wypowiedzi dają obraz tego, jak można stosować różne techniki na własną rękę, bez kontaktu ze specjalistami, aby funkcjonować na co dzień mimo pewnych objawów.

Wydaje się, że choć treningi pamięci mogą oferować narzędzia do poprawy funkcji poznawczych, to dla tej grupy seniorów nadal kluczową rolę odgrywają proste i łatwo dostępne techniki, które mogą stosować bez wsparcia specjalistów. Wskazuje to na potrzebę dalszej refleksji nad tym, jak lepiej dostosować treningi pamięci do ich rzeczywistych potrzeb oraz jak zachęcić ich do bardziej aktywnego wykorzystania oferowanych narzędzi w codziennym życiu.

Zewnętrzne pomoce, choć skuteczne w krótkoterminowym zarządzaniu informacją, nie rozwijają zdolności długotrwałego przechowywania danych, co mogłoby być kluczowym celem treningów pamięci.

6.4.1.3. Wiedza o treningach pamięci oraz przekonania dotyczące ich skuteczności

Ostatnia sekcja tego podrozdziału koncentruje się na analizie poziomu wiedzy seniorów na temat dostępnych treningów pamięci oraz ich przekonań co do skuteczności tych działań. Seniorzy, którzy nie mieli wcześniej styczności z tego typu programami, wyrazili różne poziomy świadomości na temat możliwości stymulowania pamięci, co ukazuje brak szerokiej wiedzy o dostępnych opcjach treningowych w tej grupie.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów z seniorkami rozważającymi udział w treningu, można zauważyć, że ich wiedza na temat treningów pamięci była ograniczona. Pani Stefania, na przykład, nie miała pojęcia, czym jest trening pamięci: „Nie. Nie wiem co to jest, pierwszy raz to usłyszałam". Pani Jadwiga i pani Danuta również stwierdziły, że nie miały wcześniej styczności z tym rodzajem aktywności edukacyjnej. Odpowiedzi te wskazują na ogólny brak informacji i niską świadomość wśród seniorów na temat dostępnych programów poprawy funkcji poznawczych, co może być przeszkodą w ich aktywnym udziale.

Pomimo ograniczonej wiedzy, seniorki, które wypowiadały się na temat treningów, miały skłonność do pozytywnego postrzegania ich potencjalnych korzyści. Pani Jadwiga widziała w treningu szansę na poprawę funkcjonowania pamięci: „Na pewno byłoby to przydatne dla rozwoju pamięci, mowy, dla lepszej nauki". Postrzegała zajęcia jako sposób na zapobieganie dalszemu pogorszeniu się pamięci oraz jako możliwość rozwoju umiejętności poznawczych. Podobnie pani Danuta, zastanawiając się nad treningiem, wyraziła nadzieję, że mógłby on pomóc jej w problemach z pamięcią: „Ja już mam trochę gorszą pamięć, to może to by mi pomogło?". To sugeruje, że seniorki te mogą być potencjalnie otwarte na udział w takich zajęciach, jednak muszą najpierw zyskać pewność, że trening przyniesie im realne korzyści.

Z drugiej strony, pani Stefania, choć teoretycznie rozumiała cel treningu, podchodziła do niego z większym dystansem. Postrzegała go jako coś wymagającego wysiłku, co dla niej nie było atrakcyjne w późniejszym wieku: „Nie potrzeba mi się już męczyć na stare lata". Odrzucenie aktywności z powodu obawy przed wysiłkiem ukazuje barierę, z którą mogą mierzyć się organizatorzy programów edukacyjnych dla seniorów – przekonanie, że angażowanie się w takie działania wiąże się z nadmiernym obciążeniem fizycznym lub psychicznym.

Interesującym aspektem wypowiedzi jest również to, że seniorki, mimo pozytywnych odczuć co do potencjalnych korzyści płynących z treningów, nie podjęły konkretnych działań

w kierunku ich realizacji. Żadna z nich nie zapytała o szczegóły dotyczące zapisów na kurs, co może wskazywać na brak motywacji do podjęcia takiego kroku lub niewystarczająco przekonującą promocję tych programów.

Podsumowując, analiza wypowiedzi seniorów pokazuje, że choć nie mają oni szerokiej wiedzy o możliwościach stymulowania pamięci poprzez trening, ich postawa wobec takich zajęć jest w większości przypadków pozytywna. Niektóre seniorki, jak pani Jadwiga i pani Danuta, dostrzegają potencjalne korzyści, jednak brak dostatecznej informacji oraz przekonania o skuteczności kursów może być barierą w ich uczestnictwie. Pani Stefania natomiast pokazuje, że istnieje także grupa osób, które, mimo wiedzy o treningach, nie widzą potrzeby angażowania się z powodu przekonania o własnej dobrej kondycji poznawczej lub z obawy przed wysiłkiem.

6.4.2. Oczekiwania i bariery związane z uczestnictwem w zorganizowanych zajęciach grupowych

Na podstawie wypowiedzi badanych seniorów zidentyfikowano ich oczekiwania wobec treningów pamięci. Wypowiedzi bardziej krytyczne zaś pozwoliły zidentyfikować kilka kluczowych wyzwań, które wpływają na decyzje seniorów odnośnie uczestnictwa w grupowych zajęciach edukacyjnych, takich jak treningi pamięci. Bariery te mogą mieć różnorodny charakter, obejmujący zarówno czynniki metodyczne, organizacyjne, jak i związane z indywidualnymi obawami seniorów.

Istotnym celem tej części analizy jest zrozumienie, jakie czynniki powstrzymują seniorów przed zaangażowaniem się w tego typu aktywności oraz jakie warunki musiałyby zostać spełnione, aby ich do nich zachęcić. W odniesieniu do seniorów już uczęszczających na treningi pamięci analiza ma na celu lepsze zrozumienie ich niezadowolenia, niedopasowania zajęć do potrzeb, w celu określenia obszarów wymagających poprawy.

Podrozdział ten jest podzielony na dwie główne części: pierwsza (6.4.2.1) dotyczy oczekiwań, obaw i wyzwań postrzeganych przez seniorów, którzy nigdy nie brali udziału w grupowych zajęciach edukacyjnych. Druga część (6.4.2.2) analizuje preferencje i wyzwania związane z uczestnictwem w takich zajęciach z perspektywy seniorów, którzy już się na nie zdecydowali.

Na podstawie wypowiedzi uczestników badania (seniorek-uczestniczek treningów oraz seniorek-rozważających udział, ale nie zapisanych na zajęcia), przedstawione zostaną najważniejsze elementy, które według seniorów powinny charakteryzować efektywne zajęcia, odpowiadające ich potrzebom edukacyjnym oraz wspierające rozwój poznawczy. Szczególną

uwagę zwrócono na kwestie dotyczące organizacji zajęć, atmosfery podczas nich, treści dydaktycznych oraz metod pracy trenera. W tej części wyników badania pojawiają się również opinie seniorów na temat cech osobowych, kompetencji oraz podejścia trenera, które mogą znacząco wpływać na poziom zaangażowania i satysfakcję z uczestnictwa w kursach.

6.4.2.1. Obawy i przeszkody postrzegane przez seniorów nieuczestniczących w zajęciach edukacyjnych

W tej części analizowane są wypowiedzi seniorów, którzy dotychczas nie zdecydowali się na udział w grupowych treningach pamięci lub innych zorganizowanych zajęciach edukacyjnych. Ich opinie dostarczają cennych informacji na temat ich obaw oraz barier, które mogą wpływać na brak zaangażowania.

a) Przystępność cenowa

Wypowiedzi seniorów ujawniają różnorodne czynniki, które mogą zniechęcać ich do udziału, w tym kwestie finansowe. Koszt zajęć okazuje się istotnym czynnikiem decydującym o gotowości do uczestnictwa.

Badane oczekują, że kursy będą przystępne cenowo. W odpowiedziach pojawiają się jednak różne granice akceptowalnych kosztów. Dla pani Stefanii koszt zajęć musi być minimalny: „Darmowy najlepiej, ale no mniej więcej 10 albo 20 złotych, to może bym zapłaciła za taką lekcję. No nie więcej!". Wypowiedź ta pokazuje wyraźną barierę finansową, gdzie nawet niewielka opłata stanowiłaby wyzwanie: „No nie więcej, bo ja nie mam, żeby tak wydawać". Oznacza to, że bardziej kosztowne zajęcia są dla tej seniorki całkowicie poza zasięgiem, co stawia ją w sytuacji, gdzie żadna z analizowanych ofert (z 5 szkół pamięci) nie jest dla niej dostępna finansowo.

Z drugiej strony, pani Jadwiga przedstawia bardziej skomplikowaną ocenę kosztów. Chociaż wysokość opłat odgrywa kluczową rolę, to nie jest jedynym kryterium. Pani Jadwiga zauważa, że kursy o kosztach 250 zł za lekcję są dla niej zbyt wysokie i wydają się „elitarne", zastrzeżone dla zamożniejszych seniorów: „Noooo… to bardzo dużo. Bardzo drogo. (…) Dla seniora to na początek jest ważne, jaką zapłaci kwotę. Myślę, że za taką cenę, to nie każdego byłoby stać". Seniorka zastanawia się nad tym, co tak wysoka cena może obejmować, co sugeruje, że jej oczekiwania wobec tak drogiego kursu wiążą się również z dodatkowymi korzyściami, jak wyjścia grupowe lub dodatkowe materiały: „Czemu taka różnica w cenach?

Może są tu jakieś pomoce dodatkowe rozdawane albo są jakieś wyjścia?". Pani Jadwiga wyraźnie podkreśla, że oferta powinna być bardziej dostępna cenowo dla przeciętnego seniora.

Z kolei pani Danuta przedstawia bardziej elastyczne podejście do cen, o ile zajęcia przyniosą wymierne korzyści. Jest ona gotowa zapłacić nawet do 100 zł za jedno spotkanie, jeśli trening będzie skuteczny: „Za taki jeden trening, za jedną godzinkę, to jeśli miałby mi trening pomóc, no to nawet 100 złoty byłabym skłonna dać". Ta wypowiedź pokazuje, że cena jest akceptowalna tylko wtedy, gdy zajęcia spełniają jej oczekiwania i przynoszą widoczne efekty. Jednak, gdy zauważyła cenę za kurs wynoszącą 650 zł, wywołało to u niej zniechęcenie: „650 zł za jedno ćwiczenie?!". Kwota 650 zł za jedno spotkanie spowodowała u niej zdziwienie, a z tonu głosu można było wnioskować niedowierzanie, że taka usługa może tyle kosztować.

Analiza wypowiedzi seniorek wskazuje na to, że dla osób w podobnej sytuacji finansowej oferta powinna być albo bezpłatna, albo subsydiowana, aby umożliwić dostęp do tego rodzaju aktywności. Ważnym wnioskiem jest również to, że nawet ci seniorzy, co nie negują wartości treningu pamięci, nie są skłonni ponosić wysokich kosztów bez pewności, że kurs przyniesie oczekiwane efekty. Pozostałe badane seniorki raczej nie postrzegają treningu pamięci, jako wartego zainwestowania czasu, wysiłku i poniesienia większych kosztów.

b) Ilość spotkań

Jak się okazało liczba spotkań to jedno z istotnych kryteriów decydujących o podjęciu decyzji o przystąpieniu do programu edukacyjnego przez seniorów. Maksymalna ilość spotkań dla pani Danuty to 16 spotkań: „No myślę, że tak 16 spotkań jest okej, chyba nie więcej". Dla pani Stefanii optymalna ilość spotkań to 5-6 i uważa, że 16 spotkań musi być przeznaczone już dla tych osób z dużymi problemami pamięciowymi: „O, to już chyba dla takich, co już bardzo źle pamiętają, to oni pewnie tyle muszą chodzić". Kiedy pani Stefania dowiedziała się, że jedna z placówek zaprasza na kurs składający się z sześciu części, a każda część to 16 spotkań, skomentowała to krótko: „Nie, no to za dużo!".

Pani Jadwiga nie mówi na temat konkretnej, preferowanej przez siebie ilości spotkań, ale z kolei wyraża chęć uczestnictwa tylko w jednej części kursu, na próbę, a zatem z pewną ostrożnością: „Myślę, że na początek na pewno bym się zapisała na jedną część, no bo wszystko to później by zależało od tego, jak mi się na przykład spodoba". Zatem badana zaznacza tutaj, ze decyzja o kontynuacji byłaby podejmowana w oparciu o doświadczenia uzyskane podczas pierwszej części kursu. Pani Jadwiga nie odrzuca możliwości skorzystania z długoterminowej oferty, ale chce się najpierw upewnić, czy zajęcia spełnią jej preferencje i oczekiwania,

zwłaszcza związane z osobami, na które trafi: „Czy przypadnie do gustu trener. Myślę, że wiele czynników by się później dołączyło. Jak się będę czuć w towarzystwie osób w tej grupie". Seniorka kładzie nacisk na rolę trenera i atmosferę w grupie. Ilość spotkań jest dla niej sprawą drugorzędną. Podkreśla jednak, że intensywność zajęć stanowi istotny element: „To by mnie interesowało, że odbywają się raz w tygodniu".

c) Godziny zajęć

Kwestia pory dnia, w której odbywają się zajęcia, również jest kluczowa dla badanych seniorów. Pani Jadwiga preferuje zajęcia w godzinach popołudniowych: „Myślę, że ważne by były godziny tych spotkań. Czy to są godziny popołudniowe czy poranne. (...) ja bym może chciała, żeby to było popołudniami". Wypowiedź ta wskazuje na to, że harmonogram zajęć musi być dostosowany do jej rytmu dnia, a brak informacji o godzinach zajęć stanowi dla niej istotną barierę organizacyjną.

Podobne stanowisko wyraża pani Stefania, która preferuje zajęcia w tygodniu roboczym i unika zajęć w weekendy, co argumentuje tym, że w soboty i niedziele zajmuje się innymi aktywnościami: „Inaczej musiałabym wszystkie inne sprawy zostawić. W niedzielę to się człowiek nie uczy, bo to się odpoczywa. W sobotę czasem gości mam".

d) Czas trwania pojedynczego spotkania

Długość pojedynczego spotkania również stanowi istotny element organizacyjny dla seniorów. Pani Stefania zapytana o to, czy dwie godziny zajęć, to dla niej jednorazowo dużo, odpowiada, że dwie godziny zajęć są akceptowalne: „Chyba nawet lepiej, bo się by więcej człowiek nauczył". Zajęcia dwugodzinne są dla niej atrakcyjne, ponieważ dają perspektywę zdobycia większej ilości wiedzy. Natomiast pani Jadwiga wyraża gotowość do udziału w dłuższych spotkaniach, nawet trwających 4-5 godzin dziennie, co może sugerować jej bardziej intensywne oczekiwania wobec tego typu zajęć.

e) Liczba uczestników

Wszystkie seniorki biorące udział w badaniu preferują zajęcia grupowe, postrzegając je jako bardziej efektywne i wspierające proces uczenia się. Pani Jadwiga uważa, że obecność innych osób pomaga w przyswajaniu materiału: „No ja wolałabym w grupowych. Wydaje mi się, że łatwiej się uczy. Druga osoba coś podpowie i tak się więcej zapamięta".

Podobnie wypowiada się pani Stefania, która dostrzega w grupie element wsparcia i współpracy: „Oj, grupowe! To jeszcze lepsze, bo jedno od drugiego by trochę podłapało,

dowiedziało co nieco i to jest lepiej niż tak samemu". Pani Danuta również neguje indywidualny tryb nauki, podkreślając wagę interakcji z innymi uczestnikami: „Tylko nie indywidualnie, tylko taka grupa. Wydaje mi się, że kontakt właśnie z ludźmi jest ważny, że to też pomaga".

Jednakże pani Danuta precyzuje swoje preferencje, podkreślając, że grupa powinna być mała, co ułatwia koncentrację i proces nauki: „Zdecydowanie mała sala, mniej osób. Mniej osób w grupie, bo jednak człowiek się może bardziej skupić". Również pani Stefania wyraża zaniepokojenie możliwością presji do odpowiedzi w większej grupie, wskazując, że preferuje dobrowolność w udzielaniu odpowiedzi: „Kto chce, to niech odpowiada". Podkreśla potrzebę poczucia bezpieczeństwa i komfortu w grupie, a także możliwość decydowania o własnej aktywności na zajęciach. Grupa stanowi dla niej gwarancję bezpieczeństwa, bo nie tylko jedna osoba będzie zobligowana do odpowiedzi.

Pani Stefania określa, że grupa 10-12 osób jest dla niej optymalna: „Chyba w sam raz, bo też bym chciała, żeby nie było ciasno". Dla niej liczba osób w grupie jest czynnikiem zachęcającym, natomiast pani Jadwiga wyraża obawy, że w mniejszych grupach mogłaby się więcej nauczyć, co wskazuje na preferencje indywidualne w tej kwestii: „Może więcej bym się nauczyła w grupach mniejszych".

f) Atmosfera zajęć i metody pracy

W wypowiedziach dotyczących preferencji seniorów w odniesieniu do atmosfery zajęć oraz metod pracy, szczególnie widoczna jest potrzeba odejścia od tradycyjnych, formalnych metod nauczania na rzecz bardziej interaktywnego, swobodnego podejścia. Pani Jadwiga podkreśla, że istotnym dla niej elementem jest atmosfera przypominająca spotkanie towarzyskie, a nie formalne lekcje edukacyjne. Wyraża chęć uczestnictwa w kursach prowadzonych w sposób luźny i przyjazny, co mogłoby zwiększyć jej komfort oraz ułatwić interakcję z innymi uczestnikami. Pani Jadwiga wyraża również oczekiwanie, że nauczyciel będzie pełnił rolę mentora, przekazującego dobre rady w luźnej atmosferze, który bardziej wspiera niż narzuca treści: „Chciałabym, aby zajęcia przypominały spotkanie towarzyskie, tylko z dobrymi radami od jakiegoś takiego właśnie nauczyciela". Oznacza to, że ważna jest nie tylko zdobywana wiedza, ale także klimat sprzyjający integracji i otwartości. Podkreśla, że preferuje model edukacyjny, w którym uczestnicy mają swobodę w podejmowaniu decyzji, co do treści zajęć i metod pracy.

Badani seniorzy obawiają się, że zajęcia mogą przypominać szkolne lekcje, co budzi w nich opór. Pani Jadwiga wyraźnie stwierdza, że nie chciałaby, aby kursy miały podobną formę

do edukacji szkolnej, która kojarzy się z wykładami i koniecznością rozwiązywania zadań. Zamiast tego sugeruje bardziej praktyczne podejście do nauki:

> Żeby to nie było tak, jak uczyliśmy się w szkole dawniej. Żeby to nie były tylko takie wykłady i coś, co musimy rozwiązywać, ale żeby to było przez jakąś zabawę czy przez jakieś takie zajęcia. Nauka z zabawą, coś takiego. Żeby nie były to tylko takie wykłady teoretyczne. Dlatego, że w wieku seniora, to się bardziej zapamiętuje właśnie przez jakieś dodatkowe rzeczy. Jakieś ilustracje, historyjki, opowieści - łatwiej to nam przychodzi zapamiętać.

W ten sposób wskazuje na preferencję dla metod aktywnych, które angażują uczestników, np. poprzez ilustracje, historyjki czy opowieści, co może ułatwiać zapamiętywanie w późniejszym wieku.

Badani seniorzy również zgłaszają, że preferują metody wizualne. Pani Danuta zaznacza, że wolałaby zajęcia wzbogacone o materiały wizualne, takie jak obrazy, mapy czy rysunki, które ułatwiłyby przyswajanie informacji:

> No na pewno by chciała, żeby coś było wyświetlane. Jakieś obrazy pokazywane, a nie tylko takie ble ble ble i sama rozmowa. Tylko żeby to było oparte na czymś, jakieś rysunki, jakieś obrazy, mapy. Żeby to było tak też obrazowo, a nie tylko gadanina.

Seniorka wyraża tym samym, że oczekuje zróżnicowanych metod dydaktycznych, które zaangażują ją zarówno intelektualnie, jak i wizualnie, co pozwali jej na lepsze zrozumienie i zapamiętywanie przekazywanych treści. Oczekuje, że treści będą przekazywane za pomocą obrazów, pomocy, materiałów dydaktycznych, nie wyobraża sobie samego teoretyzowania.

Podsumowując, analiza wypowiedzi seniorów wskazuje na potrzebę odejścia od formalnych, teoretycznych metod nauczania na rzecz bardziej interaktywnych i wizualnych form pracy. Atmosfera przyjazna, sprzyjająca integracji oraz swobodnej wymianie doświadczeń, a także zastosowanie pomocy wizualnych, są kluczowymi elementami, które mogą przyciągnąć badane seniorki do ośrodków edukacji.

g) Tryb kursu (online vs stacjonarnie)

Tryb prowadzenia kursu to kolejna kluczowa kwestia dla badanych seniorów. Pani Jadwiga, mimo umiejętności korzystania z komputera i Internetu, preferuje kursy stacjonarne, uznając, że bezpośredni kontakt z prowadzącym jest bardziej efektywny i zachęcający: „Myślę, że stacjonarnie. Zawsze to chyba jest łatwiej, jak się kogoś tak bezpośrednio widzi i słyszy. I na pewno ten kontakt jest łatwiejszy i chyba bardziej zachęcający”.

Z kolei pani Stefania nie korzysta z technologii, co stanowi istotną barierę w uczestnictwie w zajęciach online. Dodatkowo, jej ograniczenia ruchowe sprawiają, że

uczestnictwo w kursie stacjonarnym wymaga, aby zajęcia odbywały się w bliskiej lokalizacji: „ale to tutaj blisko gdzieś by musiało być, bo ja o lasce chodzę, to ja daleko nie zajdę". Seniorka podkreśla brak takich kursów w jej okolicy, co również stanowi barierę: „Tu blisko, to nie ma takiego kursu. Nie, nie słyszałam jeszcze nic o tym. (…) Tu lokalnie u mnie, to nie ma takich miejsc".

Pani Danuta, nadal aktywna zawodowo, wyraża zainteresowanie formą online, która umożliwia większą elastyczność czasową. Chciałaby mieć możliwość dostępu do zajęć w dowolnym momencie, co pozwoliłoby jej na lepsze dostosowanie kursu do swojego harmonogramu: „Na pewno zajęcia stacjonarne by mnie nie interesowały, bo mam za dużo obowiązków, ale gdybym nie miała tych obowiązków, to wtedy tak". „Do włączenia w dowolnym momencie zdecydowanie, bo ja za bardzo czasu nie mam, żeby się tak dopasować" – ta wypowiedź wskazuje, że dla niej formuła „na żywo" nie jest do zaakceptowania z powodu nadmiaru obowiązków, co sugeruje, że elastyczność czasowa jest kluczowym czynnikiem w jej sytuacji.

Pani Jadwiga wskazuje na istotność lokalizacji kursu oraz trybu prowadzenia zajęć jako kluczowych informacji decydujących o podjęciu decyzji o uczestnictwie: „Sposób prowadzenia - czyli czy to jest Internetowo, czy to w klubach - to na pewno jest taka wiadomość ważna". Informacja ta jest kluczowa przy wyborze kursu, a brak jasnych danych w tym zakresie może zniechęcać do podjęcia decyzji o zapisie.

h) Komponenty treningu/ preferowane bloki tematyczne

Wypowiedzi seniorek ukazują różne podejścia do tematyki treningów pamięci oraz dodatkowych komponentów kursów. Pani Stefania wyraża entuzjazm wobec rozbudowania programu o dodatkowe elementy, takie jak trening twórczego myślenia. Jej reakcja na tę możliwość jest jednoznacznie pozytywna: „Bardzo dobrze. Ja się miałam pytać właśnie, czy jeszcze coś dodatkowo do tej pamięci będzie, bo by się przydało". Zdaniem seniorki, im więcej komponentów w kursie, tym lepiej, co podkreśla w kolejnej wypowiedzi: „Wszystko bardzo potrzebne. Super! Podoba mi się!". Oznacza to, że pani Stefania preferuje holistyczne podejście do treningu pamięci, które uwzględnia również inne domeny poznawcze.

Z kolei pani Danuta wyraża bardziej selektywny stosunek do proponowanych komponentów treningu. Neguje przydatność ćwiczeń integracji międzypółkulowej i kreatywności: „Ćwiczenia na półkule mózgu i kreatywność, chociaż ja w moim wieku to kreatywności wielkiej nie potrzebuję". Jednak docenia techniki takie jak mapy myśli, które uważnie analizuje i uznaje za przydatne, zwłaszcza z perspektywy osoby o dominującym stylu

wzrokowym. Mówi: „Mapa myśli? To może być bardzo fajne (…) myślę, że to by mi pomogło".

Wykazuje również zainteresowanie technikami mnemotechnicznymi, takimi jak metoda łańcuchowa czy pokój rzymski, co pokazuje jej gotowość do nauki nowych strategii pamięciowych. Jednocześnie jednak negatywnie reaguje na propozycję zajęć ruchowych i zapoznawania się z nowoczesnymi technologiami, stanowczo wykluczając je z listy oczekiwanych komponentów kursu: „Ruchu jeszcze będą mnie uczyć? To nie chcę!", „Nie jestem zainteresowana jakimiś aplikacjami". Wskazuje to na indywidualne preferencje i specyficzne oczekiwania wobec kursu, które nie obejmują komponentów związanych z aktywnością fizyczną i nauką technologii.

Co do ćwiczeń samej pamięci określiła, co jest dla niej bardzo istotne: „O! Tu jest bardzo ważna informacja. Bo u mnie to bardziej to ta pamięć robocza i pamięć krótko- i długotrwała. To jest istotne do trenowania i oni to tu trenują. Bo tak właśnie w przypadku demencji to ta pamięć krótkotrwała jest zaburzona". Pani Danuta ma pełną świadomość, który rodzaj pamięci wymaga u niej treningu i podoba jej się, że dana placówka posiada to w swojej ofercie.

Analiza wypowiedzi seniorów nieuczestniczących w grupowych zajęciach edukacyjnych ukazuje, że z jednej strony, niektórzy seniorzy, jak pani Stefania, są entuzjastycznie nastawieni do rozbudowanych programów treningowych, obejmujących dodatkowe elementy, takie jak kreatywność czy twórcze myślenie. Z drugiej strony, pani Danuta prezentuje bardziej wybiórcze podejście, preferując określone techniki poznawcze, ale odrzucając inne, jak aktywność fizyczna czy zajęcia technologiczne.

i) Stosunek do podręczników

Kwestia użycia podręczników w trakcie kursów wywołuje zgodne, pozytywne reakcje, co sugeruje, że pisemne materiały mogą stanowić istotne wsparcie w procesie edukacyjnym dla tej grupy. Pani Danuta wyraża zadowolenie z idei wprowadzenia podręczników, jednak zastrzega, że ich objętość nie powinna być zbyt duża: „Podręczniki tak, pod warunkiem, że nie będą grube. Ale podręczniki są ważne, bo tam też jest obraz i ja w każdej chwili mogę sobie do niego wrócić, coś przypomnieć, zerknąć, zanotować". Podobnie pani Stefania, która jednoznacznie wskazuje na ich zalety: „Pewnie, że tak. One pomagają w czymś. Muszą być". Obydwie seniorki uznają podręczniki za istotne wsparcie edukacyjne, które pozwala na powrót do materiału i ułatwia zapamiętywanie. Zastrzeżenia budzi jedynie objętość podręcznika, która nie może być duża.

j) Kadra prowadząca treningi

Seniorki-ekspertki, analizując ogłoszenia umieszczone na stronach internetowych, odnosiły się do kwestii jawności informacji dotyczących osób prowadzących zajęcia (co omówiono w podrozdziale 6.1.2.2). W trakcie rozmów wyraziły również swoje preferencje oraz obawy związane z wyborem trenerów. Analiza tych wypowiedzi pozwala lepiej zrozumieć, jakie elementy mogą zachęcać lub zniechęcać seniorów do uczestnictwa, a także pozwala zrekonstruować oczekiwania wobec prowadzących.

Wypowiedzi badanych wskazują, że preferencje dotyczące prowadzących są zróżnicowane. Dla pani Danuty kluczowym czynnikiem jest płeć prowadzącego, gdyż preferuje zajęcia prowadzone przez kobietę: „Chyba bym chciała z kobietą mieć zajęcia, nie z facetem". Jej podejście wskazuje na osobiste preferencje, które mogą mieć wpływ na komfort uczestnictwa. Z kolei pani Stefania wykazuje bardziej pragmatyczne podejście, nie przywiązuje wagi do płci czy wieku prowadzącego, koncentrując się na kompetencjach trenera: „Mi to obojętne, musi tylko wiedzieć o tej pamięci, jak uczyć". Jej wypowiedź podkreśla znaczenie fachowości, co sugeruje, że dla niej najważniejsza jest skuteczność trenera w przekazywaniu wiedzy i umiejętności.

Pani Danuta wyraziła również aprobatę dla trenerek z placówki nr 1, szczególnie ze względu na ich wysokie kwalifikacje akademickie: „Czytam, że to doktor nauk społecznych w dyscyplinie psychologii. To super, bo dziewczyna wykształcona". Docenia wykształcenie, jednak jednocześnie zwraca uwagę na fakt, że niektóre opisy trenerów skupiają się bardziej na ich prywatnych zainteresowaniach, co budzi jej wątpliwości: „Ten opis mnie absolutnie nie przekonuje. No ma dziewczyna wykształcenie, ale tu jakieś tańce, śpiewy, podróże ma w tym opisie". Pani Danuta wyraźnie zaznacza, że najważniejsze dla niej jest doświadczenie trenera w pracy z seniorami: „Teraz tak myślę, że jeśli ona tylko pracowała z młodzieżą, to ja nie wiem, czy ona mnie nauczy?". Jej wypowiedź podkreśla, że doświadczenie w pracy z grupą docelową, jaką są osoby starsze, jest kluczowym czynnikiem przy wyborze prowadzącego, co szczególnie podkreśliła w dalszej części rozmowy:.

> Wykształcenie i doświadczenie jest ważne, ale te jakieś zainteresowania, to już chyba nie. Tu na przykład pisze, że ona prowadzi zajęcia indywidualne dla dzieci i młodzieży. Ale nie pisze o seniorach. No, czy ona by miała wpływ na ćwiczenie pamięci? Ona jest bardziej psycholog, to chyba nie od tego. No niekoniecznie bym ją wybrała.

W jej wypowiedziach można dostrzec obawy dotyczące tego, czy trenerzy bez doświadczenia w pracy z osobami starszymi będą w stanie spełnić oczekiwania uczestników kursu pamięci. Nie interesują jej prywatne zainteresowania kadry. Według niej nie może to być

„osoba z przypadku” oraz, co ciekawe, wątpi, że psycholog może być trenerem pamięci. Surowo ocenia kadrę szkół pamięci, mówiąc np. „No niekoniecznie bym ją wybrała”.

Dla pani Jadwigi postać trenera odgrywa równie istotną rolę. W jej przypadku warunkiem zapisania się na kolejną część kursu jest osoba prowadząca. Chciałaby, aby trener nie przypominał nauczyciela ze szkoły i unikał krzyku: „No żeby nie krzyczał. Żeby nie było jak w szkole”. Dla niej ważne jest także to, aby trener był nie tylko kompetentny, ale również potrafił doradzać w zakresie dodatkowych aktywności, takich jak Uniwersytet Trzeciego Wieku:

> Myślę, że ich doświadczenie: w jakich szkołach pracowali, jakie są ich osiągnięcia. I nauczyciel, trener, który przychodzi na zajęcia, to bym chciała wiedzieć, czy on coś od siebie daje, żeby tych seniorów gdzieś pokierować? Może jest taki otwarty też i może zaproponować jakieś dodatkowe rzeczy, pokierować kogoś np. na Uniwersytet Trzeciego Wieku.

Pani Jadwiga zwraca też uwagę na znaczenie profesjonalnego wyglądu i pozytywnego podejścia, co buduje atmosferę wzajemnego szacunku. Podoba się jej, kiedy trenerzy są w eleganckich strojach, ponieważ stanowi to dowód dobrego podejścia do ucznia, okazania szacunku i profesjonalizmu. Skupia się również na tym, czy trenerzy są uśmiechnięci, bo to jej zdaniem sugeruje, że są sympatyczni, przyjaźni i łatwo nawiązują relacje.

Wnioski z analizy wskazują, że badani seniorzy przykładają dużą wagę do szczegółowych informacji organizacyjnych dotyczących kursów, takich jak liczba spotkań, czas trwania zajęć, liczebność grup oraz harmonogram. Brak przejrzystych informacji może stanowić barierę w podjęciu decyzji o uczestnictwie. Ponadto, preferencje seniorów w zakresie wielkości grupy, pory dnia, a także długości trwania kursów, czy wobec kadry i projektu programu różnią się w zależności od indywidualnych potrzeb i oczekiwań, co sugeruje konieczność elastycznego podejścia do organizacji takich zajęć, aby mogły one odpowiedzieć na zróżnicowane wymagania tych potencjalnych uczestników, którym oferowane są treningi grupowe.

Wreszcie warto podkreślić, że całokształt wypowiedzi pokazuje, jak zróżnicowane są potrzeby seniorów oraz jak istotne jest dopasowanie kursów do ich indywidualnych preferencji, zarówno pod względem tematyki, jak i formy oraz organizacji zajęć.

6.4.2.2. Preferencje i wyzwania dostrzegane przez seniorów biorących udział w zajęciach edukacyjnych

W poprzednim punkcie analizowano preferencje seniorów, którzy nie brali jeszcze udziału w treningach pamięci i nie mogli im się przyjrzeć z bliska będąc w roli ucznia. Niniejsza sekcja skupia się na doświadczeniach i wyzwaniach seniorów, którzy uczestniczą w takich zajęciach, dając wgląd w to, jak treningi pamięci są postrzegane w praktyce.

Seniorki-uczestniczki korzystają z treningów pamięci oferowanych przez kluby seniora. Zajęcia te są opisywane jako „gimnastyka mózgu" (pani Anna) czy „rozruszanie komórek mózgowych" (pani Jolanta). Seniorzy nie mają wpływu na organizację zajęć – są one w stałym grafiku klubu i odbywają się raz w tygodniu, trwając od 30 minut do 2 godzin w zależności od prowadzącego (u pani Renaty spotkanie trwa 1,5h, u pani Anny około 1-2h, u pani Jolanty 30-40 min). Procedury rekrutacyjne są uproszczone – wystarczy zgłoszenie do listy obecności, co podkreśla pani Renata: „Pani kierowniczka listę miała i tylko tyle, imię i nazwisko podałam i już byłam zapisana". „To jest w grafiku stałym, to nie ma, że trzeba się jakoś zapisywać" - twierdzi pani Anna.

Badane seniorki przyznają, że nie szukałyby samodzielnie tego rodzaju zajęć, a uczestniczą w nich, ponieważ są one częścią oferty klubu seniora. Pani Anna i pani Renata zapytane o to, czy samodzielnie podjęłyby decyzję o uczestnictwie w treningu pamięci, odpowiedziały przecząco. To może sugerować, że głównym motorem uczestnictwa w zajęciach jest dostępność oferty, a nie wewnętrzna motywacja do poprawy zdolności pamięciowych.

Jak wynika z rozmów, zajęcia prowadzone są w sposób praktyczny. Uczestnicy dostają karty pracy z zadaniami, które wykonują indywidualnie, co jest poprzedzone krótką instrukcją. „Pani rozdaje karteczki każdemu i każdy samodzielnie rozwiązuje" – mówi pani Renata, opisując zadania z zakresu logiki, matematyki oraz spostrzegawczości. Pani Anna podkreśla, że zadania te wymagają podstawowych operacji matematycznych, takich jak dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie:

> No dostajemy takie różne arkusze i tam musimy po prostu dopasować coś do siebie, ale odpowiedzieć na zadane pytanie, albo rysunek jest albo napisy takie niepełne i trzeba je uzupełnić. No matematykę w głowie sobie włączyć, bo odejmować, dodawać, mnożyć, dzielić.

Pani Jolanta również opisuje zestawy zadań przypominających testy lub zadania szkolne:

> Dostajemy jakieś tam pytania na kartach takich wydrukowanych, nic więcej, co tam ostatnio było, o kwiatach, o zwierzętach, co jest kwiatkiem, co zwierzęciem takie o. Tak

> takie trochę zagadki, trochę takie testy takie", „To są takie różne z Internetu ściągnięte jakieś tam takie rozrywki, żeby coś tam rozwiązywać? Wykreślanki jakieś takie.

Z relacji wynika, że wszyscy uczestnicy dostają te same zadania, choć poziom ich trudności może się różnić. Niektóre zadania są dla seniorów bardziej wymagające, np. zagadki z geografii, które były dla pani Anny wyzwaniem: „Trochę miałam zacięcia przy geografii".

Zakres ćwiczeń niekiedy nie obejmuje technik pamięciowych. Pani Anna zapytana, czy prowadząca przekazywała techniki zapamiętywania, odpowiedziała, że nie przypomina sobie nic takiego. Zamiast tego ćwiczenia obejmują łamigłówki i zagadki, które wymagają rozwiązywania na podstawie logicznego myślenia:

> Nie kojarzę, żeby to coś takiego było. No było też na przykład, żeby wybrać sobie, jest tabela zrobiona i tam są popisane same literki i trzeba sobie poszukać nazwy różne, które są wyszczególnione i tak robimy, że to znalezione, to znalezione i wykreślamy. Czasem po skosie, pionowo, poziomo. Poza tym, no mówię, różne takie prostsze, ale działania matematyczne wiem, że były.

Weryfikacja odpowiedzi odbywa się na forum grupy, co sprzyja integracji uczestników. Pani Anna opisała to tak:

> Po prostu odczytujemy potem po kolei tam na przykład co kto zrobił? Czy prawidłowo razem oceniamy. A poza tym właśnie jest coś takiego też, tak jedna w zasadzie 'podaj dalej', czyli ktoś coś mówi, a druga osoba ma dokończyć i albo ta co obok siedzi albo palcem się pokazuje, która ma to dokończyć. Także to są takie różne urozmaicone takie są, no nieraz się bardzo śmiejemy głośno od tego.

Taki tryb zajęć wprowadza element interakcji grupowej, jednak brak jest bardziej zindywidualizowanego podejścia do problemów z pamięcią.

O konkretnej strategii zapamiętywania (skojarzeniach) jedna z seniorek mówi pod koniec rozmowy: „To było, żeby to skojarzyć, żeby skojarzyć na przykład i wtedy się szybciej przypomni" (pani Renata). Z relacji tej wynika, że trening pamięci przyjmuje raczej formę rozwiązywania zadań logicznych, matematycznych, z wiedzy ogólnej, na spostrzegawczość, jednak nie ma tutaj mowy o systematycznej nauce strategii pamięciowych. Z pewnością, zadania te pobudzają seniorów do myślenia i wspomagają zdolności poznawcze, jednak nie odpowiadają na realne problemy pamięciowe, z którymi mierzą się na co dzień seniorzy. Jak mówi pani Jolanta, aktywności poznawcze często mają formę bardziej rozrywkową niż edukacyjną: „No tak, bo to takie, wie pani, szkolne wszystko, no ja to tak bardziej to, co pani Marta nam pokazywała, to mówię, to było fajne, ale to raczej takie, ja wiem, dla dzieci".

Niektóre seniorki wyrażają wątpliwości, czy zajęcia te w pełni odpowiadają na ich potrzeby związane z pamięcią. Pani Jolanta, mając porównanie między dwoma prowadzącymi,

ocenia, że poprzednia prowadząca realizowała trening w sposób bardziej przypominający rzeczywiste ćwiczenia pamięci:

> Wie pani, to co robią nasze panie opiekunki, to raczej niewiele ma wspólnego z treningiem pamięci. Tak mi się wydaje. Ja nie jestem wykształconym człowiekiem, ale porównując do tego, co tamta pani przyjeżdżała w zeszłym roku, no to jest różnica.

Podkreśla, że poprzednia trenerka w większym stopniu angażowała uczestników, pytając o ich trudności i ucząc konkretnych technik zapamiętywania:

> I powiem pani szczerze, że no ciekawiej to wyglądało wtedy. (…) Tamta pani nam więcej opowiadała, wypytywała, jak sobie my radzimy i jak sobie radzić na przykład ze stresem. (…) Mówiła, było jak zapamiętać, na przykład pięć wyrażeń, symboli do zapamiętania i mówiła nam, jak mamy sobie ułatwić to zapamiętywanie. Ale to tak jak mówię, to było w ubiegłym roku, a w tym roku to chyba pani Marta taka prowadziła z nami te zajęcia.

Pani Jolanta obecne zajęcia ocenia jako mniej angażujące i nie odpowiadające w pełni na jej potrzeby związane z poprawą pamięci.

Pani Jolanta podkreśla także, że aktualne prowadzące mogą nie posiadać wystarczających kompetencji do prowadzenia treningów pamięci. Wyraża wątpliwości, czy osoby, które aktualnie zajmują się w placówce „wszystkim" są przeszkolone do bycia trenerem pamięci: „No ale to pani Maria to chyba miała jakieś wykształcenie kierunkowe, a nasze panie to raczej także od wszystkiego". Problemem jej zdaniem jest rekrutacja i wynagrodzenie prowadzących, co może wpłynąć na jakość zajęć. Pani Jolanta zauważa:

> Może czekają na kogoś, bo to jest jak gdyby przetarg, kto za niższą cenę chciałby pracować z nami. No i nie wiem czy…, bo nie jestem w temacie, czy tam jest już ktoś znaleziony na to, czy nie. Na komputery, czy koraliki i śpiew to tak, są takie osoby właśnie z przetargów".

Seniorki w swoich wypowiedziach wyraziły konkretne oczekiwania wobec cech trenera, skupiając się zarówno na jego cechach charakteru, jak i kompetencjach zawodowych. Pani Renata podkreślała znaczenie „ludzkiego" podejścia trenera, zwracając uwagę na otwartość, poczucie humoru oraz umiejętność tworzenia przyjaznej atmosfery: „Taki ludzki, na przykład te nasze [opiekunki], to są takie udane. Takie potrafią śmiać: ha ha ha ha ha ha i robią swoje i nie krytykują, nawet jak ktoś się pomyli, czy coś. I taki swojski, ludzki, nawet żeby mówił o swoich błędach, swoich porażkach". Zdaniem pani Renaty otwartość trenera na dzielenie się swoimi doświadczeniami i porażkami może zachęcać uczestników do szczerego dzielenia się własnymi trudnościami, co sprzyja budowaniu zaufania i otwartości w grupie.

Pani Anna zwróciła uwagę na zrównoważoną osobowość trenera, podkreślając, że istotna jest stabilność emocjonalna i otwartość na ludzi: „Pogodny taki, tak, no bo inaczej jakby

się chichotek jak taki trafił, no to ciężko, to nie powinno tak być. Ale nerwus jakby się trafił, to też źle, to ma być umiarkowana osoba stabilna, pogodna, otwarta na ludzi taka". Dla pani Anny najważniejsze jest podejście trenera do innych ludzi, a nie jego wiek czy wygląd, co zaznaczyła, mówiąc:

> Powiem pani, że dla mnie to nie, bo czy młody czy stary, czy małe dziecko, czy siwa głowa, to ja jednakowo tych ludzi traktuję w zależności od tego jak się zachowują. Może być brzydki, może być ładny i to mi nie przeszkadza. Jestem otwarta na wszystkich ludzi.

To pokazuje, że dla pani Anny kluczowym aspektem w relacji z trenerem jest jego postawa, a nie kwestie związane z wiekiem czy wyglądem.

Pani Jolanta podkreśla konieczność harmonii pomiędzy kompetencjami a cechami charakteru:

> No wie pani, to jedno z drugim musi współgrać, bo co mi po kimś kto ma jakieś tam bardzo dobre wykształcenie kierunkowe, kiedy jest człowiekiem takim, który nie potrafi nawiązać z nami kontaktu. To musi jedno z drugim musi grać. No to wie pani, żeby się otworzyć, żeby opowiedzieć o swoich jakichś tam problemach, to też tak, wie pani, no to zależy od człowieka, który jest naprzeciwko, no nie.

Wskazuje, że kluczowe jest połączenie wiedzy i umiejętności trenera z jego zdolnością do budowania relacji międzyludzkich, co pozwala uczestnikom na swobodne dzielenie się swoimi problemami i otwieranie się w grupie: „Bo jedno z drugim musi grać i kompetencje, i taka sympatia".

Ze względu na to, aby nie stawiać badanych w sytuacji konieczności oceny swoich trenerów, zadano jedynie pytania o wyobrażenie idealnego trenera. Seniorki zgodnie odpowiedziały, iż do najważniejszych cech trenera zalicza się otwartość, pogodność, stabilność emocjonalną, brak krytycyzmu, a także umiejętność nawiązywania relacji i stwarzania bezpiecznej, wspierającej atmosfery. Tego typu postawa ich zdaniem sprzyja nie tylko efektywnemu przekazywaniu wiedzy, ale także budowaniu zaufania i zaangażowania uczestników.

Seniorki, które mają doświadczenie uczestnictwa w treningu pamięci, wyraziły również swoje wyobrażenia na temat efektywnych zajęć. Pani Renata podkreśla potrzebę bardziej indywidualnego podejścia ze strony trenera, oczekując bezpośrednich wskazówek dotyczących strategii wspierających funkcje poznawcze: „Sama bym chciała, żeby mnie ktoś powiedział, co dla mnie jest dobre".

Kolejnym wyzwaniem jest praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy w życiu codziennym. Pani Anna sugeruje poszerzenie treningu o naukę konkretnych technik

pamięciowych, które mogłyby być przydatne w codziennym życiu. Wyraża potrzebę bardziej praktycznych umiejętności: „Tylko żeby to było bardziej rozwinięte, tak żebym mogła sobie właśnie wykorzystać na co dzień". Wskazuje na przykłady problemów pamięciowych, z którymi się zmaga, jak zapominanie o kontynuowaniu rozpoczętych zadań czy odkładanie rzeczy w nieprawidłowe miejsca. Dla niej, kluczowym elementem treningu pamięci byłoby wprowadzenie strategii pomagających rozwiązać tego typu codzienne trudności.

Podobnie jak pani Anna, także pani Jolanta dostrzega ograniczenia aktualnego modelu nauczania. Obie seniorki zgadzają się co do tego, że trening pamięci mógłby być bardziej praktyczny i dostosowany do specyficznych wyzwań, przed którymi stoją osoby starsze.

Pani Renata wspomina o skojarzeniach jako strategii zapamiętywania, ale przyznaje, że obecnie nie ma potrzeby jej stosowania w realnych sytuacjach: „No ja tak sobie tego kojarzenia używałam najczęściej, no ale teraz nie mam takiej rzeczy, żebym musiała to pamiętać". Podobnie pani Jolanta stwierdza, że nie widzi przestrzeni do wykorzystania tych strategii: „Nie, no bo nie miałam do czego, no ja jestem emerytką, tutaj mam zajęcia w klubie, w domu tylko z synem jestem, nie miałam jak tego użyć". Nie wie, w jaki sposób mogłaby to wykorzystać w swoich codziennych trudnościach pamięciowych:

> Ja idę do pokoju swojego do swojej sypialni załóżmy i do swojego pokoju, coś powinnam zabrać, przechodzę i czymś innym głowę sobie zamotałam, przychodzę, zapomniałam, po co ja tu przyszłam no ale jak mam tamto użyć, no to przecież inna sprawa jest zupełnie.

Jednak zapytane o to, czy chciałyby nauczyć się technik, które pomogłyby im radzić sobie z rzeczywistymi problemami pamięciowymi, seniorki odpowiadają z entuzjazmem. Pani Anna przyznaje: „Bardzo chętnie, właśnie o to chodzi, bo ja się obawiam po prostu, jak mama moja dożyła do 91 lat, to sporo lat jeszcze przed śmiercią ja potrafiłam do niej przyjechać, a ona mi się pyta, kto ja jestem?".

Zajęcia, w których uczestniczą seniorki, nie obejmują pracy domowej, jednak uczestnicy mogą zabierać do domu karty pracy. Niektórzy robią z tego użytek, inni podchodzą do tego lekceważąco. Pani Renata zauważa: „Ja zauważyłam, że inni po zajęciach brali te karteczki i od razu: 'kto chce na rozpałkę?'. A ja wkładam sobie do teczki, bo mamy w rodzinie osobę, która nigdzie się nie rusza. Już podupadła na pamięci, a tę pamięć trzeba ćwiczyć, więc jej daję te nasze teściki". Inna uczestniczka, pani Anna, podkreśla, że przechowuje karty jako pamiątkę i potencjalny materiał do powtórki:

> Nie, nie ma prac domowych. Ale ja sobie te kartki, to biorę na pamiątkę, bo je można wyrzucić ale ja sobie biorę w domu na pamiątkę, bo mówię kiedyś jak no coś się trafi,

> że fizycznie, zdrowotnie nie będę mogła tam dojechać, to sobie mogę sobie powtórkę zrobić z tego.

Jak wskazują wypowiedzi seniorek, treningi nie są spersonalizowane, co może stanowić wyzwanie. Każdy uczestnik dostaje te same materiały, co ma na celu utrzymanie jednolitego poziomu w grupie: „Te same, bo jesteśmy jedną grupą, to by tak nie bardzo by wyglądało, że jedni coś innego, a inni coś innego, żeby nikt nie wytykał palcami" (pani Jolanta). Nie przeprowadza się formalnej oceny zdolności poznawczych uczestników, co wskazuje na brak indywidualizacji. Pani Jolanta zauważa, że mimo zróżnicowanych potrzeb uczestników, nie przeprowadza się tu specjalistycznych badań: „Nie ma nic takiego, no oczywiście tutaj jest dużo ludzi i dużo potrzeb, ale to nie tak, że lekarze nas tu badają".

Z wypowiedzi wynika, że grupy treningowe liczą 18-20 osób. Chociaż seniorki nie wspominają o osobach niepełnosprawnych lub znacząco odbiegających poziomem zdolności poznawczych, zauważają różnice w tempie pracy. Pani Renata stwierdza, że wykonuje zadania wolniej niż inni: „Byłam na tym treningu i nikt tam nie zwracał na mnie uwagi, że no, może troszkę z takim opóźnieniem rozwiązania robię, bo jestem najstarsza tam w tym klubie. To nie tak źle ze mną". Z kolei pani Jolanta podkreśla, że wykonuje zadania szybciej i jest z tego dumna: „No ja lubię rozwiązywać krzyżówki i wykreślanki, także przeważnie jestem jedna z pierwszych, muszę się pochwalić".

Liczebność grupy stanowi jedno z wyzwań, które może wpływać na komfort uczestników podczas zajęć. Jak wynika z rozmów z seniorkami, większa liczba osób może prowadzić do zwiększonej gadatliwości i hałasu, co z kolei może utrudniać skupienie oraz skuteczne uczestnictwo w wykonywanych zadaniach. Pani Renata zwraca uwagę na to, że hałas początkowo ją zaskoczył, a nawet współczuła kadrze, która musiała sobie z tym radzić:

> No i jak ja przyszłam, to mnie tak dziwno było, bo tak wszyscy przekrzykiwali się jedno przez drugiego. Ja mówię: 'Jak wy to wytrzymujecie?' do tych opiekunek. A ta opiekunka mówi: 'Tak, proszę panią, to dobrze, że się przekrzykują, bo jakby była cisza, to byłoby nudno'.

Pomimo czasami hałaśliwej atmosfery, pani Jolanta zaznacza, że wystarczy prosty sygnał, aby przywołać porządek: „łyżką rzucić, stuknąć w stół i powiedzieć cisza, ale atmosfera jest ogólnie dobra, sympatyczna". Pani Anna dodaje, że hałas wynika z charakterów uczestników, ale w sytuacjach wymagających ciszy trenerzy radzili sobie, rozsadzając bardziej rozmowne osoby: „No bywało głośno, bo są osoby takie z wielkim temperamentem, które rozsadzono, jak dynamit prawie. Ale i są osoby dużo spokojniejsze ode mnie i są średnie takie. Także po prostu no równowaga".

Choć hałas i gadulstwo może stanowić wyzwanie, uczestniczki podkreślają, że atmosfera w grupie jest ogólnie pozytywna, a trenerzy umiejętnie radzą sobie z zarządzaniem grupą. Istnieją różne metody przywracania porządku, w tym rozsadzenie do innych miejsc osób ze sobą rozmawiających, upomnienia na forum lub symboliczne groźby, jak żarty o karach finansowych. Pani Renata opowiada, jak trenerka czeka na ciszę, aż wszyscy skupią się na zadaniach: „I nawet jak tam ktoś jeszcze gaworzy na końcu, to mówią: 'Ja poczekam, aż się - tam po imieniu mówi - pan nagada!'. No to wtedy cichutko. No i ona wtedy mówi: 'My słuchamy'". Z powyższej wypowiedzi wynika, że upomnienie na forum ze strony trenera, którego świadkiem jest cała grupa, i czekanie na to, aż w grupie nastanie cisza jest skuteczne, choć nieco przypomina sytuacje z klasy szkolnej.

Mimo że uczestniczki dostrzegają, że bywa głośno, żadna z nich nie wspomina o tym, że hałas poważnie utrudnia im udział w zajęciach. Wręcz przeciwnie, atmosfera grupowa pomiędzy uczestnikami a trenerami jest postrzegana pozytywnie. Pani Renata mówi, że wszyscy uczestnicy zajęć w ośrodku mówią sobie po imieniu, co buduje atmosferę otwartości. Z kolei pani Anna docenia sposób, w jaki kadra współpracuje z seniorami:

> Te nasze panie, naprawdę to są osoby takie, które, no nie traktują nas jak u stare babcie zrzędliwe, tylko z uśmiechem. Pogodnie, tak bardzo ładnie z nami rozmawiają na spokojnie. Nie podnoszą głosu. Nie krytykują, tylko bardzo fajnie tak się z nami kontaktują. Naprawdę to są osoby takie stworzone do współpracy właśnie z osobami samotnymi, które mają jakieś tam problemy. Naprawdę bardzo tu pasują.

Jednak brak formalnej diagnozy zdolności poznawczych przed rozpoczęciem treningu i w jego trakcie może wpływać na dostosowanie zajęć do indywidualnych potrzeb uczestników. Seniorki zwracają uwagę na to, że rozmowy o ich problemach z pamięcią są rzadkie i inicjowane głównie przez nich samych. I raczej są drugorzędne w stosunku do ćwiczeń wykonywanych podczas zajęć na kartach pracy. Pani Renata zauważa: „Czasem ktoś coś tam powie, ale to raczej tak sobie gadamy o wszystkim, lepiej pozytywnie niż negatywnie mówić. I wszyscy robią [te ćwiczenia] i słuchają [trenera], ale też mówią trochę". Pani Jolanta wspomina, że takie rozmowy odbywały się częściej w ubiegłym roku, kiedy prowadząca była bardziej profesjonalna. Mówi również, że takie rozmowy odbywają się teraz już tylko na przerwach, pomiędzy uczestnikami, bez obecności trenera:

> To znaczy, wie pani, będąc w klubie jest tam, załóżmy przerwa jakaś na posiłek, bo sobie tam każda śniadanie swoje przynosi, robimy kawkę i herbatkę, i śniadanko, i jemy. I w trakcie tego, do posiłku, to rozmawiamy sobie tak na różne tematy. No i tam też czasem wychodzi coś takiego. Na pewno to wychodziło w trakcie zajęć, jak bywała tamta pani w ubiegłym roku. Jak była ta taka profesjonalna jakby, tak powiem, trenerka.

Z kolei pani Anna zgłaszała, że jest zaniepokojona swoją pamięcią. Zapytana o to, czy na zajęciach jest miejsce do rozmów tego typu, przyznaje, że kiedy na zajęciach pojawiła się okazja do omówienia problemów z pamięcią nie była na to przygotowana i finalnie nie poruszyła swoich obaw: „Tak, ale jak to było hurtem powiedziane, każdy po kolei coś tam mówił, no to mi na przykład to wyleciało z głowy całkiem, za dużo się działo i ja tam nie wiedziałam, co ja tam mogę powiedzieć". Brak indywidualnej uwagi ze strony trenerki sprawił, że pani Anna nie czuje się komfortowo, aby porozmawiać z nią o swoich obawach.

Na pytanie, czy trenerka wzięła pod uwagę wypowiedzi seniorów i dopasowała do nich zadania pani Anna odpowiedziała: „Nie, ona nas jako zespół traktuje, nie że tak indywidualnie". Dopytałam przejętą seniorkę o to, czy mogłaby porozmawiać z trenerką indywidualnie, żeby uzyskać realne wskazówki jak radzić sobie w konkretnych sytuacjach, odpowiedziała:

> My indywidualnie z nią nie rozmawiamy. (…) Ale ona cały czas do końca zajęć rozmawia z nami grupowo, a potem do widzenia i idzie. (…) Nie ma czasu takiego na indywidualnie, a ja nie chcę jej potem czasu zabierać, głowy zawracać.

Pani Anna zwraca też uwagę na to, że w grupie są osoby, które nie traktują tego w sposób poważny: Grupa jest więc zróżnicowana nie tylko pod względem wieku ale i zdolności poznawczych, temperamentu, podejścia do treningu i swojej pamięci.

Grupy są zróżnicowane pod względem zdolności poznawczych, wieku i podejścia do treningu, co może dodatkowo komplikować prowadzenie zajęć, w tym rozmów o osobistych problemach z pamięcią. Pani Anna zauważa, że nie wszyscy uczestnicy traktują trening poważnie:

> No nieraz jakaś tam osoba odezwie sama z siebie, ale ona to lekceważąco do tego to chodzi po prostu i tak mówi: 'A, no zapomniałam w sumie, ale kogo to obchodzi, no zapomniałam, w nosie to mam' - coś w tym sensie.

W tej wypowiedzi seniorka sugeruje, że taka różnorodność stanowi dodatkowe wyzwanie dla prowadzących, ponieważ grupy składają się z osób o różnych poziomach zaangażowania i oczekiwaniach wobec treningu, i nie stwarza warunków do otwartości.

Jednak mimo pewnych zastrzeżeń dotyczących treści zajęć, seniorki wyrażają zadowolenie z ogólnego charakteru treningów, w szczególności podkreślając aspekt społeczny. Pani Jolanta zwraca uwagę na organizacyjne udogodnienia, takie jak zapewnienie transportu z domu do ośrodka i z powrotem: „Ja się cieszę, że należę do tego koła, że mam przynajmniej te 3 razy w tygodniu zajęcia, że przyjeżdża bus po mnie, zabiera mnie i przywozi mnie do domu". Wyraża również satysfakcję z rutyny, jaką zapewniają jej regularne zajęcia, co wzmacnia jej motywację do uczestnictwa, nawet w dni o gorszej pogodzie.

Pani Anna, podobnie jak inne badane seniorki, ceni sobie przede wszystkim możliwość kontaktu z innymi uczestnikami: „Jestem zadowolona. Jestem spokojna. Z ludźmi, tak jak z panią teraz rozmawiam, lubię po prostu się kontaktować, porozmawiać, posłuchać czyjejś wypowiedzi". Aspekt społeczny odgrywa znaczącą rolę w ocenie treningu pamięci. Dla wielu uczestniczek, takich jak pani Renata, udział w zajęciach był sposobem na walkę z depresją. Jak sama zauważa, przynależność do grupy była kluczowa dla jej samopoczucia: „Taka fajna grupa nas tam jest, a ja tam bym nic nie zmieniała. (…) Ja jestem z niego bardzo zadowolona".

Co więcej, seniorki dostrzegają istotność samego treningu pamięci w kontekście dbania o swoje zdolności poznawcze, jak podkreśla Pani Renata: „One (zajęcia) są bardzo potrzebne, bo co jest ważniejsze niż ta pamięć? Nawet jak my tam teściki robimy, to zawsze to dobry sposób jest, żeby być takim sprawnym". Z jej wypowiedzi wynika, że treningi są wartościowe nie tylko ze względu na integrację społeczną, ale także na utrzymywanie sprawności umysłowej.

Mimo pewnych uwag dotyczących formy treningów, wszystkie seniorki zgodziły się, że poleciłyby udział w zajęciach innym osobom starszym, przede wszystkim ze względu na możliwość wyjścia z domu i przebywania w towarzystwie innych.

Podsumowując, choć treningi pamięci w klubach seniora są postrzegane jako pozytywne doświadczenie społeczne, istnieje wiele wyzwań związanych z liczbą uczestników, hałasem oraz brakiem indywidualizacji. Zdaniem badanych seniorek-uczestniczek treningów trenerzy radzą sobie z zarządzaniem grupą, jednak wyraźnie brakuje formalnych mechanizmów diagnozujących potrzeby poznawcze uczestników, a także przestrzeni do indywidualnych rozmów i dostosowania zadań do realnych problemów pamięciowych seniorów.

6.5. Autoetnograficzna refleksja nad praktykami pedagogicznymi

W pracy trenera pamięci, który uczy seniorów, autoetnografia wydaje się być cennym narzędziem do analizy nie tylko własnej transformacji zawodowej, ale także wpływu szeroko przyjętych założeń kulturowych dotyczących starości, edukacji i metod pracy. Poniżej omówiona zostanie ścieżka rozwoju osobistego i zawodowego trenera oparta na analizie refleksyjnego dziennika.

Wyniki przeprowadzonego badania autoetnograficznego ukazują złożony proces transformacji trenera pamięci pracującego z seniorami, który ewoluował w odpowiedzi na refleksję nad własnymi działaniami, konfrontację z innymi trenerami oraz rozmowy z

seniorami, zarówno z tymi, którzy byli uczestnikami zajęć, jak i z tymi, co nie uczestniczyli w żadnych programach edukacyjnych. Analiza refleksyjnego dziennika ujawnia kluczowe elementy, które wpłynęły na rozwój zawodowy i zmieniły podejście do nauczania seniorów.

Odkrywanie tożsamości trenera pamięci

Początki mojej pracy jako trenera pamięci były przypadkowe. Po ukończeniu studiów magisterskich z pedagogiki, chciałam pracować z dziećmi i młodzieżą, jednak oferta pracy jako trener pamięci pojawiła się nieoczekiwanie. Decyzja, by podjąć tę pracę, była w pewnym sensie pragmatyczna – stawka godzinowa oraz lokalizacja placówki były atrakcyjne. W tamtym momencie nie zdawałam sobie jeszcze sprawy, jak bardzo to doświadczenie wpłynie na moją zawodową ścieżkę i osobistą tożsamość.

Kiedy rok później zaproponowano mi prowadzenie zajęć dla seniorów, poczułam ekscytację związaną z nowym wyzwaniem, jak i obawy. Zastanawiałam się, czy jako młoda osoba, będę w stanie zbudować autorytet w oczach starszych uczestników. Co więcej, praca z osobami w wieku 60, 70, a nawet 80 lat wymagała zupełnie innego podejścia niż praca z dziećmi. Do tej pory pracowałam tylko z dziećmi, a praca z osobami starszymi była zupełnie nową, nieznaną mi rzeczywistością. Byłam świadoma, że techniki, które sprawdzały się w pracy z młodzieżą, niekoniecznie będą odpowiadały potrzebom i oczekiwaniom starszych uczestników. Tę różnicę w podejściu zrozumiałam już na etapie intensywnego szkolenia, gdzie uczyłam się, jak adaptować techniki pamięciowe, aby były one bardziej funkcjonalne dla seniorów.

Niewystarczające przygotowanie i refleksja nad metodami pracy

Szkolenie przygotowujące do pracy z seniorami jeszcze mocniej uświadomiło mi, że standardowe podejście do nauczania, z jakim miałam do czynienia w pracy z dziećmi, nie będzie wystarczające w pracy z seniorami. Program szkoleniowy był bardzo intensywny, a jego struktura nakierowana była głównie na przekazanie określonego zestawu technik pamięciowych. Z czasem zaczęłam dostrzegać, że sztywne ramy programu, w którym uczestniczyłam, w pewnym sensie ograniczały moją pracę. Podręcznik, z którego korzystaliśmy, był uniwersalny i stworzony z myślą o każdej grupie seniorów, co w praktyce okazało się zbyt ogólne i nieodpowiednie dla różnych grup. Seniorzy, z którymi pracowałam, często narzekali na niektóre techniki pamięciowe, uznając je za czasochłonne i mało przydatne.

Zderzenie z kulturą starości i edukacji

Moje wstępne przygotowanie do pracy z seniorami miało też swoje kulturowe ograniczenia. Tradycyjne założenia dotyczące seniorów, na których opierał się program, zakładały, że seniorzy są grupą o ograniczonej sprawności poznawczej, wymagającą prostych i ustrukturyzowanych metod nauczania. W rzeczywistości okazało się, że wielu moich podopiecznych było pełnosprawnych, aktywnych i wysoce zmotywowanych do nauki. Odkrywałam w ten sposób, że wiedza o starości, którą zdobyłam na studiach i podczas szkoleń, była pełna stereotypów, które nie miały odniesienia w rzeczywistości. Seniorzy, z którymi miałam do czynienia, nie pasowali do kulturowego obrazu osób w podeszłym wieku, które potrzebują szczególnej troski i uproszczonego podejścia.

Refleksja nad rolą trenera i transformacja zawodowa

Praca z seniorami uczyła mnie, że bycie trenerem pamięci wymaga nie tylko znajomości technik, ale przede wszystkim umiejętności refleksyjnego podejścia do swojej pracy. Z czasem zdałam sobie sprawę, że program, który realizowałam, nie odpowiadał w pełni na potrzeby moich uczestników, a ja jako trener za mało byłam elastyczna i otwarta na zmiany.

W czasie szkoleń nauczyłam się, że seniorzy, inaczej niż dzieci, nie potrzebują technik pamięciowych w celu nauki „szkolnej", lecz jako narzędzia wspierające ich codzienne życie. Ćwiczenia miały pomagać im w zapamiętywaniu ważnych informacji, które wpływają na ich samodzielność i jakość życia. To skłoniło mnie do głębokiej refleksji nad znaczeniem treningu pamięci w późnym wieku, który nie tylko poprawia funkcje poznawcze, ale także staje się narzędziem do lepszego funkcjonowania w otoczeniu.

Jednym z wyzwań było dostosowanie materiału do potrzeb seniorów. Choć podręczniki były opracowane w sposób szczegółowy, zauważyłam, że nie wszystkie ćwiczenia były dla nich tak samo atrakcyjne. Seniorzy często narzekali na bardziej skomplikowane techniki, takie jak metoda słów zastępczych, uznając je za czasochłonne i mało przydatne w codziennym życiu. Moim zadaniem było pokazanie im różnorodnych technik i wspieranie w wyborze tych, które najlepiej odpowiadały ich potrzebom i stylowi życia.

Odkryłam także, że najbardziej efektywne były te techniki, które angażowały wyobraźnię seniorów i pozwalały im na zabawę – wbrew sztywnym założeniom programu, który zakładał standardową, „poważną" pracę nad technikami pamięciowymi. Uczestnicy sami zauważali, że im bardziej absurdalne były obrazy, które tworzyli w swoich umysłach, tym łatwiej było im zapamiętać informacje – to było dla mnie dowodem na to, że nauka musi być także zabawą, niezależnie od wieku uczestników.

Odkrycie ograniczeń programu

Na początku, kiedy zaczęłam prowadzić treningi poznawcze dla seniorów, wierzyłam, że ścisłe trzymanie się programu stanowi fundament jakości mojej pracy. Jednak z czasem zdałam sobie sprawę, jak bardzo owe struktury mnie ograniczają – nie tylko pod kątem treści, ale również mojej własnej autonomii jako prowadzącej zajęcia. Program, oparty na sztywnych założeniach, kształtował nie tylko to, czego uczę, ale i to, jak myślę o procesie nauczania. Odbierał mi przestrzeń do eksperymentowania, do reagowania na to, co widziałam w grupie – potrzeby, które pojawiały się nagle, reakcje, które były zaskakujące i wymagały elastyczności. Czułam, że moje własne intuicje pedagogiczne, które rozwijałam przez lata, są zagłuszane przez precyzyjnie ustaloną strukturę.

W miarę, jak nabierałam doświadczenia, pojawiło się we mnie silne poczucie rozdarcia. Z jednej strony byłam świadoma, że seniorzy, z którymi pracuję, wymagają indywidualnego podejścia. Ich tempo, możliwości, nawet zainteresowania były różnorodne. Z drugiej strony, czułam ciężar programu, który zakładał, że wszystkie zajęcia przebiegają według ustalonego schematu, niezależnie od dynamiki i specyfiki grupy.

Próby odejścia od programu były trudne, niemal jak akt przekroczenia granicy, która, jak mi się zdawało, wyznaczała profesjonalizm. Każda modyfikacja wydawała się ryzykowna, niosła za sobą poczucie odstępstwa od odgórnie ustalonych zasad.

W końcu, kiedy zdecydowałam się pozwolić sobie na większą elastyczność, odkryłam, że autonomia, którą zyskałam, nie była jedynie techniczną modyfikacją scenariusza, ale głębokim procesem. Każde odstępstwo od programu przypominało mi o tym, co jest rzeczywistą esencją nauczania – spotkanie, które wymaga uwagi, odpowiedzi na indywidualne potrzeby i gotowości do zmiany.

Rozmowy z innymi trenerami jako katalizator zmiany

W procesie mojej transformacji jako trenerki pamięci, kluczową rolę odegrał nie tylko samodzielny proces refleksji nad własną pracą, ale również możliwość rozmów i wymiany doświadczeń z innymi trenerami, którzy, podobnie jak ja, zajmowali się treningami poznawczymi. Spotkania z innymi specjalistami pozwoliły mi skonfrontować własne metody pracy z praktykami stosowanymi przez innych profesjonalistów. Każdy z nas, mimo wspólnej dziedziny, miał inne doświadczenia i wypracował odmienne podejście do pracy z uczestnikami. Dyskusje te otworzyły przede mną nowe perspektywy na nauczanie – zrozumiałam, że nie ma jednej, uniwersalnej metody pracy, a sukces treningu zależy od elastyczności i dopasowania go do specyfiki grupy.

Dyskusje z innymi trenerami niejako „otworzyły mi oczy" na różne ścieżki nauczania, uświadomiły, że elastyczność jest kluczowa dla skutecznego prowadzenia zajęć. Odkryłam, że wielu trenerów korzystało z bardziej elastycznych i kreatywnych podejść, dostosowując techniki do specyficznych potrzeb grupy. Uświadomiło mi to, że nie muszę trzymać się sztywno podręcznikowych wytycznych. I zainspirowało mnie do modyfikacji własnych praktyk i rezygnacji z rygorystycznego trzymania się programu.

Refleksja nad potrzebami seniorów – nowe spojrzenie na istotę zajęć

Rozmowy z innymi trenerami stanowiły dla mnie cenne źródło wiedzy, ale to kontakt z seniorami w trakcie badań miał największy wpływ na moją zawodową transformację.

Szczególnie cenne okazały się dla mnie rozmowy z seniorkami z panelu eksperckiego, które miały krytyczne uwagi dotyczące oferty zajęć. Ich opór przed pełnym zaangażowaniem się w treningi poznawcze na początku zaskoczył mnie, ale po głębszej analizie okazał się nieocenionym źródłem wiedzy.

Również seniorki-uczestniczące w treningach otwarcie wyrażały swoje niezadowolenie z powtarzalności ćwiczeń oraz ich formalnej sztywnej struktury zajęć. Ich krytyka była dla mnie wyzwaniem, ponieważ seniorzy często kwestionowali sens niektórych technik i programowych założeń, ale jednocześnie zmusiła mnie do refleksji nad tym, co w programach należy zmienić, aby zajęcia były bardziej dostosowane do ich potrzeb i bardziej atrakcyjne.

Rozmowy z seniorami dostarczyły mi nowej perspektywy, umożliwiając głębsze zrozumienie, jakie elementy zajęć były dla nich najważniejsze. Seniorzy podkreślali, że dla nich szczególnie istotne były te elementy zajęć, które angażowały ich emocjonalnie i społecznie, a nie wyłącznie techniczne aspekty treningu pamięci. To odkrycie skłoniło mnie do przyjęcia innej koncepcji zajęć, tworzenia aktywności, które nie tylko poprawiają funkcje poznawcze, ale również sprzyjają budowaniu więzi społecznych i są okazją do odkrywania na nowo swoich umiejętności.

Te uwagi okazały się bezcenne, ponieważ były motorem do wprowadzania zmian, zwłaszcza do wprowadzenia większej interaktywności. Zrozumiałam też, że treningi pamięci nie mogą być tylko zestawem technik, ale muszą być integralnie związane z osobistymi doświadczeniami uczestników.

Integracja nowych perspektyw z codziennymi praktykami – refleksyjna transformacja

Proces badawczy nie tylko dostarczył mi nowych narzędzi i wiedzy, ale także zmusił mnie do zintegrowania tych nowych perspektyw z codziennymi praktykami. Refleksyjna

praktyka, polegająca na analizie własnych działań, w połączeniu z wiedzą uzyskaną podczas rozmów z seniorami i innymi trenerami, znacząco wpłynęła na moją pewność siebie jako trenera oraz na swobodę w operowaniu wiedzą na temat nauczania seniorów.

Analiza programów realizowanych przez innych trenerów stała się dla mnie szczególnie ważnym odkryciem. Wydawało się, że wszystkie te programy oferują solidne fundamenty dydaktyczne, prowadzące uczestników przez złożony proces nauczania krok po kroku. Jednak im bardziej zgłębiałam te dokumenty, tym bardziej zdawałam sobie sprawę, że te same fundamenty, które miały mnie i innych nauczycieli wspierać, jednocześnie zamykały nas w ramach, które nie pozwalały nam w pełni odpowiedzieć na to, co pojawiało się spontanicznie w sali zajęć.

Analizując, jak inni edukatorzy radzą sobie z ograniczeniami programów, dostrzegłam różne podejścia do tego dylematu. Wielu nauczycieli traktuje program jako sztywną ramę, w której próbują efektywnie „nawigować", akceptując pewien poziom ograniczeń. Inni jednak widzą program jako ogólny zarys i wprowadzają własne, sprawdzone metody tam, gdzie mogą – zwłaszcza gdy kurs daje nieco swobody w wyborze metod i dostosowywaniu treści do potrzeb studentów. Niektórzy podejmują próby „kreatywnego" przestrzegania zasad, dostosowując strukturę programu w taki sposób, by jak najlepiej służyć swoim uczniom, balansując między wymaganiami a indywidualnym podejściem.

Proces, w którym nauczyciel zaczyna uczyć w określony sposób i rozumie, co ma robić, jest wynikiem subtelnego przenikania struktury programu w jego codzienne praktyki i decyzje. Na początku program wydaje się być po prostu zbiorem wytycznych, które mają pomóc w planowaniu zajęć, ale stopniowo staje się czymś więcej – przejmuje rolę przewodnika, który w naturalny sposób kształtuje sposób myślenia nauczyciela o nauczaniu.

Z czasem nauczyciel przyswaja te założenia i włącza je do swoich działań. Program, dzięki swojej strukturze, wskazuje nie tylko na to, czego uczyć, ale także jak interpretować potrzeby uczniów, jak organizować treści i jakie priorytety stawiać. Ustalając cele, metody i tempo, program sugeruje „właściwe" sposoby realizacji materiału, co wpływa na nauczyciela tak, że włącza te oczekiwania do własnych działań, często nawet nie zdając sobie sprawy, że to, co uważa za najlepszą praktykę, jest w istocie odzwierciedleniem programu.

W efekcie nauczyciel stopniowo przechodzi od zewnętrznego stosowania wytycznych do wewnętrznego przyswojenia pewnych wzorców nauczania. Program zaczyna być filtrem, przez który postrzega potrzeby klasy, a jego praktyki dydaktyczne stają się nieświadomym powielaniem założeń i oczekiwań, które program już wcześniej dla niego wyznaczył. Proces

badawczy pozwolił mi odkryć, jak mocno program wpływał na moją pracę jako trenerki pamięci, stając się kluczowym momentem w mojej transformacji.

To doświadczenie uświadomiło mi również, jak kluczowa jest refleksyjność w pracy trenera – bez niej łatwo jest popaść w rutynę i realizować program bez zrozumienia, jakie potrzeby i oczekiwania mają uczestnicy. Ostatecznie, moje praktyki edukacyjne zmieniły się dzięki tym rozmowom – stały się bardziej elastyczne, otwarte na zmiany i bardziej skoncentrowane na seniorach jako aktywnych, pełnych zaangażowania uczniach.

Moje doświadczenia pracy z seniorami w roli trenera pamięci były nie tylko epizodem w mojej ścieżce zawodowej, ale także osobistym odkryciem mojej tożsamości jako pedagoga. Autoetnografia pozwoliła mi spojrzeć krytycznie na to, jak wstępne przygotowanie, stereotypy związane z edukacją seniorów oraz sztywne struktury programowe ograniczały moją pracę. Dzięki refleksji nad własnym doświadczeniem zrozumiałam, jak ważne jest wsłuchiwanie się w potrzeby uczestników i elastyczne podejście do metod nauczania. Ostatecznie moja praca z seniorami pozwoliła mi odkryć, że bycie trenerem to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także ciągłe doskonalenie swoich praktyk edukacyjnych oraz refleksja nad podejściem do metod nauczania, które zostało mi przekazane w trakcie szkolenia, poprzez program i jest zawarte w kulturowych skryptach dotyczących edukacji.

6.6. Podsumowanie i wnioski

Niniejszy projekt badawczy umożliwił zidentyfikowanie praktyk edukacyjnych w odniesieniu do treningów pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych, a także przybliżył perspektywę seniorów na temat zmian poznawczych związanych z wiekiem. Projekt ukazał zarówno wyzwania, jak i korzyści, jakie seniorzy oraz trenerzy dostrzegają w grupowych zajęciach edukacyjnych.

Przeprowadzona analiza pozwoliła na wskazanie mocnych stron i słabości interwencji poznawczych, jednocześnie umożliwiając lepsze zrozumienie stosowanych praktyk dydaktycznych. Dodatkowo pozyskane i przeanalizowane dane badawcze dostarczają cennych wskazówek dla specjalistów pracujących z osobami starszymi.

Podjęto próbę odpowiedzi na główne pytanie badawcze: jakie wspólne przekonania, wartości i wzorce praktyk przejawiają się w podejściu do nauczania podczas zorganizowanych grupowych treningów pamięci. Ponadto, odniesiono się do czterech szczegółowych pytań badawczych, opartych na modelu Michele Schweisfurth (2013, 2015), które dotyczyły: (1)

percepcji technik, podejść i strategii stosowanych w nauczaniu, (2) roli nauczyciela i ucznia w procesie edukacyjnym, (3) znaczenia motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się, (4) charakteru wiedzy zdobywanej podczas zorganizowanych grupowych treningów pamięci.

Podsumowanie obejmuje szczegółowe wnioski, zgrupowane w cztery główne obszary: techniki nauczania, rola trenera, motywacja uczniów oraz nauczane treści. Podsumowanie kończy się zestawieniem kluczowych wyników w formie tabelarycznej (tabela 18), co umożliwia lepsze zrozumienie zebranych danych.

1.Techniki nauczania stosowane podczas treningów pamięci dla seniorów

Metody transmisyjne w nauczaniu seniorów

Z analizy wypowiedzi zarówno seniorek-uczestniczek, jak i trenerów, jasno wynika, że metody transmisyjne, takie jak wykłady i prezentacje multimedialne, dominują w treningach pamięci. Trenerzy stosują podejście frontalne, które koncentruje się na przekazywaniu wiedzy w sposób usystematyzowany, jednostronny. Wykłady wspierane są prezentacjami PowerPoint, co stanowi wizualne uatrakcyjnienie treści, jak podkreśliła pani Patrycja. Wykładowa forma nauczania w treningach pamięci dla seniorów jest postrzegana przez trenerów jako element ułatwiający naukę. Ma ona na celu efektywne przekazanie wiedzy w sposób uporządkowany i w krótkim czasie. Ponadto zdaniem trenerów pozwala na zapewnienie wszystkim uczestnikom jednakowego dostępu do treści edukacyjnych i w sposób zrozumiały dla grupy o zróżnicowanych możliwościach poznawczych. Dominacja nauczania frontalnego wynika również częściowo z obaw trenerów, że bardziej angażujące metody mogą wywołać chaos w grupie.

Metody transmisyjne, mimo że są efektywne w zakresie dostarczania informacji, nie odpowiadają w pełni potrzebom poznawczym seniorów, którzy preferują bardziej zindywidualizowane podejście. Seniorki potwierdzają, że taka forma nauczania jest powszechna, ale zauważają, że często brakuje interakcji między trenerem a uczestnikami.

Indywidualna praca uczestników jako dominujący element treningów

Samodzielne wykonywanie zadań na kartach pracy jest powszechną i preferowaną metodą pracy. Uczestnicy treningów pamięci są często zachęcani do samodzielnego wykonywania ćwiczeń i zadań, co wynika z ograniczeń organizacyjnych, czasowych oraz liczebności i zróżnicowania grup. Wykonywanie zadań na kartach pracy ma na celu

umożliwienie im pracy we własnym tempie, co pozwala na indywidualizację pracy w zależności od poziomu zaawansowania poszczególnych uczestników.

Karty pracy, stosowane podczas treningów, umożliwiają seniorom skupienie się na zadaniach w sposób, który wydaje się trenerom najbardziej komfortowy i zgodny z potrzebą wykonania zadania w ciszy i skupieniu.

Trenerzy mają świadomość, iż zbyt wysoki poziom trudności zadań może prowadzić do zniechęcenia, a zbyt niski do poczucia straty czasu. Przygotowanie zadań dostosowanych do potrzeb wszystkich uczestników wymaga ogromnej pracy z ich strony, szczególnie przy większych grupach. Problemem jest także brak formalnej diagnozy zdolności poznawczych uczestników, co dodatkowo utrudnia personalizację zadań. W rezultacie seniorzy najczęściej wykonują te same zadania, niezależnie od poziomu swoich umiejętności.

Jeśli chodzi o odbiór zadań, to postrzegane są one przez seniorów-uczestników, jak i seniorów rozważających udział, jako zadania szkolne lub testy. Inni kojarzą je z rozrywką, typu łamigłówki, wykreślanki itp. Mówią, iż brak wsparcia w trakcie pracy nad trudniejszymi zadaniami prowadzi ich do frustracji i zniechęcenia, zwłaszcza w grupach, gdzie poziom uczestników jest zróżnicowany.

Stosowana metoda sprawdzania poprawności wykonania zadania również jest opisywana jako stresująca.

Wykorzystanie kart pracy i zadań w podręczniku jako narzędzi wspomagających samodzielną naukę w domu

Drukowane zestawy zadań (karty pracy lub podręcznik) to kolejny istotny element treningów, który pozwala uczestnikom na kontynuowanie nauki poza salą zajęć. Trenerzy podkreślają, że możliwość korzystania z materiałów w domu wspiera proces utrwalania wiedzy i stanowi ważne dopełnienie zajęć, bowiem liczba godzin treningu w ich ocenie jest ograniczona i nie wystarcza do pełnego opanowania materiału.

W ocenie trenerów seniorzy są niezwykle zaangażowani w wykonywanie prac domowych i chętnie też zgłaszają się do zaprezentowania ich na początku zajęć.

Seniorki-uczestniczki podkreślają, że prace domowe są dla nich przydatne, ponieważ umożliwiają powtórzenie tego, co robiły na zajęciach, ale we własnym tempie, czy w dogodnym dla nich czasie. Dla wielu seniorów możliwość pracy w domu jest również sposobem na podtrzymywanie aktywności poznawczej, co stanowi ważny element profilaktyki w zakresie utraty funkcji pamięciowych.

Jednakże nie wszyscy uczestnicy odczuwają pełną korzyść z tej formy nauczania. Krytycznie również odnoszą się do metody sprawdzania pracy domowej, która kojarzy się ze szkolną edukacją.

Przygotowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych do zajęć od strony technicznej

Odpowiednie planowanie i przygotowanie materiałów dydaktycznych jest kluczowym elementem w procesie nauczania seniorów w ramach treningów pamięci. Materiały te muszą być nie tylko wartościowe merytorycznie, ale także, co podkreślają trenerzy, przystosowane technicznie do specyficznych potrzeb tej grupy wiekowej. Seniorzy nie zawsze mają dostęp do technologii, więc dominują drukowane materiały dydaktyczne, takie jak podręczniki i karty pracy, które mają służyć zarówno do pracy w trakcie zajęć, jak i do samodzielnych ćwiczeń w domu. Jednak nie wszyscy trenerzy stosują te same materiały – niektóre programy zawierają bardziej zaawansowane zadania.

Seniorzy często borykają się z ograniczeniami związanymi z funkcjonowaniem wzroku oraz zdolnościami motorycznymi, co sprawia, że materiały muszą być odpowiednio zaprojektowane pod względem czytelności oraz układu graficznego.

Trenerzy, tacy jak pani Patrycja, zauważają, że materiały dydaktyczne, takie jak karty pracy czy podręczniki, powinny być przygotowane w taki sposób, aby były łatwe do zrozumienia i czytelne nawet dla osób starszych z problemami wzroku. Jak podkreśla, druk jest za mały, a kolory niekontrastowe. A to, co działa dla młodszych grup, dla seniorów może być zupełnie nieprzydatne.

Z rozmów z seniorkami-uczestniczkami również wynika, że nieodpowiednia konstrukcja materiałów dydaktycznych może prowadzić do frustracji.

Brak dostosowania treści do indywidualnych potrzeb

Zajęcia bazują na uniwersalnych programach treningowych, które nie zawsze uwzględniają indywidualne potrzeby uczestników. Brakuje zróżnicowania treści, które mogłyby lepiej odpowiadać różnym poziomom poznawczym. Zróżnicowane poziomy trudności ćwiczeń pojawiają się jednak tylko w niektórych scenariuszach zajęć, co sugeruje brak formalnej struktury, która uwzględniałaby różnorodność poznawczą seniorów. Trenerzy, jak Pan Paweł, podkreślają, że dostosowywanie materiałów jest możliwe, ale bez formalnych narzędzi diagnostycznych jest to proces ograniczony i intuicyjny. W związku z tym personalizacja zadań odbywa się raczej w sposób spontaniczny i nieformalny.

Jednak nie wszyscy seniorzy czują się komfortowo z takim podejściem. Wielu seniorów uczestników jak i nie-uczestników sugeruje, że chciałaby, aby trenerzy bardziej indywidualnie podchodzili do uczestników, oferując im bezpośrednie wsparcie w wyborze strategii wspierających funkcje poznawcze, co pokazuje potrzebę bardziej personalizowanych instrukcji.

Podczas zajęć trenerzy regularnie odwołują się do odpytywania uczestników, co pozwala im na bieżąco monitorować ich postępy. Odpytywanie uczniów, jak zauważają trenerzy, jest to istotny element zajęć, który umożliwia monitorowanie postępów uczestników, identyfikowanie obszarów, które wymagają dodatkowego wsparcia, oraz dostosowanie tempa i poziomu trudności zajęć do indywidualnych potrzeb grupy. Jednak w związku z ograniczonym czasem zajęć, dobrowolnością w zgłaszaniu się do odpowiedzi i dużą liczbą uczestników, ocena postępów odbywa się w sposób uproszczony i często nieformalny, co może utrudniać pełne zrozumienie rzeczywistych potrzeb seniorów.

Brak informowania o dodatkowych możliwościach zwiększania efektywności szkolenia

Analiza zgromadzonych danych wskazuje, że uczestnikom treningów pamięci brakuje dostępu do informacji o dodatkowych możliwościach, które mogłyby zwiększyć efektywność ich nauki, jak aplikacje mobilne, gry edukacyjne, czy inne cyfrowe formy treningu pamięci. Trenerzy ograniczają się głównie do realizacji zaplanowanego programu i nie wskazują alternatywnych metod wspierających rozwój poznawczy poza formalnymi zajęciami.

Dodatkowo, z rozmów z trenerami wynika, że struktura zajęć i limity związane z finansowaniem programów utrudniają wprowadzanie dodatkowych ścieżek edukacyjnych, a sami uczestnicy nie zawsze są świadomi, że mogliby kontynuować rozwój swoich umiejętności poznawczych w bardziej elastyczny sposób poza instytucją.

Kilka seniorek skarży się na brak troski ze strony trenerów i brak wsparcia ich rozwoju poznawczego. Wyraziły one zainteresowanie rozmową, w której otrzymałyby indywidualne wskazówki.

Konsultacje z uczestnikami mogłyby stanowić istotny element wspierania ich rozwoju poznawczego, wskazując im możliwości, które wykraczają poza standardowy program szkoleniowy. Jednak w praktyce brakuje formalnego mechanizmu, który umożliwiałby seniorom systematyczne korzystanie z dostępnych narzędzi technologicznych oraz innych form wspierania funkcji poznawczych poza instytucjonalnym kontekstem zajęć.

Elementy doradztwa i niewystarczająca przestrzeń na interakcje

Z analizy wypowiedzi trenerów oraz uczestników treningów pamięci dla seniorów wynika, że elementy doradztwa pojawiają się podczas zajęć, jednak ich realizacja różni się w zależności od prowadzącego. Niektórzy trenerzy starają się wprowadzać bardziej elastyczne podejście, reagując na bieżące potrzeby seniorów. Podczas takich zajęć trenerzy spontanicznie odpowiadają na pytania uczestników. W takich przypadkach elementy doradcze mają charakter interaktywny i indywidualny, co seniorzy sobie cenią.

Jednakże większość trenerów trzyma się sztywnych scenariuszy zajęć, co ogranicza przestrzeń na spontaniczne rozmowy i doradztwo. Trenerzy wprowadzają elementy doradztwa w formie wykładu. Tematy z zakresu profilaktyki zdrowia są realizowane zgodnie z przyjętym programem, co powoduje, że seniorzy mają mało okazji do wymiany doświadczeń, dyskusji czy wzajemnego wsparcia.

Seniorki również wskazują na brak wystarczającej przestrzeni do dzielenia się swoimi doświadczeniami, co ogranicza potencjalne korzyści płynące z grupowej dynamiki.

Ograniczone możliwości pracy w grupach i brak nauczania rówieśniczego

Jednym z istotnych ograniczeń w technikach nauczania stosowanych podczas treningów pamięci dla seniorów jest brak systematycznej pracy w grupach lub parach. W trakcie zajęć seniorzy pracują głównie indywidualnie, co ogranicza możliwości nawiązywania relacji i wymiany doświadczeń oraz wzbogacenia procesu edukacyjnego poprzez nauczanie rówieśnicze. Taka organizacja zajęć, oparta na jednostronnym przekazywaniu wiedzy lub pracy samemu, nie wspiera w pełni procesów uczenia się rówieśniczego, które mogłyby być wartościowym uzupełnieniem treningów. Kilku seniorów podkreśla, że w grupie łatwiej jest rozmawiać o problemach i razem szukać rozwiązań, co podkreśla potrzebę wprowadzenia większej ilości interakcji w programach edukacyjnych.

Tylko niektóre programy pozwalają na interakcje w grupach lub w parach, co sprzyja budowaniu więzi społecznych i wykorzystaniu potencjału rówieśników jako źródła wiedzy. Z tego powodu interakcje społeczne między seniorami są często ograniczone do nieformalnych rozmów przed lub po zajęciach. Programy nie przewidują na to czasu, więc dyskusje grupowe są raczej spontaniczne i inicjowane przez uczestników.

Brak skutecznego planowania naboru do grup treningowych

Jednym z istotnych wyzwań w zakresie organizacji treningów pamięci dla seniorów jest brak efektywnego systemu rekrutacji i selekcji uczestników do grup treningowych, co

powoduje wyjątkowe zróżnicowanie uczestników pod względem zdolności poznawczych, doświadczeń, potrzeb oraz możliwości fizycznych.

W praktyce, seniorzy trafiający do jednej grupy różnią się nie tylko wiekiem, ale także stopniem zaawansowania poznawczego, co powoduje trudności w prowadzeniu zajęć. Uniwersalne programy treningowe, które nie uwzględniają specyfiki grupy, mogą nie być wystarczająco efektywne, gdyż nie są w stanie odpowiednio wspierać seniorów o różnych możliwościach. W trakcie rozmów z trenerami wyraźnie zarysował się problem braku mechanizmów rekrutacji, które uwzględniałyby poziom zdolności poznawczych uczestników jeszcze przed rozpoczęciem zajęć. Obecnie rekrutacja często polega na zgłaszaniu się do programu, bez wstępnych testów czy analizy potrzeb, co utrudnia odpowiednie dostosowanie treści do uczestników. Analizy ujawniły również, że problem związany z brakiem możliwości wyboru poziomu trudności zajęć przez seniorów wynikał z ograniczonych zasobów placówek i strukturalnych barier programu, które nie przewidywały takiego podejścia. Programy były konstruowane w ten sposób, że wymagany był udział w poziomie podstawowym.

Niewystarczająca elastyczność programów treningowych, brak formalnej diagnozy zdolności poznawczych i niemożność różnicowania poziomów nauczania wpływały negatywnie na efektywność zajęć, szczególnie dla tych uczestników, którzy czuli się wykluczeni przez nieadekwatność materiałów w stosunku do ich indywidualnych potrzeb.

Seniorki-uczestniczki, takie jak pani Jolanta, zwróciły uwagę, że w jednej grupie często znajdują się osoby o bardzo zróżnicowanym poziomie umiejętności, co niekiedy prowadzi do poczucia frustracji, zwłaszcza gdy zadania są zbyt trudne dla części grupy lub zbyt łatwe dla innych.

Brak skutecznego planowania naboru skutkuje również wyzwaniami dla samych trenerów, którzy muszą radzić sobie z heterogenicznością grup, co często wymusza na nich dostosowanie treści na bieżąco, a nie w sposób zaplanowany i systematyczny.

Trenerzy musieli improwizować, dostosowując ćwiczenia w miarę możliwości poprzez wprowadzanie różnych poziomów trudności w ramach jednego zestawu zadań. Zadania były różnicowane, ale brakowało formalnych ram, które pozwoliłyby na systematyczne podzielenie uczestników na grupy o różnych poziomach zaawansowania.

Brak formalnej ewaluacji programów

Ewaluacja jest istotnym elementem oceny skuteczności programów edukacyjnych. Jak podkreślają trenerzy, a także seniorzy-uczestnicy, programy treningowe dla seniorów nie są poddawane formalnej ocenie, co uniemożliwia systematyczne doskonalenie zajęć i

weryfikowanie, w jakim stopniu zajęcia spełniają swoje założenia edukacyjne. Trenerzy bazują głównie na nieformalnych rozmowach z uczestnikami (pytają o wrażenia z zajęć), co nie daje pełnego obrazu efektywności zajęć oraz jest niewystarczające do pełnego zrozumienia, w jakim stopniu program odpowiada na potrzeby seniorów.

Seniorzy nie mają formalnej przestrzeni do wyrażania swoich potrzeb, a trenerzy nie mają narzędzi, które pozwalałyby na regularne zbieranie i analizowanie informacji zwrotnych od uczestników.

2. Rola trenera i relacje uczeń-nauczyciel w grupowych zajęciach edukacyjnych dla seniorów

Trener jako centralna figura ekspercka

W analizie roli trenera w grupowych zajęciach edukacyjnych dla seniorów, wyraźnie zarysowuje się jego dominująca pozycja jako eksperta. Trenerzy uwierzą, że są odpowiedzialni nie tylko za prowadzenie zajęć, ale także za przekazywanie wiedzy oraz podejmowanie kluczowych decyzji dotyczących programu. Wypowiedzi seniorek-uczestniczek również wskazują, że trenerzy pełnią funkcję autorytetu, który w sposób jednokierunkowy przekazuje informacje, często ograniczając interakcję i partycypację uczestników.

Ten model nauczania, w którym wskazówki wychodzą jedynie od trenerów do uczestników, buduje strukturę opartą na autorytecie trenera jako jedynego źródła wiedzy. Taka relacja, choć sprzyja organizacji i zapewnia kontrolę nad przebiegiem zajęć, może jednocześnie ograniczać uczestników w wyrażaniu swoich opinii, dzieleniu się doświadczeniami oraz wpływaniu na kształt zajęć. Relacje te, choć opierają się na autorytecie trenera, mogą budować pewne bariery komunikacyjne, szczególnie w sytuacjach, gdy seniorzy chcieliby wyrazić swoje potrzeby lub sugestie dotyczące tematyki zajęć.

Relacja autorytarna i niesymetryczna między trenerem a uczestnikami zajęć

Zarówno wywiady z trenerami, jak i obserwacje uczestników wskazują, że dominującą formą zarządzania relacjami w trakcie zajęć jest model autorytarny. Relacja między trenerem a seniorem pozostaje trwała i niesymetryczna, z dominującą pozycją nauczyciela.

Trenerzy pełnią nie tylko rolę ekspertów, ale także osób zarządzających przebiegiem zajęć, wydając polecenia i kontrolując ich realizację. Prowadzący zajęcia często dyrygują pracą grupy, wywołują do odpowiedzi. Zajęcia są prowadzone w bardzo strukturalny sposób, gdzie trener mówi, co uczestnicy mają robić, a seniorzy po prostu to robią lub słuchają. Seniorzy nie

zawsze mają okazję, by zadać pytania, bo słyszą, że muszą przejść przez wszystkie zadania na czas. Wskazówki są jednokierunkowe, wychodzą od trenerów i są skierowane do seniorów jako uczestników.

Wiek i doświadczenie życiowe seniorów mogą dodatkowo potęgować poczucie dyskomfortu, gdy młodzi trenerzy wprowadzają zbyt sztywne i kontrolujące zasady podczas zajęć, które dość jednoznacznie budzą wspomnienia ze szkoły, np. traktowanie seniorów jak dzieci. Uczestnicy są stawiani w roli uczniów, którzy podążają za wskazówkami eksperta, bez możliwości odwrócenia ról czy wpływu na proces dydaktyczny.

Autorskie a gotowe programy nauczania a brak wpływu uczestników

Trenerzy stosują różne podejścia do projektowania programów edukacyjnych. Część z nich preferuje tworzenie autorskich programów, opartych na własnych doświadczeniach i intuicji, inspirując się różnymi źródłami, w tym podręcznikami, artykułami naukowymi czy doświadczeniami z innych kursów. Z kolei inni korzystają z gotowych scenariuszy, które dostosowują do potrzeb swoich grup.

Nie istnieje jednak żaden mechanizm partycypacyjny. Pomimo rozmów na temat potrzeb seniorów, które niektórzy trenerzy prowadzą, decyzje dotyczące treści zajęć pozostają w gestii trenera. Seniorzy uczestniczący w treningach pamięci mają ograniczoną możliwość wpływania na treści i metody zajęć. Żaden z respondentów nie opisywał sytuacji, w której istotne byłoby włączenie seniorów w proces projektowania zajęć poprzez regularne konsultacje lub ankiety, które umożliwiłyby wyrażenie ich preferencji.

Rola trenera jako osoby życzliwej

Z analizy wynika, że kwalifikacje i doświadczenie trenera w pracy z seniorami są cenione przez uczestników, choć wizerunek trenera jako osoby życzliwej i otwartej na współpracę jest równie istotny.

Seniorzy zaznaczali, że trenerzy, którzy potrafią utrzymać przyjazną atmosferę, ułatwiają proces nauki, gdyż seniorzy czują się bardziej komfortowo podczas zajęć.

Sporadyczne angażowanie uczestników w proces monitorowania własnych możliwości poznawczych

W ramach treningów pamięci dla seniorów jednym z rzadziej stosowanych, ale istotnych, elementów jest angażowanie uczestników do samoobserwacji i monitorowania swoich możliwości poznawczych. Z analizy wypowiedzi zarówno seniorek-uczestniczek, jak i

trenerów wynika, że tego rodzaju techniki, takie jak prowadzenie pamiętnika lub regularne notowanie własnych postępów, są wykorzystywane sporadycznie. Jedynie pan Paweł zaproponował podczas zajęć taką formę samooceny.

3. Motywacja uczniów w treningach pamięci

Nacisk na motywację zewnętrzną uczestników

W treningach pamięci dla seniorów istotną rolę odgrywa zewnętrzna motywacja, którą trenerzy próbują wywołać, stosując różne techniki mające na celu zachęcenie seniorów do aktywnego udziału w zajęciach. Analiza wypowiedzi trenerów wskazuje, że często stosują oni bodźce zewnętrzne, takie jak pochwały, uznanie za postępy, sprawdzanie poprawności wykonania zadania, sprawdzanie pracy domowej, stosowanie atrakcyjnych zadań.

Brakuje takich metod pracy, które umożliwiłyby seniorom samodzielne odkrywanie wartości uczestnictwa w programie.

W wypowiedziach zarówno uczestników, jak i trenerów, wyraźnie widać, że podczas grupowych zajęć edukacyjnych dla seniorów brakuje przestrzeni umożliwiającej seniorom samodzielne odkrywanie ich potrzeb i korzyści płynących z uczestnictwa. Seniorzy nie mają okazji wyrazić, czego potrzebują od zajęć, co dla nich osobiście jest ważne, co im najbardziej pomaga. Zajęcia skupiają się głównie na przekazywaniu gotowych treści i technik, które nie zawsze umożliwiają seniorom refleksję nad tym, jakie korzyści mogą czerpać z uczestnictwa, po co robią te zestawy zadań, jak to ma im pomóc w codziennym życiu, co ogranicza rozwój motywacji wewnętrznej seniorów.

Niewystarczająca motywacja do zaangażowania się w zajęcia

Motywacja jest kluczowym czynnikiem wpływającym na zaangażowanie seniorów w grupowe zajęcia edukacyjne, jednak jak wynika z analiz wypowiedzi seniorek nie zapisanych na treningi, seniorek-uczestniczek oraz trenerów, dla wielu seniorów motywacja do kontynuowania uczestnictwa w treningach poznawczych jest niewystarczająca.

Z badania wynika, że seniorzy, którzy podjęli decyzję o zapisaniu się na zajęcia treningowe, na ogół nie mają trudności w utrzymaniu regularności i zaangażowania, na co zwracają uwagę trenerzy.

Natomiast seniorzy rozważający udział w treningach często wyrażali pewne zainteresowanie, jednak brakowało im wystarczającej wewnętrznej motywacji, aby podjąć konkretną decyzję o zapisaniu się. W rozmowach pojawiały się zarówno obawy, opór, jak i

niepewność co do realnych korzyści wynikających z uczestnictwa w takich zajęciach, co stanowiło poważną barierę w podjęciu ostatecznej decyzji o udziale.

Dodatkowym czynnikiem wpływającym na niewystarczającą motywację do zapisu na zajęcia jest brak odpowiedniego wsparcia w postaci jasnych informacji, co udokumentowała analiza ogłoszeń i komentarzy seniorek-ekspertek dotyczących oferty treningów.

4. Przekazywana wiedza w trakcie treningów pamięci

Treści nauczane w treningach pamięci: brak transferu do życia codziennego

Z analizy danych zawartych w badaniu wynika, że treści nauczane w treningach pamięci dla seniorów nie są dostatecznie zorientowane na praktykę. Zadania realizowane podczas zajęć często przybierają formę abstrakcyjnych ćwiczeń poznawczych, które mają za zadanie stymulować aktywność mózgu, jednak nie mają bezpośredniego zastosowania w codziennym życiu uczestników. Taki sposób nauczania, który można określić jako „gimnastykę mózgu", nie odpowiada na realne potrzeby seniorów, którzy oczekują narzędzi i strategii pomagających w radzeniu sobie z konkretnymi wyzwaniami pamięciowymi w życiu codziennym.

Trenerzy często projektują zadania z myślą o rozwijaniu ogólnych funkcji poznawczych, jednak rzadko uwzględniają praktyczny kontekst, w jakim seniorzy mogliby te umiejętności wykorzystać. Ich wypowiedzi wskazują na brak bezpośredniego przełożenia treści zajęć na realne problemy uczestników.

Seniorzy-uczestnicy również są dość sceptyczni co do tego, czy ćwiczenia proponowane podczas zajęć odnoszą się do sytuacji, które napotykają w swoim codziennym życiu, albo czy trening przyniesie im realne rezultaty, np. pomoże im, jak zapomną, gdzie położyli okulary. Brak praktycznego odniesienia do codziennych sytuacji powoduje, że uczestnicy nie dostrzegają bezpośrednich korzyści z udziału w treningach.

Brak weryfikacji naukowej doboru nauczanych treści w treningach pamięci

Jednym z istotnych problemów związanych z doborem treści edukacyjnych w treningach pamięci dla seniorów jest brak rzetelnej weryfikacji naukowej stosowanych programów. Z wywiadów wynika, że trenerzy korzystają z gotowych programów lub scenariuszy, które nie zostały poddane systematycznej ocenie w kontekście efektywności poprawy funkcji poznawczych uczestników. Brak formalnych badań naukowych nad programami treningowymi, które były realizowane przez badanych trenerów, jak i ogłaszane w ofercie szkół pamięci, z odpowiednio dobranymi grupami kontrolnymi i monitorowaniem

postępów uczestników, rodzi pytania o rzeczywiste rezultaty stosowanych metod oraz ich skuteczność w praktyce.

Trenerzy nie poddali jednak refleksji tego, jakie techniki są rzeczywiście efektywne. Programy te często były traktowane jako „gotowe recepty". Trenerzy, jak wynika z analizy wypowiedzi, opierają się na założeniu, że standardowe, powtarzalne ćwiczenia przyniosą pożądane efekty poznawcze.

Mimo iż połowa programów była opracowana na bazie materiałów internetowych, wymiany z innymi trenerami, trenerzy nie wyrazili niepewności, czy te ćwiczenia rzeczywiście pomagają. Dodatkowo ich przekonania na temat skuteczności zajęć nie podlegały weryfikacji, ponieważ mechanizm systematycznej ewaluacji nie był wdrożony.

Brak konsultacji i negocjacji dotyczących nauczanych treści

W procesie nauczania seniorów istotnym problemem, który wyłania się z analizy, jest brak konsultacji z uczestnikami takich kwestii, jak treści edukacyjne zajęć.

Trenerzy zwracają uwagę na to, że niektóre techniki pamięciowe budzą opór wśród seniorów, ponieważ są postrzegane jako czasochłonne lub mało przydatne w codziennym życiu. Stosowaną strategią jest jednak perswazja, zamiast negocjowanie i współpraca w zakresie ustalania treści.

Tabela 18

Zestawienie głównych wyników badań: praktyki edukacyjne preferowane i wdrażane podczas treningów pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych.

Wymiary poddane analizie	**Ustalenia badawcze**
Techniki	• Metody transmisyjne; • Dominuje praca samodzielna nad zadaniem; • Stosowanie mini-wykładów z wykorzystaniem prezentacji Powerpoint; • Różnicowanie zadań ze względu na poziom trudności; • Wprowadzenie elementu doradztwa w formie wykładu; • Korzystanie z podręczników lub drukowanych kart pracy; • Odpytywanie uczniów; • Brak nauczania rówieśniczego; • Projektowane programy zbyt ustrukturyzowane lub autorskie programy tworzone w sposób intuicyjny. • Brak skutecznego planowania naboru do grup treningowych. • Materiały dydaktyczne nie zawsze czytelne i dopasowane do potrzeb uczestników; • Brak przestrzeni do rozmów, relacji społecznych; • Sporadyczne angażowanie uczestników do monitorowania własnych zdolności pamięciowych (zadanie pracy domowej w formie pamiętnika przez jednego z trenerów); • Programy nie są poddawane formalnej/obiektywnej ewaluacji.
Rola trenera	• Trener zajmuje centralne miejsce jako ekspert; • Relacja jest autorytarna - trener wydaje polecenia, dyryguje pracą, wywołuje do odpowiedzi, ocenia; • Relacja jest trwała i niesymetryczna; • Wskazówki są jednokierunkowe (od nauczyciela do ucznia); • Trener jako wykonawca odgórnie przyjętego programu; • Trener nie włącza uczestników w decydowanie o zajęciach;
Motywacja uczniów	• Nacisk na motywację zewnętrzną uczestników; • Uczestnicy nie mają przestrzeni do odkrycia korzyści z uczestnictwa w zajęciach; • Brak przestrzeni do określania i identyfikowania osobistych potrzeb i oczekiwań związanych z treningiem pamięci; • Mała motywacja seniorów „rozważających udział” do zapisania się;
Treści nauczane	• Zadania abstrakcyjne, niezorientowane na praktykę; brak transferu nauczanych treści do życia codziennego. • Treści nie odnoszą się do problemów, z jakimi zmagają się seniorzy w swoim codziennym życiu; • Treści edukacyjne nie są sprawdzone metodami naukowymi; • Niektóre treści powodują opór uczestników (np. konkretna strategia pamięciowa); • Uczestnicy nie są włączani w decydowanie o nauczanych treściach;

Źródło: badanie własne.

6.7. Dyskusja wyników

W niniejszej sekcji dokonano analizy wyników badań dotyczących praktyk edukacyjnych stosowanych w treningach poznawczych dla seniorów, zestawiając je z literaturą przedmiotu w celu oceny spójności z wcześniejszymi badaniami oraz zidentyfikowania ewentualnych różnic. Badanie to umożliwiło szczegółowe zrozumienie praktyk edukacyjnych, z naciskiem na interwencje poznawcze, zwłaszcza trening pamięci dla osób starszych. Wyniki wskazują na wiele kluczowych elementów, które mogą znacząco wpłynąć na skuteczność i atrakcyjność tych interwencji, zarówno w kontekście edukacyjnym, jak i społecznym.

Istotnym odkryciem niniejszego badania jest ograniczona możliwość bezpośredniego porównania wyników z wcześniejszymi badaniami polskimi dotyczącymi dydaktyki pracy z seniorami. Wynika to z braku systematycznych badań w tym obszarze. Przegląd literatury polskiej (w podrozdziale 4.3) ujawnił jedynie pięć prac empirycznych dotyczących programów poznawczych dla seniorów bez diagnozy zaburzeń poznawczych. Żadna z tych prac nie koncentrowała się bezpośrednio na metodach pracy edukacyjnej z osobami starszymi, skupiając się głównie na efektywności treningu poznawczego. Podobnie jest w przypadku badań Bonk (2015), które, mimo że dostarczają cennych wskazówek, nie odnoszą się bezpośrednio do specyfiki dydaktyki i projektowania działań edukacyjnych w pracy z seniorami.

Wyniki badań przeprowadzonych w ramach niniejszego projektu wykazały istotne podobieństwa oraz rozbieżności w porównaniu z innymi formami edukacji seniorów. W analizie uwzględniono wszystkie dostępne prace skupione na nauczaniu, jednak szczególnie cenne okazały się obserwacje dotyczące kursów komputerowych i językowych, które mają zbliżoną strukturę oraz cele i metody pracy do treningów pamięci, koncentrując się na rozwijaniu konkretnych umiejętności.

W kontekście tych obserwacji, wyniki badań potwierdzają, że w treningach pamięci dla seniorów dominują metody transmisyjne, takie jak wykłady i prezentacje multimedialne, które koncentrują się na jednokierunkowym przekazywaniu wiedzy, bez dostosowania do specyfiki odbiorców. Kolejną często stosowaną formą są indywidualne ćwiczenia, często w formie zadań testowych. Choć takie podejście ułatwia systematyczne przekazywanie informacji, nie sprzyja aktywnej partycypacji seniorów, co może ograniczać skuteczność edukacji. Te wyniki są zgodne z analizami Eleny Luppi (2009), z których wynika, że zdaniem seniorów większość nauczycieli stosuje głównie metody transmisyjne. Nauczyciele również potwierdzają, że metody wykładowe są popularne, ponieważ są postrzegane jako skuteczne. Edukatorzy

przyznali, że często stosowali również pomoce wizualne, choć metody aktywizujące, takie jak dyskusje grupowe czy ćwiczenia praktyczne, były rzadziej stosowane.

Zupełnie inaczej opisywali swoje podejście nauczyciele w badaniu Feliciano Villar'a (2010). Twierdzili oni, iż preferują bardziej interaktywne formy pracy, w których wykładowca nie jest jedynie źródłem wiedzy, lecz osobą prowadzącą dyskusje i zachęcającą do udziału. Nauczyciele podkreślali, że ich rola polegała na równoważeniu między tradycyjnym, wykładowym modelem nauczania a bardziej równoprawnym podejściem. Również instruktorzy zajęć muzycznych dla seniorów uważali siebie za facylitatorów (Hallam i in., 2016). Zaznaczali, że takie podejścia pomagają stworzyć bardziej dialogiczną i mniej hierarchiczną relację. Są to dowody na to, iż edukacja starszych dorosłych może być skoncentrowana na uczniu, co nie zostało w pełni zrealizowane w omawianych treningach.

Badania Trigwell i in. (1994) oraz wyniki niniejszych badań wskazują na znaczenie strategii skoncentrowanych na uczniu, które mogą sprzyjać większemu zaangażowaniu seniorów w proces nauczania. Jednak w polskich programach treningów poznawczych podejście to jest stosowane rzadko, co ogranicza korzyści płynące z uczestnictwa. Trenerzy, obawiając się zbytniego chaosu podczas zajęć, rozproszenia uwagi uczestników, ograniczali stosowanie bardziej interaktywnych metod, co zostało odnotowane w niniejszych badaniach.

Trenerzy przyjmują rolę ekspertów, a seniorzy pozostają biernymi odbiorcami treści. Takie podejście ogranicza interakcje i nie odpowiada na potrzeby seniorów, którzy często preferują bardziej zindywidualizowane formy pracy. Wyniki badań Małgorzaty Malec-Rawiński i Bogny Bartosz (2017) również wskazują na kluczową rolę interaktywności, tworzenia atmosfery sprzyjającej budowaniu relacji oraz znaczenie wsparcia psychologicznego w pracy z seniorami.

Aby skutecznie realizować cele edukacyjne, jak podkreślają Izabela Kołodziejczyk-Olczak (2015) oraz Najmi Zaid i in. (2021), instruktorzy powinni stosować zróżnicowane strategie dydaktyczne, dostosowując je do potrzeb uczestników. Zaid i in. (2021) zwracają uwagę, że stosowanie jednej metody przez cały cykl dydaktyczny jest niewystarczające, co potwierdziły również wyniki niniejszych badań. Nadmierna formalizacja procesu edukacyjnego może zniechęcać seniorów, zwłaszcza gdy nie mają oni wpływu na treści nauczania.

W badanych programach treningu poznawczego seniorzy często nie mieli żadnej kontroli nad procesem nauki, a programy nie były dostosowane do różnorodnych poziomów zdolności poznawczych uczestników. Seniorzy w badaniach Luppi (2009) wskazywali, że takie podejście jest powszechne w edukacji osób starszych, ale nie w pełni odpowiada na ich

potrzeby. Brak indywidualizacji procesu nauczania jest istotnym problemem. W omawianych w tej pracy programach treningów pamięci uniwersalne podejście prowadziło do frustracji i obniżenia motywacji seniorów, co jest zgodne z wnioskami Bonk (2015). Seniorki biorące udział w niniejszym badaniu postulowały większą elastyczność w dostosowaniu treści do ich indywidualnych potrzeb. Analiza wykazała również, że brak formalnych narzędzi diagnostycznych oraz ograniczone zasoby utrudniają personalizację treści i materiałów dydaktycznych.

Kolejnym kluczowym problemem jest brak formalnych mechanizmów rekrutacji i oceny poziomu umiejętności poznawczych seniorów, co sprawia, że grupy treningowe są często heterogeniczne pod względem zdolności i doświadczeń. Taka sytuacja może prowadzić do frustracji zarówno wśród uczestników, jak i trenerów, którzy muszą mierzyć się z wyzwaniami wynikającymi z różnorodności grupy.

Seniorzy uczestniczący w badaniu cenili środowisko edukacyjne, które umożliwia naukę we własnym tempie. Wyrazili potrzebę elastyczności w procesie nauczania, gdzie każdy może przyswajać wiedzę w dostosowanym rytmie, bez presji czasu i z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb.

Rozmowy z trenerami potwierdziły, że jednym z największych wyzwań w ich pracy jest zróżnicowanie grup pod względem poziomu umiejętności oraz tempo pracy, które muszą dostosować do różnych potrzeb uczestników. Zbyt liczne grupy treningowe dodatkowo utrudniają prowadzenie zajęć. Podobne wnioski pojawiły się w badaniu Sussan Hallam i in. (2016), które dotyczyło osób prowadzących zajęcia muzyczne w społecznościach z osobami starszymi. Badanie to wskazało na szereg wyzwań trenerskich, takich jak utrzymanie zaangażowania uczestników, praktyki włączające, zarządzanie zróżnicowanymi poziomami umiejętności, dobór repertuaru, przygotowanie zajęć oraz dostosowanie przestrzeni i zasobów, w tym wielkości grup.

Wyniki tych badań wnosiły także nowe spostrzeżenia dotyczące oczekiwań i adaptacji metod nauczania do potrzeb osób starszych. Ważnym aspektem skutecznej edukacji jest dostępność i jakość materiałów edukacyjnych wykorzystywanych w pracy z seniorami, co ma bezpośredni wpływ na jakość treningów poznawczych. Wyniki te są zgodne z ustaleniami Marioli Fiemy i Iwony Janowskiej (2017), które wskazują, że podręczniki do nauki języka obcego nie spełniają wszystkich kryteriów niezbędnych do efektywnej pracy z osobami starszymi.

Podobne wnioski pojawiły się również w badaniach Malec-Rawiński i Bartosz (2017), gdzie nauczyciele pracujący z seniorami zgłaszali bariery formalne związane z brakiem

odpowiednich pomocy dydaktycznych i podręczników. Nauczyciele z wrocławskiego UTW podkreślali także bariery organizacyjne, takie jak ograniczony czas trwania zajęć i potrzeba ich wydłużenia lub zmiany godzin rozpoczynania (Malec-Rawiński i Bartosz, 2017), co pokrywa się z obserwacjami z niniejszego badania.

W wywiadach przeprowadzonych z edukatorami wielokrotnie pojawiały się uwagi na temat braku zindywidualizowanych rozwiązań metodycznych oraz różnorodnych pomocy edukacyjnych, w tym pomocy audiowizualnych. Te niedobory wpływają nie tylko na efektywność nauczania, ale również na postrzeganie seniorów jako uczniów. Malec-Rawiński i Bartosz (2017) zaznaczają, że obecne materiały dydaktyczne często utrwalają stereotypy dotyczące starzenia się, skupiając się na technicznych aspektach, takich jak wielkość czcionki, zamiast na wartościowych treściach dostosowanych do potrzeb i możliwości seniorów.

Wnioski z niniejszych badań rozbudowują istniejące spostrzeżenia, podkreślając potrzebę nowoczesnych, adekwatnych materiałów edukacyjnych, które wspierałyby edukatorów w realizacji zajęć dostosowanych do specyfiki i potrzeb starszych uczących się. Nowe spojrzenie, jakie wnoszą te badania, to wskazanie na konieczność współpracy między instytucjami edukacyjnymi a praktykami, aby tworzyć narzędzia odpowiadające realnym wyzwaniom w pracy z seniorami. Takie podejście mogłoby również przeciwdziałać utrwalaniu stereotypów i promować pozytywne postrzeganie edukacji senioralnej.

Kolejnym kluczowym problemem jest brak systematycznej pracy w grupach oraz ograniczone możliwości nauczania rówieśniczego. Niniejsze badania wykazały, że uczestnicy głównie wykonują zadania samodzielnie. Tymczasem badacze pamięci sugerują, że wspólna nauka (w parach lub małych grupach) może być ważnym elementem wsparcia (Saczynski i in., 2004). Jane S. Saczyński i in. (2004) wskazują, że współuczestnictwo w zadaniach poznawczych, w większym stopniu niż szkolenia indywidualne, sprzyja zaangażowaniu i może prowadzić do lepszego, długotrwałego utrwalenia umiejętności. Jest to zgodne z zasadami uczenia się od rówieśników, które podkreślają wartość interakcji rówieśniczych dla pogłębiania zrozumienia oraz wzmacniania przyswojonej wiedzy poprzez wspólne doświadczenia (Bremner, 2021, s. 172; Bremner i in., 2022). Chociaż szkolenia indywidualne mogą przynosić podobne korzyści w krótkim okresie, zalety wspólnej nauki, takie jak wzmocnienie społeczne i poznawcze, czynią ją niezbędnym elementem planowania edukacyjnego dla osób starszych.

Wypowiedzi trenerów pokazują, że strukturalne ograniczenia często utrudniały tworzenie warunków do wspólnego działania uczestników. Trenerzy zauważali, że nie mieli wpływu na skład grup i dobór uczestników, co utrudniało dostosowanie interakcji grupowych w celu maksymalizacji korzyści edukacyjnych. Taka sytuacja odzwierciedla szerszy problem

w tej dziedzinie, gdzie projektowanie programów i zaangażowanie uczestników w serię zadań oraz wypełnianie kart pracy są często narzucone przez odgórne podejście do treningu, zamiast wynikać z elastycznych strategii dostosowanych do realiów pracy trenerów.

Kolejnym istotnym ustaleniem z przeprowadzonych analiz było ukazanie, iż seniorzy oczekują od prowadzących zajęcia nie tylko odpowiednich kompetencji, ale również określonych cech charakteru. Wyniki te są zgodne z ustaleniami Luppi (2009), która podkreślała znaczenie zdolności nauczycieli do nawiązywania kontaktu i budowania zaufania wśród uczestników. Luppi (2009) zidentyfikowała trzy kluczowe kategorie cech idealnego nauczyciela: nauczyciel interaktywny (uważny na potrzeby uczniów, potrafiący żartować, słuchać, doceniać i budować poczucie własnej wartości w uczniach), nauczyciel stymulujący rozwój (pobudzający zainteresowanie uczniów i motywujący ich do nauki) oraz nauczyciel efektywny (posiadający głęboką wiedzę, umiejętnie wyjaśniający trudne koncepcje oraz znający różne podejścia dydaktyczne).

Badanie Ewy Jurczyk-Romanowskiej (2012) również wykazało wiele oczekiwań wobec prowadzących kursy dla seniorów, szczególnie w zakresie komunikatywności, zdolności przekazywania wiedzy, zaangażowania, cierpliwości, wyrozumiałości, życzliwości oraz umiejętności tworzenia dobrej atmosfery. Oczekiwania te odzwierciedlają wyniki niniejszych badań, gdzie respondenci szczególnie cenili otwartość, pogodę ducha, stabilność emocjonalną, brak krytycyzmu oraz zdolność do nawiązywania relacji i budowania wspierającej atmosfery.

Podobne spostrzeżenia pojawiły się w badaniu Deborah L. Duay i Valerie C. Bryan (2008), które podkreślało kluczową rolę prowadzącego w procesie nauczania. Seniorzy w tym badaniu wskazywali, że efektywny nauczyciel powinien być entuzjastyczny, interesujący, kompetentny i komunikatywny. Zaznaczali również, że nauka powinna odbywać się w bezpiecznej atmosferze i bez presji, co również było oczekiwaniem seniorów biorących udział w niniejszym badaniu.

Jednak brak formalnych narzędzi do oceny efektywności programów pozostaje poważnym ograniczeniem. Trenerzy opierają się głównie na nieformalnych rozmowach z uczestnikami, co nie dostarcza pełnego obrazu skuteczności zajęć. Brakuje formalnej ewaluacji, która mogłaby wpłynąć na systematyczne doskonalenie programów i lepsze dostosowanie ich do potrzeb uczestników. Podobne wnioski wyciągnięto z badań dotyczących szkoleń zawodowych wśród seniorów, gdzie brakowało formalnych ocen pozwalających na pełne zrozumienie wpływu kursów na uczestników (Kołodziejczyk-Olczak, 2015).

Badania wykazują, że seniorzy uczestniczący w treningach pamięci często opierają swoją motywację na bodźcach zewnętrznych, takich jak pochwały oraz ocenianie wyników.

Potwierdzają to również wyniki innych badań (Ackermann i Seifert, 2021). Seniorzy zgłaszali, że rola trenera powinna polegać bardziej na ułatwianiu procesu uczenia się niż na samym przekazywaniu wiedzy. W badaniach Luppi (2009) seniorzy również podkreślali, że dorosły uczeń powinien mieć możliwość samodzielnego odkrywania znaczenia zdobywanej wiedzy. Wyniki niniejszych badań wskazują jednak na brak przestrzeni, w której seniorzy mogliby samodzielnie odkrywać swoje potrzeby oraz korzyści płynące z uczestnictwa w treningach, co ogranicza rozwój wewnętrznej motywacji.

Kolejnym istotnym problemem, który wyłonił się z niniejszych badań, jest brak transferu nabytych umiejętności do codziennego życia uczestników. Zadania realizowane podczas treningów są często postrzegane jako abstrakcyjne i oderwane od realnych wyzwań pamięciowych, co prowadzi do niskiej użyteczności zajęć w praktyce. Podobne spostrzeżenia pojawiają się w badaniach Cecilii Bjursell (2019), które zwracają uwagę na konieczność dostosowania treści edukacyjnych do rzeczywistych potrzeb seniorów, aby zwiększyć ich motywację do stosowania nowych strategii pamięciowych w codziennych sytuacjach. Wyniki niniejszych badań potwierdzają te obserwacje – treningi są często traktowane jako „gimnastyka mózgu", a uczestnicy mają trudności z zastosowaniem nabytych umiejętności w życiu codziennym, co również odnotowali Vandermorris i współpracownicy (2017).

Podczas analizy praktyk edukacyjnych wykazano, że często brakuje w nich wystarczającego nacisku na praktyczne aspekty zajęć, co ogranicza zdolność seniorów do samodzielnego wykorzystania zdobytych umiejętności w codziennym życiu. Badania nad efektywnością programu Experience Corps® (Fried i in., 2014) dostarczyły dowodów na to, że zintegrowanie treningu pamięci z codziennymi, rzeczywistymi aktywnościami sprzyja natychmiastowemu transferowi wiedzy teoretycznej na praktyczne zastosowania. Tego rodzaju podejście może zwiększać trwałość efektów programów edukacyjnych, podkreślając potrzebę projektowania zajęć z myślą o rzeczywistych wyzwaniach, przed jakimi stają seniorzy.

Zatem, aby zwiększyć skuteczność treningów pamięci, konieczne jest wprowadzenie bardziej praktycznych elementów i dostosowanie treści do realnych potrzeb uczestników. Sugeruje to również potrzebę dłuższych interwencji oraz programów, które sprzyjają budowaniu motywacji wewnętrznej i umożliwiają efektywne wykorzystanie zdobytej wiedzy w życiu codziennym.

Jednym z kluczowych problemów, na które zwrócono uwagę w tym badaniu, jest brak integracji międzypokoleniowej w inicjatywach edukacyjnych skierowanych do osób starszych. Sylwia Słowińska (2014) opisuje ten proces jako efekt działań instytucji kulturalnych i edukacyjnych, które oddzielają grupy wiekowe, wzmacniając zjawisko „gettoizacji" seniorów.

Treningi pamięci, które koncentrują się wyłącznie na osobach starszych, dodatkowo wzmacniają ten proces segregacji, co ogranicza możliwość budowania wspólnoty i negatywnie wpływa na relacje międzypokoleniowe.

Luppi (2009) podkreśla, że chociaż celem edukacji seniorów jest ich wsparcie, ważne jest również zmniejszanie przepaści między starością a innymi etapami życia. Wyniki tych badań potwierdzają, że ukierunkowanie programów wyłącznie na seniorów sprzyja dalszej izolacji i utrudnia wspólne uczestnictwo różnych grup wiekowych, co osłabia relacje i poczucie wspólnoty.

Choć analiza ta wykazała zbieżne z wcześniejszymi badaniami wnioski, jednak należy podkreślić, iż ograniczona liczba dostępnych badań empirycznych dotyczących metodyki pracy edukacyjnej z seniorami utrudnia pełną konfrontację wyników.

6.8. Implikacje dla praktyki

Prowadzenie zajęć z seniorami wymaga szczególnej uwagi oraz dostosowania metod do specyficznych potrzeb tej grupy. Zalecenia metodyczne powinny być formułowane z uwzględnieniem charakterystyki konkretnej kohorty, grupy, a nawet indywidualnych uczestników (Kilian, 2015). Obejmują one m.in. planowanie zajęć, dobór odpowiednich metod i tematów, ocenę zdolności seniorów do przyswajania wiedzy oraz ewaluację ich postępów w nauce (Kilian, 2015). Publikacje zawierające wytyczne oraz praktyczne porady są niezwykle pomocne dla osób zajmujących się edukacją seniorów.

Warto przywołać autorów, którzy szczegółowo opisali metodyczne podejścia do pracy z osobami starszymi. Do takich opracowań należą m.in. prace Ludmiły Zając-Lamparskiej (2010), Ewy Jurczyk-Romanowskiej (2012), Joanny Golonki (2012), Moniki Grotek i Grażyny Kiliańskiej-Przybyło (2013), Sylwii Słowińskiej (2014), Ewy Bonk (2015), Marleny Kilian (2015), Izabeli Kołodziejczyk-Olczak (2015), Olgi Matysiak i Anety Brzezickiej (2017) oraz Marioli Fiema i Iwony Janowskiej (2017). Prace te dostarczają cennych wskazówek i przykładów dobrych praktyk.

Wyniki niniejszego badania również mogą stanowić solidną podstawę do wdrażania kluczowych zmian w podejściu do nauczania seniorów. Szczególnie ważne jest tworzenie środowisk edukacyjnych opartych na nowoczesnych koncepcjach, uwzględniających specyficzne potrzeby oraz wyzwania stojące przed osobami starszymi. Takie podejście sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy i większej efektywności procesu edukacyjnego.

Wskazówki zaprezentowane poniżej mogą pomóc edukatorom w wyborze odpowiednich metod i technik nauczania, dostosowanych do specyficznych potrzeb seniorów. W tej sekcji zostanie również przedstawiona tabela (Tabela 19), która podsumowuje kluczowe aspekty praktyk edukacyjnych, które, w świetle wyników badania, warto wdrożyć dla osiągnięcia lepszych rezultatów.

Nauczanie rówieśnicze

Tworzenie przestrzeni do nauczania rówieśniczego to proces, który zakłada wzajemną wymianę wiedzy i doświadczeń między uczestnikami. Seniorzy mogą czerpać korzyści z uczenia się od siebie nawzajem w naturalnym i wspierającym środowisku, co wzmacnia ich zaangażowanie oraz wspiera budowanie relacji interpersonalnych.

Techniki oparte o współpracę i grupowe

Wprowadzenie technik nauczania opartych na współpracy może przybierać różne formy. Jedną z efektywnych metod jest organizowanie małych grup dyskusyjnych, ćwiczeniowych, pracy w parach. Można wtedy swobodnie wymieniać się pomysłami i doświadczeniami na temat konkretnych zagadnień, co sprzyja pogłębianiu wzajemnych relacji i zrozumienia.

Aspekty techniczne materiałów dydaktycznych

Dbałość o techniczny aspekt materiałów dydaktycznych jest niezwykle istotna w kontekście edukacji seniorów. To nie tylko kwestia estetyki, ale przede wszystkim zapewnienia, że materiały te są dostępne, zrozumiałe i użyteczne dla wszystkich uczestników.

Przygotowując materiały dydaktyczne dla seniorów, warto zwrócić szczególną uwagę na takie elementy jak czytelność czcionki, kontrast kolorów, organizacja treści. Podręczniki i karty pracy powinny być projektowane z uwzględnieniem większej czcionki oraz przejrzystego układu. Tego rodzaju dostosowania ułatwiają seniorom korzystanie z materiałów dydaktycznych i zwiększają komfort podczas nauki.

Planowanie naboru do grup

Dobór uczestników do grup powinien być przemyślany, uwzględniając ich umiejętności, zainteresowania, poziom zdolności poznawczych oraz inne istotne czynniki. Zrównoważone grupy mogą sprzyjać bardziej efektywnemu procesowi nauczania, a także zapewniać bardziej satysfakcjonujące doświadczenia edukacyjne dla wszystkich uczestników.

Budowanie społeczności

W procesie edukacyjnym seniorzy cenią sobie możliwość nawiązywania nowych kontaktów, dzielenia się doświadczeniami i wspólnego uczenia się w grupie. Dla wielu z nich, edukacja jest nie tylko okazją do zdobywania nowych umiejętności, ale także sposobem na przeciwdziałanie izolacji społecznej i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym.

Scenariusze zajęć powinny zawierać czas przeznaczony na dyskusje między uczestnikami.

Projektowanie programu poprzedzone identyfikacją potrzeb

Projektowanie programu powinno zawsze opierać się na dokładnej identyfikacji potrzeb grupy docelowej. Pozwala to na dostosowanie treści, poziomu trudności oraz metod nauczania do aktualnych umiejętności i oczekiwań uczestników, co zwiększa ich zaangażowanie oraz efektywność procesu edukacyjnego.

Ocena i doskonalenie programów: stosowanie ewaluacji programu

Regularna ewaluacja jest kluczowym elementem monitorowania postępów uczestników, identyfikowania obszarów wymagających poprawy oraz potwierdzania osiągniętych rezultatów. Systematyczna analiza wyników umożliwia ciągłe doskonalenie programów edukacyjnych i dostosowywanie ich do zmieniających się potrzeb seniorów.

Nieautorytarna relacja pomiędzy trenerem a uczestnikami

W procesie edukacji seniorów relacja między trenerem a uczestnikami powinna być oparta na partnerstwie, a nie na tradycyjnym modelu autorytarnej hierarchii. Podejście nieautorytarne sprzyja aktywnemu uczestnictwu, samodzielności w nauce oraz tworzeniu atmosfery zaufania i współpracy. Seniorzy, jako osoby o bogatym doświadczeniu życiowym, potrzebują przestrzeni do wypowiadania się i aktywnego udziału w procesie edukacyjnym. Zamiast narzucania treści, trener pełni rolę moderatora i przewodnika, co sprzyja lepszemu zaangażowaniu uczestników oraz poczuciu ich autonomii w nauce.

Uważność na potrzeby uczestników

Indywidualne podejście trenera do uczestników jest kluczowe w edukacji seniorów, ponieważ grupa ta charakteryzuje się dużą różnorodnością. Trener powinien być wrażliwy na różnice pokoleniowe, poziom doświadczenia, a także preferencje dotyczące sposobu przekazywania wiedzy. Uwzględnienie specyficznych potrzeb uczestników – takich jak tempo nauki, preferowane techniki czy preferencje dotyczące materiałów dydaktycznych – może znacznie podnieść efektywność procesu nauczania. W ten sposób seniorzy czują, że ich oczekiwania są brane pod uwagę, co może zwiększyć ich motywację oraz zaangażowanie.

Włączanie uczestników w decydowanie o zajęciach

Włączenie uczestników w proces decyzyjny dotyczący zajęć jest istotnym elementem budowania poczucia sprawczości i motywacji. Seniorzy, mając wpływ na kształt i treść zajęć, czują się bardziej zaangażowani i odpowiedzialni za własny proces nauki. Trener może włączać uczestników w proces decydowania poprzez stosowanie różnorodnych narzędzi, takich jak rozmowy, dyskusje, ankiety, konsultacje. W ten sposób program edukacyjny może być lepiej

dostosowany do indywidualnych zainteresowań i potrzeb uczestników, co sprzyja bardziej zindywidualizowanemu i efektywnemu nauczaniu.

Uwzględnianie różnorodności powodów uczestnictwa w zajęciach

Seniorzy mogą przystępować do szkoleń z umiejętności poznawczych z różnych powodów, które są często związane z ich osobistymi celami, potrzebami społecznymi lub chęcią rozwijania zdolności poznawczych. Należy uwzględnić tę różnorodność motywacji przy projektowaniu programów edukacyjnych. Dla niektórych uczestników kluczowym celem może być zachowanie niezależności w codziennym funkcjonowaniu, inni mogą szukać stymulacji intelektualnej, a jeszcze inni – możliwości interakcji społecznych i zapobiegania izolacji.

Zrozumienie różnorodności powodów uczestnictwa pomaga dostosować treści programów edukacyjnych tak, aby były one bardziej trafne i angażujące dla wszystkich uczestników. Możliwość personalizacji zajęć w oparciu o cele uczestników może przyczynić się do zwiększenia ich motywacji oraz efektywności nauki.

Przestrzeń do autorefleksji

Autorefleksja jest istotnym narzędziem wspierającym motywację wewnętrzną seniorów. Umożliwia uczestnikom głębsze zrozumienie swoich potrzeb, celów i emocji związanych z procesem uczenia się. Seniorzy, którym daje się przestrzeń do refleksji nad własnymi doświadczeniami, są bardziej świadomi swoich postępów, co może prowadzić do wzrostu motywacji do dalszej nauki.

Wprowadzenie autorefleksji jako regularnego elementu zajęć pozwala uczestnikom nie tylko ocenić swoje osiągnięcia, ale także dostosować swoje cele edukacyjne do aktualnych potrzeb i możliwości. Dzięki temu proces nauki staje się bardziej osobisty i zorientowany na uczestnika, co zwiększa ich zaangażowanie i satysfakcję z uczestnictwa w zajęciach.

Ułatwienie transferu i orientacja na praktykę

Efektywne nauczanie seniorów wymaga skupienia się na treściach zorientowanych na praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy. Ułatwienie transferu oznacza, że uczestnicy muszą być w stanie bez problemu przenieść nowo nabyte umiejętności i wiedzę do sytuacji życiowych, które napotykają na co dzień. Przykłady praktycznych zastosowań oraz ćwiczenia oparte na codziennych zadaniach pomagają seniorom lepiej zrozumieć, jak nowo zdobyta wiedza może wpłynąć na ich codzienne funkcjonowanie.

Zadania edukacyjne powinny być projektowane w taki sposób, aby odpowiadały na konkretne potrzeby pamięciowe seniorów. Zwiększanie transferu wiedzy i umiejętności do codziennego życia ma kluczowe znaczenie dla ich motywacji i zaangażowania.

Ćwiczenia praktyczne

Włączenie ćwiczeń praktycznych w ramach szkoleń jest kluczowym elementem wspomagającym proces nauczania. Uczestnicy, którzy mają okazję regularnie stosować nowe umiejętności w praktyce, szybciej utrwalają zdobytą wiedzę i są bardziej pewni jej zastosowania w realnych sytuacjach. Ćwiczenia te mogą obejmować symulacje, zadania praktyczne lub rozwiązywanie problemów, co pozwala na aktywne uczenie się i lepsze zrozumienie materiału.

Programy potwierdzone metodami naukowymi

Skuteczność programów edukacyjnych dla seniorów znacząco wzrasta, gdy są one oparte na solidnych fundamentach teoretycznych i empirycznych. Programy oparte na metodach potwierdzonych naukowo zapewniają, że stosowane techniki i podejścia są skuteczne i mają realny wpływ na rozwój umiejętności poznawczych oraz innych kompetencji uczestników. Włączenie naukowo zweryfikowanych metod pozwala na tworzenie programów o wysokiej jakości, które są bardziej efektywne i adekwatne do potrzeb seniorów.

Współdecydowanie uczestników o nauczanych treściach

Włączenie seniorów w proces decydowania o treściach edukacyjnych jest istotnym czynnikiem wpływającym na ich zaangażowanie. Kiedy uczestnicy mają możliwość wpływu na wybór tematów i treści zajęć, programy stają się lepiej dopasowane do ich zainteresowań i potrzeb. Takie podejście sprzyja aktywnemu uczestnictwu, a także wzmacnia poczucie odpowiedzialności za własny proces nauki. Dzięki temu seniorzy są bardziej zmotywowani do aktywnego uczestnictwa i osiągania wyznaczonych celów edukacyjnych.

Powyższe wskazówki odnoszą się bezpośrednio do wymiarów pedagogiki skoncentrowanej na uczniu wyodrębnionych przez Schweisfurth (2013, 2015) i mogą stanowić istotną podstawę do ulepszania praktyk edukacyjnych dla seniorów. Każda z omawianych technik oraz podejść odgrywa istotną rolę w budowaniu efektywnych i przyjaznych środowisk uczenia się.

Tabela 19

Zestawienie aspektów praktyk edukacyjnych skoncentrowanych na uczniu w pracy z seniorami.

Wymiary	**Propozycje modyfikacji i refleksji**
Techniki	• Stosowanie nauczania rówieśniczego; • Wprowadzenie technik nauczania opartych o współpracę i zadań grupowych; współpraca w małych grupach, dyskusje, wymiana pomysłów; • Dbałość o techniczny aspekt materiałów dydaktycznych (czytelność, kontrast, układ treści); • Włączenie uczestników we współdecydowanie o szkoleniu; • Skuteczne planowanie naboru do grup; zrównoważony dobór uczestników pod względem umiejętności i potrzeb; • Tworzenie środowiska sprzyjającego integracji społecznej i wzmacnianiu więzi; • Projektowanie programu poprzedzone identyfikacją potrzeb uczestników; • Stosowanie ewaluacji programu; regularna analiza i ocena skuteczności programów oraz postępów uczestników.
Rola trenera	• Wprowadzenie relacji nieautorytarnej, w której trener jest raczej przewodnikiem, który wspiera, pomaga, modeluje niż ekspertem; • Większa wrażliwość na oczekiwania, sugestie uczestników zajęć; • Włączanie uczestników w decydowanie o zajęciach;
Motywacja uczniów	• Uwzględnienie różnorodności powodów, dla których osoby starsze uczestniczą w szkoleniach z umiejętności poznawczych; • Tworzenie przestrzeni do autorefleksji; • Wprowadzanie nauczania rówieśniczego, które może mieć wpływ na identyfikację własnych potrzeb i motywację uczniów;
Treści nauczane	• Ułatwianie transferu: zadania zorientowane na realne życie seniora, więcej przykładów praktycznego zastosowania; • Możliwości ćwiczenia umiejętności w ramach szkolenia; • Realizowanie programów sprawdzonych za pomocą metod naukowych; • Włączanie uczestników w decydowanie o nauczanych treściach.

Źródło: badanie własne.

W kontekście projektowania i realizacji treningów poznawczych oraz edukacyjnych programów dla seniorów istnieje wiele innych, równie istotnych, aspektów, które mogą poprawić jakość i skuteczność tych interwencji. Poniżej przedstawiono szczegółowe rekomendacje mające na celu optymalizację procesu edukacyjnego, uwzględniając specyfikę grupy seniorów oraz współczesne wyzwania związane z edukacją osób starszych.

Specjaliści ds. pozyskiwania funduszy powinni dążyć do uwzględniania kwestii komfortu uczestników i trenerów w projektach edukacyjnych. Ważne jest, aby proponowane programy obejmowały mniejsze grupy uczestników, co umożliwi lepsze zindywidualizowanie podejścia i dostosowanie poziomu trudności treningu. Większa liczba mniejszych grup oraz

podział poziomów trudności pozwolą na bardziej efektywne kształcenie i zmniejszenie obciążenia dla trenerów.

Potrzebne jest również stworzenie warunków do ujednolicenia grup pod względem możliwości poznawczych. Tworzenie jednorodnych grup pod względem poziomu zdolności poznawczych i potrzeb uczestników jest kluczowe dla efektywności edukacji seniorów, której celem jest poprawa funkcji poznawczych. Różnice w umiejętnościach mogą prowadzić do frustracji, zarówno u osób radzących sobie lepiej, jak i tych, które mają trudności. W przypadku braku możliwości stworzenia jednorodnych grup, sugeruje się obecność współprowadzącego, który będzie wspierał proces edukacyjny, dostosowując tempo i poziom trudności do indywidualnych potrzeb.

Kolejna kwestia, to zwiększenie wsparcia dla trenerów. Trenerzy powinni mieć zapewnioną możliwość stałej superwizji oraz wsparcia mentora lub opiekuna. W sytuacjach, gdy napotkają na trudności lub nietypowe problemy podczas zajęć, będą mieli dostęp do szybkiej analizy sytuacji oraz odpowiedniego wsparcia w podejmowaniu działań naprawczych.

Trenerzy powinni posiadać umiejętności radzenia sobie z sytuacjami, w których seniorzy mogą dezorganizować zajęcia poprzez głośne rozmowy lub skrajne opinie. Ważne jest, aby potrafili wprowadzać dyscyplinę w sposób taktowny, nie wywołując dyskomfortu u pozostałych uczestników.

Seniorzy często wykazują niechęć do tradycyjnych, „szkolnych" form zajęć. Ważne jest, aby stosować innowacyjne, bardziej interaktywne metody nauczania, które sprzyjają aktywnemu uczestnictwu i lepszej motywacji do nauki.

Na świecie rozwijane są innowacyjne formy treningów poznawczych, takie jak integracja treningów pamięci z aktywizacją fizyczną czy wprowadzenie dodatkowych komponentów wstępnych i podtrzymujących. Tego rodzaju rozwiązania są skutecznie wdrażane w innych krajach, ale w Polsce nadal brakuje tego typu programów. Współczesne wyzwania wymagają bardziej elastycznego podejścia, integrującego nowe technologie, metody nauczania i wsparcie indywidualne, co z kolei przyczynia się do lepszego zaangażowania seniorów oraz ich aktywnej roli w społeczeństwie.

Na polskim rynku dostępnych jest coraz więcej aplikacji, książek i programów multimedialnych wspomagających rozwój funkcji poznawczych seniorów. Są one cennym źródłem wsparcia zarówno poznawczego, jak i społecznego, jednak ograniczeniem jest dostępność jedynie dla seniorów, którzy potrafią korzystać z komputera.

Trenerzy powinni być wyposażeni w narzędzia i metody, które pomogą seniorom przezwyciężyć opór wobec nowych technologii i nieznanych metod nauczania. Ważne jest, aby

stopniowo wprowadzać nowe koncepcje, zapewniając wsparcie i zachęcając do próbowania nowych technik.

Kolejna kwestia, to zwiększenie świadomości seniorów o treningach pamięci. Obecne praktyki promocyjne są niewystarczające. Konieczne jest zwiększenie świadomości seniorów o korzyściach płynących z treningów pamięci poprzez efektywne kampanie promocyjne skierowane do tej grupy wiekowej.

Warto podkreślić potrzebę oferowania bezpłatnych zajęć. Bezpłatne zajęcia są obecnie jedynymi, z których korzysta większość seniorów. Kontynuowanie bezpłatnych programów edukacyjnych jest kluczowe dla zapewnienia powszechnego dostępu do szkoleń poznawczych i innych form wsparcia.

Uwzględnienie powyższych czynników w procesie projektowania i wdrażania programów edukacyjnych skierowanych do seniorów może sprzyjać edukacji lepiej dostosowanej do potrzeb i możliwości grupy docelowej.

6.9. Ograniczenia i kierunki dalszych badań

Pewne cechy niniejszego badania nakładają istotne ograniczenia, które należy uwzględnić przy interpretacji wyników i planowaniu przyszłych badań. Przede wszystkim, charakter zebranych danych – subiektywne relacje uczestników – stwarza ryzyko stronniczości. Zastosowanie wyłącznie jakościowego podejścia ogranicza możliwości porównania wyników z wcześniejszymi badaniami ilościowymi, co sugeruje, że przyszłe badania powinny obejmować podejście mieszane, łączące metody jakościowe i ilościowe. Badania obserwacyjne mogłyby również uzupełnić niniejsze wyniki, oferując pełniejszy obraz wpływu treningów pamięci na życie codzienne seniorów.

Warto zauważyć, że grupa badanych seniorów była dość zróżnicowana pod względem wieku (od 61 do 84 lat; średni wiek wynosił 72,5 lat), co mogło wpłynąć na uzyskane wyniki. Dodatkowo próba składała się z osób stosunkowo mobilnych i wysoko wykształconych, co oznacza, że nie była ona reprezentatywna dla szerszej populacji seniorów, zwłaszcza pod względem statusu społeczno-ekonomicznego, poziomu wykształcenia, płci czy stanu cywilnego. Wyniki badania mogłyby wyglądać inaczej w przypadku osób o ograniczonej mobilności, niższym wykształceniu lub zamieszkujących konkretne rodzaje środowisk (wiejskie vs. miejskie). Badania z udziałem osób starszych często odzwierciedlają doświadczenia bardziej aktywnych i zdrowszych seniorów, podczas gdy osoby mniej aktywne,

starsze, z gorszą kondycją fizyczną i poznawczą, mogą być mniej reprezentowane (Koski i Pihlainen, 2022).

Kolejnym ograniczeniem badania był brak danych dotyczących klinicznych diagnoz związanych z pogorszeniem pamięci. Chociaż kilku uczestników spontanicznie wspominało o tym, że poddali się testom diagnostycznym lub konsultacjom specjalistycznym, nie były one bezpośrednio zbierane w trakcie badania. Również trenerzy, którzy mieli styczność z informacjami o diagnozach, nie weryfikowali ani nie gromadzili tych danych. W przyszłych badaniach warto uwzględnić osoby z klinicznymi diagnozami zaburzeń poznawczych, aby móc lepiej ocenić efektywność treningów pamięci w tej specyficznej grupie.

Obecne badania opierały się na seniorach, którzy zgłaszali subiektywne problemy z pamięcią, ale ich pogorszenie poznawcze mieściło się w normatywnych granicach starzenia się. Pozytywne wyniki interwencji edukacyjnych mogą być ograniczone w populacji seniorów z klinicznymi zaburzeniami poznawczymi, co wymaga dalszych badań. Ponadto, analizowane działania edukacyjne były realizowane w warunkach instytucji kulturalno-oświatowych, takich jak kluby seniora czy szkoły pamięci (placówki komercyjne). Przyszłe badania mogłyby zbadać, jak programy treningu pamięci sprawdzają się w instytucjach opieki zdrowotnej, środowiskowych domach dziennego pobytu, czy innych formach opieki ambulatoryjnej, które wspierają niezależne życie seniorów.

Istotnym kierunkiem przyszłych badań będzie także ocena efektywności różnych typów treningów poznawczych, szczególnie wśród osób z łagodnymi zaburzeniami poznawczymi oraz schorzeniami neurologicznymi. Badania mogłyby również zbadać różnice w efektach treningów pamięci w różnych kontekstach opieki, w tym w domach dla seniorów, placówkach opieki psychiatrycznej czy innych kontekstach rezydencjalnych.

W trakcie badań pojawiła się grupa seniorów, która była zaniepokojona normatywnymi zmianami pamięci związanymi z wiekiem, jak również osoby, które miały bezpośrednie doświadczenia z chorobą Alzheimera w rodzinie. Te osoby mogą być szczególnie zmotywowane do uczestnictwa w interwencjach edukacyjnych, co wymaga szczegółowych badań nad ich specyficznymi potrzebami. Dalsze badania powinny również uwzględnić, w jakim stopniu normalizacja zmian pamięci związanych z wiekiem może być postrzegana jako nadrzędna korzyść z uczestnictwa w treningach.

Jednym z kluczowych obszarów przyszłych badań powinno być także włączenie osób starszych w proces badawczy. Jenni Koski i Kaisa Pihlainen (2022) podkreślają potrzebę opracowania metod partycypacyjnych, które umożliwią starszym osobom większy wpływ na politykę dotyczącą ich edukacji i opieki. Włączenie osób starszych jako aktywnych badaczy, a

nie tylko obiektów badania, mogłoby w znacznym stopniu wpłynąć na zrozumienie ich potrzeb i doświadczeń. Obecne metody badawcze, takie jak wywiady i kwestionariusze, mogą być bardziej partycypacyjne, co zwiększyłoby poczucie sprawczości osób starszych i lepiej odpowiadało na ich realne potrzeby.

Wreszcie, rozmowy społeczne, które obejmują konsultacje i partnerstwo z seniorami, powinny stać się centralnym elementem projektowania usług i polityki skierowanej do osób starszych (Shore i in., 2018). Zrozumienie potrzeb seniorów poprzez taki partnerski dialog mogłoby prowadzić do innowacji edukacyjnych, które lepiej odpowiadają na wyzwania starzejącego się społeczeństwa.

W badaniu wykorzystano technikę dziennika refleksyjnego, która jako mniej sformalizowana forma narracji w kontekście badawczym i edukacyjnym może stanowić dla nauczyciela cenne źródło zdobywania nowej wiedzy. Powrót do zapisanych doświadczeń i przeżyć, zarówno z życia osobistego, jak i zawodowego, pomaga pedagogowi dostrzec elementy, które mogły umknąć podczas wcześniejszych refleksji, kierując go ku nowym perspektywom edukacyjnym i badawczym (Szymańska, 2021). Mimo że prowadzenie dziennika refleksyjnego jest wartościowe w kontekście refleksji nad sobą, technika ta ma pewne ograniczenia, takie jak brak ustalonych procedur. Wartość refleksyjnej ekspresji narracyjnej w badaniach jakościowych wymaga dalszej empirycznej i teoretycznej eksploracji, aby w pełni zrozumieć jej potencjał oraz ograniczenia (Szymańska, 2021).

Podczas badań analizowano również treści z witryn internetowych placówek wspierających zdolności poznawcze seniorów. Ograniczeniem badania była niewielka skala przeglądu – analiza obejmowała pięć komercyjnych placówek, co zawęża wyniki do wąskiego wycinka instytucji oferujących wsparcie dla seniorów. Wyniki te nie mogą być w pełni uogólnione na wszystkie placówki tego typu. W przyszłych badaniach warto rozszerzyć zakres analiz na większą liczbę instytucji, w tym placówki publiczne, co pozwoli na uzyskanie bardziej reprezentatywnego obrazu działań wspierających zdolności poznawcze seniorów.

Świadomość tych ograniczeń wskazuje na potrzebę poszerzenia zakresu badań, aby zminimalizować wymienione trudności i umożliwić pełniejsze zrozumienie praktyk edukacyjnych wspierających seniorów.

Zakończenie

W niniejszym badaniu przeanalizowano praktyki edukacyjne stosowane podczas grupowych interwencji poznawczych dla osób starszych doświadczających normatywnych zmian związanych ze starzeniem się poznawczym. Celem pracy było zbadanie, w jaki sposób podejście do nauczania przejawia się w działaniach edukacyjnych i co na nie wpływa. Analizowano również, jak trenerzy i uczestnicy treningów pamięci postrzegają swoje role w procesie nauczania i uczenia się, a także jak koncepcja edukacji skoncentrowanej na uczniu jest realizowana w kontekście edukacji dla seniorów o normatywnym spadku zdolności pamięciowych mieszkających w społeczności.

Pomimo licznych badań ilościowych dotyczących interwencji poznawczych, to badanie wniosło trzy nowe ustalenia, które nie zostały wcześniej udokumentowane. Poprzednie badania koncentrowały się głównie na korzyściach terapeutycznych takich interwencji (Gross i in., 2012), a praktyki edukacyjne były marginalizowane.

Pierwszym nowym odkryciem było zidentyfikowanie praktyk edukacyjnych w projektowaniu i wdrażaniu programów treningu pamięci dla seniorów z normalnym funkcjonowaniem poznawczym związanym z wiekiem. Szczególnie istotne było zrekonstruowanie podejść do nauczania zgodnie z wymiarami wyróżnionymi przez Schweisfurth (2013), takimi jak techniki nauczania, rola trenera, motywacja uczestników oraz treści nauczania. Odkrycie to podkreśla znaczenie dobrze przemyślanej metodyki pracy z seniorami i konieczność indywidualizacji podejścia.

Drugim nowym odkryciem było zrozumienie, jak uczestnicy treningów pamięci interpretują zmiany poznawcze związane z wiekiem. Wyniki pokazały, że mimo świadomości tych zmian, seniorzy niechętnie szukają instytucjonalnego wsparcia, a ich reakcją jest raczej wycofanie i rezygnacja. Wyjaśnienie tego zjawiska z perspektywy uczestników pozwala na lepsze zrozumienie barier psychologicznych, które mogą ograniczać zaangażowanie seniorów w programy edukacyjne i terapeutyczne.

Trzecim odkryciem było ujawnienie wyzwań i korzyści, jakie seniorzy dostrzegają w grupowych zajęciach treningu pamięci. Uczestnicy wnieśli wiele cennych, krytycznych uwag dotyczących oferty edukacyjnej skierowanej do seniorów, zwracając uwagę na potrzebę większej personalizacji i dostosowania programów do ich realnych potrzeb i oczekiwań. Wyniki te są istotne dla dalszego rozwoju programów wspierających zdolności poznawcze

seniorów, podkreślając konieczność uwzględnienia ich feedbacku w procesie doskonalenia takich inicjatyw.

Wyniki uzyskane w niniejszym badaniu poszerzają wcześniejsze badania ilościowe dotyczące interwencji poznawczych prowadzone na świecie. Chociaż wcześniejsze badania ogólnie wskazują na pozytywne wyniki edukacyjne i emocjonalne, nie dostarczają konkretnych rekomendacji dotyczących edukacji seniorów, zwłaszcza w obszarze metod i praktyk nauczania. Niniejsze badanie uzupełnia te luki, dostarczając nowatorskich spostrzeżeń na temat praktyk edukacyjnych stosowanych w pracy z seniorami.

Badanie pozwoliło odpowiedzieć na kluczowe pytania dotyczące przekonań, wartości i wzorców praktyk, które przejawiają się w podejściu do nauczania w zorganizowanych grupowych treningach pamięci. Odpowiedzi na pytania szczegółowe dotyczyły (1) technik, podejść i strategii nauczania, (2) postrzegania roli uczącego i ucznia, (3) znaczenia wewnętrznej motywacji do uczenia się oraz (4) wartości wiedzy zdobywanej podczas grupowych zajęć treningowych. Wyniki te rzucają nowe światło na skuteczność i sposób wdrażania treningów pamięci, przyczyniając się do lepszego zrozumienia edukacyjnych i psychologicznych potrzeb starszych uczestników.

W tej pracy analiza praktyk edukacyjnych skoncentrowana była na odpowiedziach na trzy kluczowe pytania: „kto" jest szkolony, „jak" szkolenie jest prowadzone (metody i strategie) oraz „jakie" czynniki wpływają na jego skuteczność (Salas i in., 2012). Zebrane dane pozwoliły na dokładną analizę każdego z tych aspektów, dostarczając cennych wniosków zarówno dla praktyków, jak i teoretyków zajmujących się edukacją seniorów.

Niniejsze badanie dostarcza wglądu w praktyki nauczania i może stanowić wskazówkę dla trenerów oraz specjalistów edukacyjnych, jak skuteczniej wdrażać polityki edukacyjne i interwencje poznawcze skierowane do seniorów. Pokazuje także, że nawet doświadczeni trenerzy napotykają trudności w realizacji programów, co podkreśla potrzebę dalszego wsparcia i odpowiedniego przygotowania do pracy z osobami starszymi. Wykazano również, że wyzwania te są inne w porównaniu do pracy z innymi grupami, takimi jak dzieci, młodzież czy pacjenci kliniczni.

Wyniki wskazują na konieczność przemyślenia wielu aspektów związanych z organizacją zajęć, takich jak wielkość grupy (zbyt duże grupy), brak selekcji uczestników, niewystarczające dostosowanie programu do specyficznych potrzeb związanych z pamięcią uczestników, brak orientacji na praktyczne zastosowanie nabytych umiejętności w codziennym życiu, zbyt duże zróżnicowanie poziomu umiejętności uczestników, brak formalnych ocen programu, brak wystarczającej przestrzeni do budowania społeczności oraz niedostateczne

zaangażowanie seniorów w współdecydowanie o programie (autorytarna rola trenera jako eksperta). Słaba promocja programów również ogranicza dostęp do nich.

Analiza literatury, jak i wyniki badań pozwalają stwierdzić, że skuteczność interwencji pamięciowych u starszych osób mieszkających w społeczności nie ogranicza się jedynie do obiektywnych wyników w zakresie poprawy pamięci, ale również do szerszego wpływu na zachowania prozdrowotne, takie jak radzenie sobie ze stresem, aktywność fizyczna, odżywianie i osobista odpowiedzialność za zdrowie (Gross i in., 2012; Vandermorris i in., 2017). Wyniki te potwierdzają, że interwencje pamięciowe mogą wzmacniać pewność siebie uczestników, poprawiać ich zdolność do samooceny oraz wspierać codzienne stosowanie strategii pamięciowych.

Jednakże, aby skuteczniej wspierać seniorów w adaptacji do związanych z wiekiem zmian poznawczych, konieczne są nowe podejścia edukacyjne, które w większym stopniu wspierają decyzje uczestników o wdrażaniu i utrzymaniu prozdrowotnych zachowań. Wprowadzenie i utrzymanie nowych zachowań zależy od docenienia korzyści z tych zachowań oraz zadowolenia z osiągniętych wyników (Vandermorris i in., 2022). Wyniki niniejszego badania sugerują, że uczestnicy analizowanych zajęć nie dostrzegali w wystarczającym stopniu potencjalnych korzyści wynikających z treningu pamięci, co wskazuje na konieczność większej personalizacji interwencji i lepszego przekładania wiedzy na codzienne życie.

Wyniki te prowadzą do wniosku, że wiedza uzyskana podczas treningów może być niewystarczająca, aby seniorzy stosowali nabyte strategie w codziennym życiu. Istnieje potrzeba opracowania nowych narzędzi do oceny i samooceny repertuaru stosowanych strategii pamięciowych oraz skonstruowania narzędzi pomiarowych do analizy postrzeganej przez uczestników skuteczności tych strategii. Ważne jest również zapewnienie uczestnikom przestrzeni do praktykowania nowych zachowań poprzez zadania domowe, ćwiczenia strategii oraz monitorowanie postępów (Vandermorris i in., 2017; Vandermorris i in., 2022).

Wprowadzenie grupowych interwencji, które obejmują „techniki zmiany zachowań" oraz coaching stylu życia, może znacząco poprawić skuteczność zajęć (Vandermorris i in., 2022). Takie techniki, jak analiza kosztów i korzyści, samokontrola, odpowiedzialność, udane doświadczenia, wyznaczanie celów i monitorowanie, powinny stać się integralną częścią programu, aby uczestnicy mieli większą szansę na wprowadzenie i utrzymanie pożądanych zmian w prozdrowotnych zachowaniach.

Kluczowe jest również oddanie uczestnikom większej kontroli nad procesem nauki, co jest zgodne z modelem edukacji skoncentrowanej na uczniu (Schweisfurth, 2013). Dostosowanie treści do indywidualnych potrzeb i oczekiwań uczniów może zwiększyć

zaangażowanie i sprawić, że nauka stanie się bardziej znacząca i użyteczna w ich codziennym życiu.

Badania pozwoliły zidentyfikować zarówno sukcesy, jak i wyzwania związane z interwencjami edukacyjnymi skierowanymi do osób starszych. Chociaż trenerzy postrzegali większość aspektów zajęć jako sukces i produktywne doświadczenie edukacyjne, seniorzy uczestniczący w programie mieli konkretne sugestie dotyczące ulepszeń w zakresie treści i realizacji programu. Kluczowymi obszarami, które wymagają uwagi, są dobór małych grup, praktyki oceniania oraz poruszanie delikatnych tematów, takich jak demencja.

Wyniki potwierdzają zasadność modyfikacji programów, szczególnie jeśli chodzi o budowanie relacji między uczestnikami. Jedną z największych korzyści tego rodzaju interwencji grupowych jest rozwój interakcji społecznych. Grupy treningowe pamięci mogą przyczyniać się do szerszej aktywizacji społecznej seniorów, podtrzymując ich role społeczne, zapewniając wsparcie rówieśnicze oraz umożliwiając uczestnikom zdobycie wiedzy o sobie poprzez porównanie z innymi. Uczestnicy mogą również uczyć się, jak wprowadzać pozytywne zmiany w stylu życia, obserwując zachowania innych członków grupy (Vandermorris i in., 2022).

W związku z tym rekomendowane jest prowadzenie interwencji w zakresie umiejętności pamięciowych w formacie grupowym, szczególnie dla osób starszych doświadczających normalnych zmian poznawczych związanych z wiekiem. Tego typu programy łączą w sobie emocjonalne, społeczne i funkcjonalne aspekty interwencji, co ma pozytywny wpływ na zdrowe osoby starsze (Vandermorris i in., 2017).

Celem programu powinno być nie tylko wprowadzenie nowych strategii pamięciowych, ale także zachęcenie uczestników do trwałego ich stosowania w codziennym życiu. Jednakże jednym z wyzwań jest to, aby seniorzy, zapoznani z nowymi strategiami, nie powracali do starych, często mniej efektywnych nawyków radzenia sobie z problemami pamięciowymi. Zarówno trenerzy, jak i uczestnicy zgłaszali, że problem ten jest powszechny. Może to sugerować potrzebę dłuższych interwencji lub bardziej bezpośredniego wsparcia, opartego na przykładach z codziennego życia, które pomoże uczestnikom dostrzec praktyczne zastosowanie nowych strategii.

W związku z tym programy treningowe powinny koncentrować się na dostarczaniu uczestnikom narzędzi do zarządzania zmianami pamięci poprzez konkretne umiejętności i strategie, które można stosować w codziennych sytuacjach. Brak transferu nabytych strategii na rzeczywiste życie jest jednym z najczęściej krytykowanych elementów tego typu treningów, co potwierdziły także wyniki niniejszego badania.

Susan Vandermorris i współpracownicy (2017) podkreślają, że ocena osiągniętych celów oraz wyznaczanie nowych, związanych z codziennym stosowaniem strategii pamięciowych, powinno stanowić stały element interwencji. W badaniu zidentyfikowano, że ten obszar jest zaniedbany, co ogranicza efektywność programu.

Na podstawie tych badań można sformułować konkretne wskazówki dotyczące ulepszania podejść do treningu funkcji poznawczych w grupach. Należy nadać większy priorytet codziennej praktyce, odpowiedniemu doborowi poziomu trudności zadań, interaktywności oraz możliwości dzielenia się doświadczeniami. Kluczowe jest również przemyślenie aspektów organizacyjnych i metodycznych, aby programy lepiej odpowiadały na rzeczywiste potrzeby seniorów.

Bibliografia

1. Aamodt, S., Wang, S. (2007). *Exercise on the Brain.* The New York Times.
2. Abbott, R. D., White, L. R., Ross, G. W., Masaki, K. H., Curb, J. D., Petrovich, H. (2004). Walking and dementia in physically capable elderly men. *Journal of the American Medical Association, 292*(12), 1447–1453. DOI: 10.1001/jama.292.12.1447
3. Acevedo, A, Loewenstein, D. A. (2007). Nonpharmacological cognitive interventions in aging and dementia. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology, 20*(4), 239–249. DOI: 10.1177/0891988707308808
4. Ackermann, T. P., Seifert, A. (2021) Older Adults' Engagement in Senior University Lectures and the Effect of Individual Motivations. *Frontiers in Education, 6*, 1-12. DOI: 10.3389/feduc.2021.591481
5. Adamczyk, M. D. (2017). Modele edukacji osób starszych. *Edukacja – Technika – Informatyka, 21*(3), 32–37. DOI: 10.15584/eti.2017.3.3
6. Ahmad, N. A., Abd Rauf, M. F., Mohd Zaid, N. N., Zainal. A., Tengku Shahdan, T. S., Abdul Razak, F. H. (2022). Effectiveness of instructional strategies designed for older adults in learning digital technologies: A systematic literature review. *SN Computer Science*, *3*(2), artykuł 130.
7. Alharahsheh, H. H., Pius, A. (2020). A Review of key paradigms: positivism VS interpretivism. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences, 2*(3) 39-43. DOI: 10.36348/gajhss.2020.v02i03.001
8. Alves, J., Magalhães, R., Machado, A., Gonçalves, O. F., Sampaio, A., Petrosyan, A. (2013). Non-pharmacological cognitive intervention for aging and dementia: Current perspectives. *World Journal of Clinical Cases, 1*(8), 233–241. DOI: 10.12998/wjcc.v1.i8.233
9. Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography, 35*(4), 373-395.
10. Andreassen, P., Christensen, M. K., Møller, J. E. (2020). Focused ethnography as an approach in medical education research. *Medical Education, 54*(4), 296–302. DOI: 10.1111/medu.14045
11. Antczak, B. (2015). Usługi edukacyjne - Misja czy komercja? *Journal of Modern Science, 1*(24), 335–347.

12. Aramaki, F. O., Yassuda, M. S. (2011). Cognitive training based on metamemory and mental images: Follow-up evaluation and booster training effects. *Dementia & Neuropsycholgia, 5*(1), 48-53. DOI: 10.1590/S1980-57642011DN05010009.

13. Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

14. Bąbel, P., Baran, A. (2011). *Trening pamięci. Projektowanie. Realizacja. Techniki i ćwiczenia.* Engram.

15. Bagwell, D. K., West, R. L. (2008). Assessing compliance: active versus inactive trainees in a memory intervention. *Clinical Interventions in Aging, 3*(2), 371–82. DOI: 10.2147/cia.s1413

16. Balfour, J. L., Masaki, K., Launer, L. J. (2001). The effect of social engagement and productive activity on incident dementia: The Honolulu Asia Aging Study. *American Journal of Epidemiology, 163*(5), 433–40. DOI: 10.1093/aje/kwj061

17. Ball, K., Berch, D. B., Helmers, K. F., Jobe, J. B., Leveck, M. D., Marsiske, M., Morris, J. N., Rebok, G. W., Smith, D. M., Tennstendt, S. L., Unverzagt, F. W., Willis, S. L. (2002). Effects of cognitive training interventions with older adults: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 288*(18), 2271–2281. DOI: 10.1001/jama.288.18.2271

18. Balota, D. S., Dolan, P. O., Duchek, J. M. (2000). Memory changes in healthy older adults. In: E. Tulving, F. I. M. Craik (eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 395–406). Oxford University Press.

19. Basak, C., Boot, W. R., Voss, M. W., Kramer, A. F. (2008). Can training in a real-time strategy video game attenuate cognitive decline in older adults? *Psychology and Aging, 23*(4), 765–777. DOI: 10.1037/a0013494

20. Basińska, M. A., Lewandowska, P. N., Kasprzak, A. (2013). Wsparcie społeczne a zmęczenie życiem codziennym u opiekunów osób chorych na Alzheimera. *Psychogeriatria Polska, 10*(2), 49–58.

21. Baszuk, M. (2023). Rola treningu poznawczego w usprawnianiu umysłu seniora - badania neuropsychologiczne i elektrofizjologiczne. Praca doktorska wykonana pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety Szeląg i dr hab. Hanny Bednarek. Uniwersytet SWPS i Instytut Biologii Doświadczalnej PAN. Pobrano ze strony: https://rcin.org.pl/ibd/dlibra/publication/edition/240592?from=rss&language=pl [data przeglądania: 30.09.2024].

22. Beder, H. W., Darkenwald, G. G. (1982). Differences between teaching adults and pre-adults: Some propositions and findings. *Adult Education*, *32*(3), 142-155. DOI: 10.1177/074171368203200303

23. Belleville, S. (2008). Cognitive training for persons with mild cognitive impairment. *International Psychogeriatrics*, *20*(1), 57–66.

24. Białożyt, K. (2017). Znaczenie aktywności edukacyjnej osób starszych w adaptacji do emerytury. W: I. M. Świtała, N. G. Pikuła, K. Białożyt (red.), *Etyczne i społeczne wymiary pracy*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

25. Bielecka-Prus, J. (2014). Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografii jako metody badawczej. *Przegląd Socjologii Jakościowej, 10*(3), 76–95.

26. Bjursell, C. (2019). Inclusion in education later in life. Why older adults engage in education activities? *European journal for Research on the Education and Learning of Adults 10* (3), 215-230 DOI: 10.25656/01:18091

27. Błędowski, P. (2003) Lokalna polityka społeczna wobec ludzi starszych, *Praca Socjalna*, 4, 70.

28. Błędowski, P., Bakalarczyk, R., Łuczak, P., Szweda-Lewandowska, Z., Zrałek, M., Plak, J., Zubrzycka-Czarnecka, A. (2016). *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania: przegląd sytuacji, propozycja modelu*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.

29. Bonk, E. (2015). Edukacja seniorów–zasadność i metodyka treningów pamięci. *Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne, 2*(17), 55-65.

30. Bonnes, C., Hochholdinger, S. (2020). Approaches to teaching in professional training: a qualitative study. *Vocations and Learning*, 13, 459–477. DOI: 10.1007/s12186-020-09244-2

31. Boot, W., Champion, M., Blakely, D., Wright, T., Souders, D., Charness, N. (2013). Video games as a means to reduce age-related cognitive decline: Attitudes, compliance and effectiveness. *Frontiers in Psychology*, 4. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00031

32. Bopp, K. L., Verhaeghen, P. (2005). Aging and verbal memory span: A metaanalysis. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, *60*(5), 223–233. DOI: 10.1093/geronb/60.5.P223

33. Boulton-Lewis, G., Aird, R., Buys, L. (2016). Older Australians: Structural barriers to learning in later life. *Current Aging Science*, *9*(3), 188–195. DOI: 10.2174/1874609809666160506122131

34. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

35. Bremner, N. (2021). The multiple meanings of ‘student-centred’ or ‘learner-centred’ education, and the case for a more flexible approach to defining it. *Comparative Education, 57*(2), 159–186.

36. Bremner, N., Sakata, N., Cameron, L. (2022). The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development, 94*(22), article 102649.

37. Brickman, A. M., Stern, Y. (2009). Aging and memory in humans. In: P. R. Hof, C. V. Mobbs (eds.), *Handbook of the neuroscience of aging* (pp. 243–248). Elsevier Academic Press.

38. Brzeziński, J. (1994). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

39. Byczewska-Konieczny, K. (2019). Oblicza starości: o zróżnicowaniu populacji osób starszych pod względem funkcjonowania poznawczego. W: M. Kielar-Turska (red.), *Siła umysłu w starości: starość: jak ją widzi psychologia* (ss. 163–177). Akademia Ignatianum w Krakowie.

40. Cai, J., Kosaka, M. (2019). Learner-engaged curriculum co-development in older adult education: Lessons learned from the universities for older adults in China. *International Journal of Educational* Research, 98, 36-47. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.08.011

41. Cai, J., Sun, M., Kosaka, M. (2018). Perceiving learner as value co-creator in older adult education: from both theoretical and practical perspectives. *Asia Pacific Journal of Education, 38*(4), 565–581. DOI: 10.1080/02188791.2018.1538871

42. Calero, M. D., Navarro, E. (2007). Cognitive plasticity as a modulating variable on the effects of memory training in elderly persons. *Archives of Clinical Neuropsychology, 22*(1), 63-72. DOI: 10.1016/j.acn.2006.06.020

43. Cavallini, E., Pagnin, A., Vecchi, T. (2003). Aging and everyday memory: the beneficial effect of memory training. *Archives of Gerontology and Geriatrics, 37,* 241-257.

44. Chabior, A. (2009). Społeczny wymiar kształcenia gerontologicznego - aspekt teoretyczno-praktyczny. *Chowanna, 33*(2), 235–246.

45. Chabior A. (2011). Kluby seniora miejscem uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-kulturalnej. W: Z. Szarota (red.), *Aktywizacja, rozwój, integracja. Ku niezależnej starości* (ss. 82–83). Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM.

46. Chabior, A. (2020). Starzenie się w aspekcie choroby, umierania i śmierci. *Exlibris Social Gerontology Journal, 19*(2), 99–112.

47. Chabior, A., Leszczyńska-Rejchert, A., Szarota, Z. (2021). Uniwersyteckie kształcenie gerontologiczne na kierunku pedagogika. *Exlibris Social Gerontology Journal, 20*(1), 9-24.

48. Chariglione, I., Janczura, G., Belleville, S. (2018). Cognitive interventions to improve memory in healthy older adults: the use of Canadian (MEMO) and Brazilian (Stimullus) approaches. *Estudos de Psicologia*, *21*(3), 2–13. DOI: 10.22491/1678-4669.20180002

49. Cherry, K. E., Simmons-D'Gerolamo, S. S. (2005). Long term effectiveness of spaced-retrieval memory training for older adults with probably Alzheimer's disease. *Experimental Aging Research, 31*(3), 261-289

50. Chiroma, S. M., Taib, C. N. M., Moklas, M. A. M., Baharuldin, M. T. H, Amon, Z., Jagadeesan, S. (2019). The use of nootropics in Alzheimer's disease: is there a light at the end of the tunel? *Biomedical Research and Therap*y, 6(1), 2937–2944. DOI: 10.15419/bmrat.v6i1.513

51. Chmielewska-Banaszek, D. (2012). Teorie i idee konstruktywistyczne w psychologii. *Principia*, 56, 43-63. DOI: 10.4467/20843887PI.11.003.0579

52. Chojak, A. (2019). Efektywność treningu pamięci roboczej z użyciem zadania n-back w grupie osób starszych. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia, 14*(1–2), 9–16.

53. Chrzanowska, I. (2017). Gerontologia (geragogika) specjalna – obszar koniecznych badań i refleksji pedagogiki specjalnej. Wybrane zagadnienia. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 17, 117-131. DOI: 10.14746/ikps.2017.17.07

54. Ciechowska, M., Kusztal , J. (2021). Problemy prawne i dylematy etyczne w badaniach autoetnograficznych w pedagogice resocjalizacyjnej. *Studia Edukacyjn*e, 61, 159–180. DOI: 10.14746/se.2021.61.9

55. Clare, L., Woods, R. T., Moniz-Cook, E. D., Orrell, M., Spector, A. (2003). Cognitive rehabilitation and cognitive training for early stage Alzheimer's disease and vascular dementia, *Cochrane Database of Systematic Reviews, 4*. DOI: 10.1002/14651858.CD003260

56. Colcombe, S., Kramer, A. F. (2003). Fitness effects on the cognitive function of older adults: a meta-analytic study. *Psychological Science, 14*(2), 125-30. DOI: 10.1111/1467-9280.t01-1-01430

57. Colosimo, A. L., Badia, G. (2021). Diaries of lifelong learners: Information seeking behaviors of older adults in peer-learning study groups at an academic institution. *Library & Information Science Resear*ch, *43*(3), 101102. DOI: 10.1016/j.lisr.2021.101102

58. Corbett, A., Owen, A., Hampshire, A., Grahn, J., Stenton, R., Dajani, S., Burns, A., Howard, R., Williams, N., Williams, G., Ballard, C. (2015). The effect of an online cognitive training package in healthy older adults: An online randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Directors Associati*on, *16*(11), 990–997. DOI: 10.1016/j.jamda.2015.06.014

59. Craik, F. I. M, Winocur, G, Palmer, H, Binns, M. A, Edwards, M, Bridges, K, Glazer, P., Chavannes, R., Stuss, D. T. (2007). Cognitive rehabilitation in the elderly: Effects on memory. *Journal of the International Neuropsychological Society, 13*(132–142). DOI: 10.1017/S1355617707070166

60. Creech, A., Hallam, S. (2015). Ctitical geragogy: A framework facilitating older learners in community music. *London Review of Educatio*n, *13*(1), 43-57.

61. Creswell, W. C. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

62. DeKosky, S. T., Williamson, J. D., Fitzpatrick, A. L., Kronmal, R. A., Ives, D. G., Saxton, J. A., Williamson, J., Lopez, O. L., Burke, G., Fried, L., Kuller, L. H., Robbins, J., Tracy, R., Woolard, N., Dunn, L., Kronmal, R., Nahin, R., Furberg, C. (2008). The ginkgo evaluation of memory (GEM) study: design and baseline data of a randomized trial of ginkgo biloba extract in prevention of dementia. *Contemporary Clinical* Trials, *27*(3), 238–53. DOI: 10.1016/j.cct.2006.02.007

63. Dik, M., Deeg, D. J., Visser, M., Jonker, C. (2003). Early life physical activity and cognition at old age. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 25*(5), 643–653. DOI: 10.1076/jcen.25.5.643.14583

64. Drag, L. L., Bieliauskas, L. A. (2010). Contemporary review 2009: Cognitive aging. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, *23*(2), 75–93. DOI: 10.1177/0891988709358590

65. Duay, D. L., & Bryan, V. C. (2008). Learning in later life: What seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology, 34*(12), 1070–1086. DOI: 10.1080/03601270802290177

66. Dubas, E. (2008). Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice. W: M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości* (ss. 39-61). Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.

67. Dubas, E. (2013). Starość znana i nieznana – wybrane refleksje nad współczesną starością. *Rocznik Andragogiczny, 20*, 135–152.

68. Dubas, E. (2018). Ciągłość i zmiana w polskiej andragogice - wybrane aspekty z perspektywy czasu. *Edukacja Dorosłyc*h, 2, 27–41.

69. Dubas, E. (2023). Uczenie się w starości – przypomnienie humanistycznej perspektywy. *EXLIBRIS Biblioteka Gerontologii Społecznej*, *1*, 25–35.

70. Dunlosky, I., Bjork, R. (2008). *Handbook of metamemory and memory*. Psychology Press.

71. Dunlosky, J., Kubat-Silman, A., Hertzog, C. (2003). Training monitoring skills improves older adults' self-paced associative learning. *Psychology and Aging, 18*(2), 340–345. DOI: 10.1037/0882-7974.18.2.340

72. Dyrla-Mularczyk, K., Giemza-Urbanowicz, W. (2019). Wpływ aktywności fizycznej na funkcjonowanie układu nerwowego i procesy poznawcze–przegląd badań. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia, 14*(3-4), 84–89.

73. Ellis, C., Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and reflexivity: Researcher as subject. In: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 733-768) (2nd Ed.). Sage Publications.

74. Fabiś, A. (2006). Edukacja seniorów–odpowiedź na wymagania współczesności. *Edukacja Dorosłych, 1*(2), 33–44.

75. Fabiś, A. (2014). Educating seniors, conditions for senior education in Poland. *Exlibris Social Gerontology Journal, 8*(1-2), 41–61.

76. Fabiś, A., Błachnio, A. (2021). Zadowolenie z życia słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku. *E-mentor, 91*(4), 43–49.

77. Fabiś, A., Konieczna-Woźniak, R. (2022). Polski fenomen uniwersytetów trzeciego wieku. *EXLIBRIS Biblioteka Gerontologii Społecznej, 1*(22), 55–78

78. Fabiś, A., Tomczyk, Ł. (2016). Geragogika w ujęciu autorów niemieckojęzycznych. *Edukacja* Dorosłych, 1, 181–189.

79. Fabiś, J., Gomolla, J. (2021). Znaczenie aktywności artystycznej w późnej dorosłości... Analiza fenomenu aktywności artystycznej w starości z zastosowaniem badań jakościowych. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Arte et Educatione, 16,* 138-153. DOI: 10.24917/20813325.16.10

80. Fiema, M., Janowska, I. (2017). Analiza wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście edukacji seniorów. *Neofilolog, 49*(1), 133–152. DOI: 10.14746/n.2017.49.1.08

81. Findsen, B., Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life*, 7. Sense Publishers.

82. Flauzino, K. de 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), DOI: 10.33448/rsd-v10i14.21947

83. Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: what is memory development the development of. *Human Development, 14,* 272–278.

84. Formosa, M. (2011). Critical educational gerontology: A third statement of principles. *International Journal of Education and Ageing*, *2*(1), 317–332.

85. Formosa, M. (2012). Critical geragogy: Situating theory in practice. *Journal of Contemporary Educational Studies*, *63*(5), 37–54.

86. Franco, M. R., Tong, A., Howard, K., Sherrington, C., Ferreira, P. H., Pinto, R. Z., Ferreira, M. L. (2015). Older people's perspectives on participation in physical activity: a systematic review and thematic synthesis of qualitative literature. *British Journal of Sports Medicine, 49*(19), 1268–1276. DOI: 10.1136/bjsports-2014-094015

87. Fraser, S., Bherer, L. (2013). Age-related decline in divided-attention: from theoretical lab research to practical real-life situations. *Wiley Interdisciplinary Review*s, *4*(6), 623–640. DOI: 10.1002/wcs.1252

88. Fried, L. P., Carlson, M., Freedman, M., Frick, K. D., Glass, T. A., Hill, J., McGill, S., Rebok, G. W., Seeman, T., Tielsch, J., Wasik, B. A., Zeger, S. (2004). A social model for health promotion for an aging population: Initial evidence on the Experience Corps model. *Journal of Urban Health, 81*(1), 64–78. DOI: 10.1093/jurban/jth094

89. Gamrowska, A., Gałkowska-Bachanek, M. (2014). Aktywność zaradcza a postawy wobec własnej starości. *Polskie Forum Psychologiczne, 19*(4), 505–521.

90. Gates, N. J., Sachdev, P. (2014). Is cognitive training an effective treatment for preclinical and early Alzheimer's disease? *Journal of Alzheimers Disease*, *42*. DOI: 10.3233/JAD-141302

91. Geryk, M. (2007). *Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*. Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej.

92. Gierczyk, M., Dobosz, D. (2016). Możliwości metodologiczne w badaniach problemów społecznych: perspektywa partycypacyjna. *Pedagogika Społeczna, 2*, 151-165.

93. Gigi, A., Papirovitz, M., Vakil, E., Treves, T. (2020). Medical help-seekers with anxiety from deterioration in memory are characterized with risk factors for cognitive decline. *Clinical Gerontologist, 43*(2), 204–208. DOI: 10.1080/07317115.2018.1527423

94. Glass, T. A., Freedman, M., Carlson, M., Hill, J., Frick, K. D., Ialongo, N., Fried, L. P. (2004). Experience corps: Design of an intergenerational program to boost social capital and promote health of an aging society. *Journal of Urban Health, 81*(1), 94–105. DOI: 10.1093/jurban/jth096

95. Glendenning, F., Battersby, D. (1990). Why we need educational gerontology and education for older adults: a statement of first principles. In: F. Glendenning, K. Percy (eds.), *Ageing, education and society: readings in educational gerontology* (pp. 219-231). Keele, Staffordshire: Association for Educational Gerontology.

96. Glisky, E. L. (2007). Changes in cognitive function in human aging. In: D. R. Riddle (ed.), *Brain aging: Models, methods and mechanisms* (pp. 3–20). Boca Raton: CRC Press of the Taylor and Francis Group.

97. Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Tom I. Wydawnictwo Naukowe UAM.

98. Golino, M. T. S., Flores-Mendoza, C. E. (2016). Development of a cognitive training program for the elderly. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, 19,* 769–785. DOI: 10.1590/1809-98232016019.150144

99. Golonka, J. (2012). Kurs obsługi komputera dla seniorów – doświadczenia płynące z z projektu @ktywny Senior. W: E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior* (ss. 97-110). Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej we Wrocławiu.

100. Golonka-Legut, J., Pryszmont-Ciesielska, M. (2017). Badacz wobec doświadczeń dorosłych w kontekście biograficznej perspektywy badawczej. *Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, 4*(1), 88-105. DOI: 10.18778/2450-4491.04.06

101. Gómez-Pinilla, F. (2008). Brain foods: The effects of nutrients on brain function. *Nature Reviews Neuroscience, 9*(7), 568–578. DOI: 10.1038/nrn2421

102. Gorham, J. (1985). Differences between teaching adults and pre-adults: A closer look. *Adult Education Quarterly, 35*(4), 194-209. DOI: 10.1177/0001848185035004002

103. Graham, D. P., Kunik, M. E., Doody, R., & Snow, A. L. (2005). Self-reported awareness of performance in dementia. *Cognitive Brain Research, 25*(1), 144-152.

104. Gravani, M. N., Slade, B., Brown, M., Jõgi, L., Borg, C. (2023). From learner-centered education (LCE) to emancipatory learner-centered education (ELCE): A comparative case study of language education for adult migrants in four European countries. *Prospects.* DOI: 10.1007/s11125-023-09633-0

105. Gross, A. L., Parisi, J. M., Spira, A. P., Kueider, A. M., Ko, J. Y., Saczynski, J. S., Samus, Q. M., Rebok, G. W. (2012). Memory training interventions for older adults: A meta-analysis. *Aging Mental Health, 16*(6), 722–734.

106. Gross, A. L., Rebok, G. W. (2011). Memory training and strategy use in older adults: Results from the ACTIVE study. *Psychology and Aging*, 26, 503–517.

107. Grotek, M. (2003). Rozwój strategii pamięciowych na lektoratach w Uniwersytetach Trzeciego Wieku. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2,* 42–50.

108. Grotek, M., Kiliańska-Przybyło, G. (2013) Specyfika motywacji, doświadczeń i autonomii ucznia oraz wyboru technik uczenia się języka obcego na lektoracie na

Uniwersytecie Trzeciego Wieku – refleksje słuchaczy. *Kwartalnik Pedagogiczny, 229*(3), 51–66.

109. Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. In: E. G. Guba (eds.), *The paradigm dialog* (pp. 17–27). SAGE

110. GUS (2023). Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2021/2022, Gdańsk [dostęp: 30.09.2024].

111. Halicki, J. (2000). *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*. Wydawnictwo Uniwersyteckie.

112. Halicki, J. (2013). Edukacja osób starszych w Polsce–jej wymiar teoretyczny i praktyczny. *Edukacja Dorosłych, 2*(69), 9–18.

113. Hallam, S., Creech, A., McQueen, H., Varvarigou, M., Gaunt, H. (2016). The facilitator of community music-making with older learners: Characteristics, motivations and challenges. *International Journal of Music Education, 34*(1), 19-31. DOI: 10.1177/0255761415617039

114. Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Zysk i S-ka.

115. Hammersley, M., Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice.* Taylor and Francis.

116. Hanson, A. (1996). The search for a separate theory of adult learning: does anyone really need andragogy? In: Edwards, R., Hanson, A., Raggatt, P. (eds.), *Boundaries of adult learning* (pp. 99-108). NY: Routledge.

117. Hardy, J. L., Nelson, R. A., Thomason, M. E., Sternberg, D. A, Katovich, K., Farzin, F., Scnalon, M. (2015). Enhancing cognitive abilities with comprehensive training: A large, online, randomized, active-controlled trial. *PLoS ONE*, *10*(9). DOI: 10.1371/journal.pone.0134467

118. He, Z., Dieciuc, M., Carr, D. Chakraborty, S., Singh, A., Fowe, I. E., Zhang, S., Lustria, A. L. A., Terracciano, A., Charness, N., Boot, W. R. (2023). New opportunities for the early detection and treatment of cognitive decline: adherence challenges and the promise of smart and person-centered technologies. *BMC Digital Health 1*(7). DOI: 10.1186/s44247-023-00008-1

119. Head, D., Rodrigue, K. M., Kennedy, K. M., Raz, N. (2008). Neuroanatomical and cognitive mediators of age-related differences in episodic memory. *Neuropsychology, 22*(4), 491–507. DOI: 10.1037/0894-4105.22.4.491

120. Hertzog, C., Kramer, A. F., Wilson, R. S., Lindenberger, U. (2008). Enrichment effects on adult cognitive development: can the functional capacity of older adults be preserved and

enhanced? *Psychological Science in the Public Interest*, *9*(1), 1–65. DOI: 10.1111/j.1539-6053.2009.01034.x

121. Hertzog C., Pearman A., Lustig E., Hughes M. (2021). Fostering self-management of everyday memory in older adults: A new intervention approach. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.560056

122. Higginbottom, G. M., Pillay, J. J., Boadu, N. Y. (2013). Guidance on performing focused ethnographies with an emphasis on healthcare research. *The Qualitative Report*, 18(9), 1–6.

123. Hill, N. L., Bratelee- Whitaker, E., Sillner, Q. A., Brautigam, L., Mogle, J. (2021). Help-seeking for cognitive problems in older adults without dementia: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies Advances*, *3*(3).

124. Hurt, C. S., Burns, A., Barrowclough, C. (2011). Perceptions of memory problems are more important in predicting distress in older adults with subjective memory complaints than coping strategies. *International Psychogeriatrics, 23*(8), 1334–1343. DOI: 10.1017/S104161021100038X

125. Hussenoeder, F. S., Conrad, I., Roehr, S., Fuchs, A., Pentzek, M., Bickel, H., Moesch, E., Weyerer, S., Werle, J., Wiese, B., Mamone, S., Brettschneider, C., Heser, K., Kleineidam, L., Kaduszkiewicz, H., Eisele, M., Maier, W., Wagner, M., Scherer, M., König, H., Riedel-Heller, S.G. (2020). Mild cognitive impairment and quality of life in the oldest old: A closer look. *Quality of Life Research*, *29*(6), 1675–1683. DOI: 10.1007/s11136-020-02425-5

126. Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci.* Wydawnictwo Helion.

127. Jakubowska, H. (2017). Intymistyczny charakter autoetnografii na przykładzie badań sportowych doświadczeń. *AUTOBIOGRAFIA*, *2*(9), 37-49. DOI: 10.18276/au.2017.2.9 03

128. Jean, C., Cluzel, F., Vallet, F., Yannou, B. (2019). Evaluating innovative projects for and with elderly people: Insights from participatory design contests. *Proceedings of the Design Society International Conference on Engineering Design, 1*(1), 3861–3870. DOI: 10.1017/dsi.2019.393

129. Jobe, J. B., Smith, D. M., Ball, K., Tennstedt, S. L., Marsiske, M., Willis, S. L., Rebok, G. W., Morris, J. N., Helmers, K. F., Leveck, M. D., Kleinman, K. (2001). ACTIVE: A cognitive intervention trial to promote independence in older adults. *Controlled Clinical Trials, 22*(4), 453–479. DOI: 10.1016/s0197-2456(01)00139-8

130. Jonker, C., Geerlings, M. I., Schmand, B. (2000). Are memory complaints predictive for dementia? A review of clinical and population-based studies. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, *15*(11), 983-91. DOI: 10.1002/1099-1166(200011

131. Jurczyk-Romanowska, E. (2012). Motywacje, oczekiwania i postulaty towarzyszące seniorom w podjęciu edukacji informatycznej. W: E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior* (ss. 79-96). Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej we Wrocławiu.

132. Jurek, Ł. (2015). Indeks aktywnego starzenia się jako narzędzie ewaluacji polityki senioralnej. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica, 4*(315). DOI:10.18778/0208-6018.315.04

133. Juszczyk, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Wydawnictwo UŚ.

134. Kacperczyk, A. (2014) Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej, 10(*3), 32-74.

135. Kahan, D., McKenzie, T. L. (2020), School Websites: A physical education and physical activity content analysis. *Journal of School Health, 90,* 47-55. DOI: 10.1111/josh.12851

136. Kane, R. L,. Butler, M., Fink, H. A., Brasure, M., Davila, H., Desai, P., Jutkowitz, E., McCreedy, E., Nelson, V. A., McCarten, J. R., Calvert, C., Ratner, E., Hemmy, L. S., Barclay, T. (2017). Interventions to prevent age-related cognitive decline, mild cognitive impairment, and clinical Alzheimer's-type dementia. *Comparative Effectiveness Review,* 188.

137. Kapur, N. (1994). Memory disorders in clinical practice. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

138. Karawajczyk, W. (2009). Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym. *Colloquium. 1*(1), 95-108.

139. Karbach, J., Verhaeghen, P. (2014). Making working memory work: a meta-analysis of executive-control and working memory training in older adults. *Psychological Science, 25*(11), 2027–2037. DOI: 10.1177/0956797614548725

140. Karkowska, M. (2018). Jak badać szkołę?–przykłady zastosowania badań jakościowych i mieszanych w analizie i interpretacji rzeczywistości szkolnej na tle dyskusji dotyczącej strategii badawczych. *Rocznik Pedagogiczny, 41,* 193-212.

141. Kawecki, I. (1994). *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych.

142. Kelly, M. E., Loughrey, D., Lawlor, B. A., Robertson, I. H., Walsh, C., Brennan, S. (2014). The impact of cognitive training and mental stimulation on cognitive and everyday functioning of healthy older adults: a systematic review and meta-analysis. *Ageing Research Reviews, 15,* 28–46. DOI: 10.1016/j.arr.2014.02.004

143. Keogh, J. W., Kilding, A., Pidgeon, P., Ashley, L., Gillis, D. (2009). Physical benefits of dancing for healthy older adults: a review. *Journal of Aging and Physical Activity, 17*(4), 479–500. DOI: 10.1123/japa.17.4.479

144. Kielar-Turska, M. (2019). *Siła umysłu w starości*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

145. Kijak, R. J., Szarota, Z. (2013). *Starość. Między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.

146. Kilian, J., Wiśniowska-Szurlej, A., Kopańska, M., Ćwirlej-Sozańska, A. (2020). Wykorzystanie metody neurofeedback w treningu funkcji poznawczych u osób starszych – systematyczny przegląd piśmiennictwa. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 26*(1), 1-7. DOI: 10.26444/monz/116642

147. Kilian, M. (2015). Metodyka edukacji osób w starszym wieku. Podstawowe wskazówki i zasady. *Forum Pedagogiczne, 5*(1), 171–185. DOI: 10.21697/fp.2015.1.13

148. Kilian, M. (2018). Geragogika specjalna w starzejącym się społeczeństwie – potrzeby i możliwości. W: M. Kilian, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Niepełnosprawność w okresie późnej dorosłości* (ss. 19–45). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

149. Kilian, M. (2020). *Funkcjonowanie osób w starszym wieku*. Wydawnictwo Engram.

150. Kilian, M. (2022). Geragogika specjalna – zarys rozwojowy i koncepcyjny. *Forum Pedagogiczne, 12*(1), 87–108. DOI: 10.21697/fp.2022.1.07

151. Klimczuk, A. (2013). Kierunki rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce. *E-Mentor, 4*(51), 72–77.

152. Knight, R. G., Godfrey, H. P. D. (1995). Behavioural and self-report methods. In: A. D. Baddeley, B. A. Wilson, F. N. Watts (eds.), *Handbook of Memory Disorders* (pp. 393-410). Chichester: John Wiley & Sons.

153. Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum qualitative Sozialforschung, forum: Qualitative. Social Research, 6*(3). DOI: 10.17169/fqs-6.3.20

154. Kolade, O. R., Porat-Dahlerbruch, J., Makhmutov, R., van Achterberg, T., Ellen, M. E. (2024). Strategies for engaging older adults and informal caregivers in health policy development: A scoping review. *Health Research Policy and Systems, 22*(1), 26. DOI: 10.1186/s12961-024-01107-9

155. Kołodziejczyk-Olczak, I. (2015). Instytucje szkoleniowe jako podmiot rynku usług edukacyjnych osób dojrzałych – wybrane aspekty w świetle badania empirycznego. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica, 2*(312), 151-172.

156. Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe*? Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

157. Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych: Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

158. Konecki, K. (2012). Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury. *Przegląd Socjologii Jakościowej, 8*(1), 12–45.

159. Konieczna-Woźniak, R. (2013). Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 185-200.

160. Koski, J., Pihlainen, K. (2022). Participation of older people in learning studies: A scoping review. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 13*(3), 285–299.

161. Kostera, M. (2015). *Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*. Wydawnictwo Akademickie Sedno.

162. Kot-Bryćko, K., Pietraszkiewicz, F., Piotrowska, U. (2017). Aktywność fizyczna a łagodne zaburzenia poznawcze. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 23*(2).

163. Kowalska-Dubas, E. (2016). Starość–darem, zadaniem i wyzwaniem. Rola aktywności i edukacji (wybrane wątki). W: E. Dubas, M. Muszyński (red.), *Obiektywny i subiektywny wymiar starości* (ss. 233–246). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

164. Kowalska-Dubas, E. (2020). Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna. *Studia z Teorii Wychowania, 11*(31), 143–167.

165. Krejtz, K., Krejtz, I. (2005). Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze* (s. 129–149). Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

166. Krikorian, R., Shidler, M. D., Nash, T. A., Kalt, W., Vinqvist-Tymchuk, M. R., Shukitt-Hale, B., Joseph, J. A. (2010). Blueberry supplementation improves memory in older adults. *Journal of Agricultural and Food Chemistry*, *58*, 3996–4000. DOI: 10.1021/jf9029332

167. Krzyżowski, Ł., Kowalik, W., Suwada, K., Pawlina, A. (2014). *Młodzi emeryci w Polsce. Między biernością a aktywnością*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

168. Kuhn T. S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Fundacja Aletheia.

169. Kurantowicz, E., Nizińska, A. (2012). *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*. Wydawnictwo Naukowe DSW.

170. Lalchandani, N. K., Crabb, S., Miller, C., Hume, C. (2022). Content analysis of school websites: policies and programs to support healthy eating and the environment. *Health Education Research*, *37*(1), 48–59. DOI: 10.1093/her/cyab040

171. Lachman, M., Agrigoroaei, S., Rickenbach, E. (2015). Making sense of control: change and consequences. W: S. Kosslyn (ed.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences*, (s. 1–16). John Wiley & Sons.

172. Lejzerowicz-Zajączkowska, B. (2019). Osoba starsza: podmiot edukacji i działalności społecznej. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, *4*, 71–80. DOI: 10.34866/eff8-wv52.

173. Lenze, E. J., Bowie, C. R. (2018). Cognitive training for older adults: What works? *Journal of the American Geriatrics Society*, *66*(4), 645-647. DOI: 10.1111/jgs.15230

174. Leszczyńska-Rejchert, A. (2009). Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna - założenia i formy realizacji. *Chowanna, 33*(2), 225–233.

175. Letenneur, L., Proust-Lima, C., Le Gouge, A., Dartigues, J. F., Barberger-Gateau, P. (2007). Flavonoid intake and cognitive decline over a 10-year period. *American Journal of Epidemiology, 165*, 1364–1371. DOI: 10.1093/aje/kwm036

176. Lisiecka, J., Androsiuk, J., Perkowski, R., Sokołowski, R., Ciesielska, N., Nowak, K., Kędziora-Kornatowska, K. (2016). Wpływ suplementów diety na poprawę funkcji poznawczych u osób starszych. *Gerontologia Polska*, *24*, 64–70.

177. Livingston, G., Huntley, J., Sommerlad, A., Ames, D., Ballard, C., Banerjee, S., Brayne, C., Burns, A., Cohen-Mansfield, J., Cooper, C., Costafreda, S. G., Dias, A., Fox, N., Gitlin, L. N., Howard, R., Kales, H. C., Kivimäki, M., Larson, E. B., Ogunniyi, Mukadam, N. (2020). Dementia prevention, intervention, and care: 2020 report of the Lancet Commission. *The Lancet, 396*(10248), 413–446. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30367-6

178. Lourida, I., Soni, M., Thompson-Coon, J., Purandare, N., Lang, I. A., Ukoumunne, O. C., Llewellyn, D. J. (2013). Mediterranean diet, cognitive function, and dementia: A systematic review. *Epidemiology, 2*, 479–489. DOI: 10.1097/EDE.0b013e3182944410.

179. Lövdén M., Bäckman L., Lindenberger U., Schaefer S., Schmiedek F. (2010). A theoretical framework for the study of adult cognitive plasticity. *Psychological Bulletin, 136*(4), 659–676. DOI: 10.1037/a0020080

180. Lubitz, A. F., Eid, M., Niedeggen, M. (2020). Psychosocial and cognitive performance correlates of subjective cognitive complaints in help-seeking versus non-help-seeking community-dwelling adults. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, *33*(2), 93–102. DOI: 10.1177/0891988719856691

181. Lubryczyńska, K. (2005). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Warszawie*. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.

182. Luck, T., Roehr, S., Rodriguez, F. S., Schroeter, M. L., Witte, A. V., Hinz, A., Mehnert, A., Engel, C., Loeffler, M., Thiery, J., Villringer, A., Riedel-Heller, S. G. (2018). Memory-related subjective cognitive symptoms in the adult population: prevalence and associated factors – results of the LIFE-Adult-Study. *BMC Psychology, 6*(1). DOI: 10.1186/s40359-018-0236-1

183. Luo, Y., Smith, J. V., Paramasivam, V., Burdick, A., Curry, K. J., Buford, J. P., Khan, I., Netzer, W. J., Xu, H., Butko, P. (2002). Inhibition of amyloid-β aggregation and caspase-3 activation by the Ginkgo biloba extract EGb761. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 17*(19), 12197–12202. DOI: 10.1073/pnas

184. Luppi, E. (2009). Education in old age: An exploratory study. *International Journal of Lifelong Education, 28*(2), 241–276. DOI: 10.1080/02601370902757125

185. Lustig, C., Flegal, K. E. (2008). Targeting latent function: encouraging effective encoding for successful memory training and transfer. *Psychology and Aging, 23*(4), 754–764.

186. Łobocki, M. (2006a). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls".

187. Łobocki, M. (2006b). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

188. Maciejowska, I. (2018). Refleksja nad własną nauką oraz doświadczeniem w nauczaniu jedną z metod kształcenia dydaktycznego doktorantów. W: I. Maciejowska, A. Sajdak-Burska (red.), *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich: wybrane praktyki* (ss. 91-109). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

189. Maderer, P., Skiba, A. (2006). Integrative geragogy, Part 1: Theory and practice of a basic model. *Educational Gerontology, 32*(2), 125–45.

190. Majewicz, P. (2021). Aktualne trendy w teorii i badaniach z zakresu niepełnosprawności oraz rehabilitacji. W: P. Majewicz (red.), *Współczesne tendencje w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością* (ss. 13-38). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

191. Majewicz, P. (2022). Geragogika terapeutyczna. Chroniczne stany chorobowe w starszym wieku. Choroby przewlekłe. W: M. Kilian (red.), *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku* (ss. 263-284). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

192. Maksymowicz, A., Kapralska, Ł. (2023). Aktywność jako strategia pomyślnego starzenia się w świetle internetowych rad i wskazówek dla seniorów. *Studia Humanistyczne AGH, 22*(2), 29–46.

193. Malec-Rawiński, M. (2013). Znaczenie krytycznej gerontologii edukacyjnej dla badań i praktyki. *Rocznik Andragogiczny,* 173-184. DOI: 10.12775/RA.2013.009

194. Malec-Rawiński, M., Bartosz, B. (2017). An educational model for work with seniors. *Dyskursy Młodych Andragogów, 18,* 219-232.

195. Malewska-Szałygin, A. (2010). Nieprzemijający urok etnografii terenowych. W: A. Malewska-Szałygin, M. Radkowska-Walkowicz (red.), *Antropolog wobec współczesności* (ss. 52–62). Warszawa Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UW.

196. Malik, M. (2022). Wartość edukacji w życiu seniora. *Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 65*(3), 87–99.

197. Malouf, R., Grimley, E. J. (2008). Folic acid with or without vitamin B12 for the prevention and treatment of healthy elderly and demented people. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 8*(4). DOI: 10.1002/14651858.CD004514.pub2

198. Mandrzejewska-Smól, I. (2012). *Aktywność edukacyjna seniorów jako forma uczestnictwa społecznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

199. Mandrzejewska-Smól I., (2017). Aktywność edukacyjna osób w wieku senioralnym – wybrane konteksty. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, t. 29, 109–121.

200. Maniak, G. (2015). Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej. *Studia Ekonomiczne*, 128-139.

201. Marcus, G. E. (2003). Użyteczność kategorii uczestnictwa w zmieniających się kontekstach antropologicznych badań terenowych. W: D. Wolska, M. Brocki (red.), *Clifford Geertz – lokalna lektura* (ss. 155−182). Wydawnictwo UJ.

202. Margrett, J. A., Willis, S. L. (2006). In-home cognitive training with older married couples: Individual versus collaborative learning. *Aging, Neuropsychology and Cognition, 13*(2), 173–195. DOI: 10.1080/138255890969285

203. Markiewicz-Patkowska, J., Pytel, S., Sitek, S., Jankowski, G. J. (2023). Długość życia seniorów w kontekście ich aktywności intelektualnej i rekreacyjnej. *Zeszyty Naukowe Akademii Górnośląskiej, 6,* 103–115.

204. Matthews, M. L., Wells, Y., Pike, K. E., Kinsella, G. J. (2020). Long-term effects of a memory group intervention reported by older adults. *Neuropsychological Rehabilitation, 30*(6), 1044–1058. DOI: 10.1080/09602011.2018.1544570

205. Matysiak, O.A., Brzezicka, A. (2017). Skuteczność treningów poznawczych w grupie osób starszych – przegląd badań. *Studia Psychologica: Theoria et Praxis, 17*(2), 5–21.

206. Mayes, A. R. (1995). The assessment of memory disorders. In: A. D. Baddeley, B. A. Wilson, F. N. Watts (eds.), *Handbook of Memory Disorders* (pp. 367-391). John Wiley & Sons.

207. McDaniel, M. A., Bugg, J. M. (2012). Memory training interventions: What has been forgotten? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 1*(1), 58–60. DOI: 10.1016/j.jarmac.2011.11.00

208. McDaniel, M. A., Einstein, G. O., Jacoby, L. J. (2008). New considerations in aging and memory. In: F. I. M. Craik, T. A. Salthouse (eds.), *The handbook of aging and cognition* (pp. 251–310). Academic Press.

209. Melzer, T. M., Manosso, L. M., Yau, S. Y., Gil-Mohapel, J., Brocardo, P. S. (2021). In pursuit of healthy aging: effects of nutrition on brain function. *International Journal of Molecular Sciences, 22*(9), 5026. DOI: 10.3390/ijms22095026

210. Mendes, L., Oliveira, J., Barbosa, F., Costleo-Branco, M. (2022). A conceptual view of cognitive intervention in older adults with and without cognitive decline—A systemic review. *Frontiers in Aging*, *3*. DOI: 10.3389/fragi.2022.844725

211. Mendonça, A. R, Loureiro, L. M, Nórte, C. E, Landeira-Fernandez, J. (2022). Episodic memory training in elderly: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *28.* DOI: 10.3389/fpsyg.2022.947519

212. Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education, 89*, 3–14. DOI: 10.1002/ace.3

213. Mętel, S., Gruchała Anna, G., Szczygieł, E. (2012). Wpływ uczestnictwa w treningu zdrowotnym na koncentrację oraz sprawność funkcjonalną starszych kobiet. *Państwo i Społeczeństwo*, *2*, 33–47.

214. Mewborn, C. M, Lindbergh, C. A, Stephen, M. L. (2017). Cognitive interventions for cognitively healthy, mildly impaired, and mixed samples of older adults: A systematic review and meta-analysis of randomized-controlled trials. *Neuropsychology Review*, *27*(3), 403–439. DOI: 10.1007/s11065-017-9350-8

215. Mewton, L., Sachdev, P., Anderson, T., Sunderland, M., Andrews, G. (2014). Demographic, clinical, and lifestyle correlates of subjective memory complaints in the Australian population. *The American Journal of Geriatric Psychiatry, 22*(11), 1222–1232. DOI: 10.1016/j.jagp.2013.04.004

216. Minett, T., da Silva, R. V., Bertolucci, P. (2008). Subjective memory complaints in an elderly sample: a cross-sectional study. *Psychology International Journal of Geriatric Psychiatry*, *23*(1), 49–54. DOI: 10.1002/gps.1836

217. Mitchell, A. J., Beaumont, H., Ferguson, D., Yadegarfar, M., Stubbs, B. (2014). Risk of dementia and mild cognitive impairment in older people with subjective memory complaints: Meta-analysis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *130*(6), 439–451. DOI: 10.1111/acps.1233

218. Mitchell, D. B., Bruss, P. J. (2003). Age differences in implicit memory: Conceptual, perceptual or methodological? *Psychology and Aging*, *18*(4), 807–822. DOI: 10.1037/0882-7974.18.4.807

219. Modrzyński, R. (2021). Leki nootropowe. Metoda wspomagająca pamięć i koncentrację w pracy i nauce. *Rozprawy Społeczne*, *15*(2), 117–125. DOI: 10.29316/rs/135820

220. Mol, M. E,, van Boxtel, M. P., Willems, D., Verhey, F. R., Jolles, J. (2009). Subjective forgetfulness is associated with lower quality of life in middle-aged and young-old individuals: A 9-year follow-up in older participants from the Maastricht aging study. *Aging and Mental Health*, *13*(5), 699–705. DOI: 10.1080/13607860902845541

221. Molęda, A. (2024). Mózg seniora – wpływ doświadczenia życiowego na funkcje poznawcze. *Medycyna Pracy*, *75*(3), 279-285.

222. Morrell, R. W. (2005). The process of construction and revision in the development of a model web site for use by older adults. *Universal Access in the Information Society*, *4*(1), 24–38.

223. Mowszowski, L., Batchelor, J., Naismith, S. L. (2010). Early intervention for cognitive decline: Can cognitive training be used as a selective preventive technique? *International Psychogeriatrics*, *22*(4), 537–548. DOI: 10.1017/S1041610209991748

224. Muecke, M. A. (1994). On the evaluation of ethnographies. In: J. M. Morse (ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 187–209). SAGE.

225. Muskiet, F. A., van Goor, S. A., Kuipers, R. S., Velzing-Aarts, F. V., Smit, E. N., Bouwstra, H., Dijck-Brouwer, D. A. J., Boersma, E. R., Hadders-Algra, M. (2006). Long-chain polyunsaturated fatty acids in maternal and infant nutrition. *Prostaglandins Leukot Essent Fatty Acids, 75*(3), 135–144. DOI: 10.1016/j.plefa.2006.05.010

226. Muszyński M. (2016). Zmiana pola znaczeń pojęcia edukacja osób starych, *Dyskursy Młodych Andragogów*, *17*, 79–96.

227. Muszyński, M. (2020). Paradygmat konstrukcjonizmu społecznego w badaniach nad starością i starzeniem się. *Kwartalnik Pedagogiczny, 258*(4), 50-65.

228. Ndihokubwayo, K., Byukusenge, C., Byusa, E., Hashituky, H., Telesphore, Mbonyiryivuze, A., Mukagihana, J. (2022). Lesson Plan Analysis Protocol (LPAP): A useful tool for researchers and educational evaluators. *Heliyon, 8.* 1-7. DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e08730

229. Neely, A. S., Vikstrom, S., Josephsson, S. (2009). Collaborative memory intervention in dementia: caregiver participation matters. *Neuropsychological Rehabilitation*, *19*(5), 696–715. DOI: 10.1080/09602010902719105

230. Netto, T. M. (2010). Treinamento cognitivo da memória de trabalho em adultos idosos. *Psicologia Clínica*, 22(2). DOI: 10.1590/S0103-566520100002000210

231. Niedźwieńska, A. (1999). Rodzaje testów do badania pamięci. *Przegląd Psychologiczny, 42*(3), 69–90.

232. Niewiadomska, A., Sobolewska-Poniedziałek, E. (2015). Srebrna gospodarka – nowy paradygmat rozwoju starzejącej się Europy. *Ekonomia XXI wieku, 3*(7), 65–81.

233. Noice, T., Noice, H. (2011). Enhancing healthy cognitive aging through theater arts. In: P. E. Hartman-Stein, A. La Rue (eds.), *Enhancing cognitive fitness in adults: A guide to the use and development of community-based programs* (pp. 273–283). Springer.

234. Nyberg, L. (2005). Cognitive training in healthy aging: A cognitive neuroscience perspective. In: R. Cabeza, L. Nyberg, D. Park (Eds.), *Cognitive neuroscience of aging: Linking cognitive and cerebral aging* (pp. 309–321). New York: Oxford University Press.

235. Olaleye, S. A., Sanusi, I. T., Ukpabi, D. C., Okunoye, A. (2018). Evaluation of Nigeria Universities websites quality: A comparative analysis. *Library Philosophy and Practice,* 1717.

236. Old, S. R., Naveh-Benjamin, M. (2008). Age-related changes in memory: Experimental approaches. In: S. M. Hofer, D. F. Alwin (eds.), *Handbook of Cognitive Aging: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 151–167). Sage Publications

237. Ostergren, J. E., Heeringa, S. G., Leon, C. F. M., Connell, C. M., Roberts, J. S. (2017). The influence of psychosocial and cognitive factors on perceived threat of Alzheimer's disease. *American Journal of Alzheimer's Disease and other Dementia*, *32*(5), 289-299. DOI: 10.1177/1533317517714552

238. Owen, A. M., Hampshire, A., Grahn, J. A., Stenton, R., Dajani, S., Burns, A. S., Howard, R. J., Ballard, C. G. (2010). Putting brain training to the test. *Nature, 465*(7299), 775–778. DOI: 10.1038/nature09042

239. Padykuła, M., Kózka, M. (2015). Zaburzenia funkcji poznawczych u pacjentów w wieku geriatrycznym hospitalizowanych na oddziale zachowawczym. *Problemy Pielęgniarstwa, 23*(3), 300–305.

240. Papp, K. V., Walsh, S. J., Snyder, P. J. (2009). Immediate and delayed effects of cognitive interventions in healthy elderly: A review of current literature and future directions. *Alzheimer's & Dementia: The Journal of the Alzheimer's Association, 5*(1), 50–60. DOI: 10.1016/j.jalz.2008.10.008

241. Park, D. C., Lautenschlager, G., Hedden, T., Davidson, N. S., Smith, A. D., Smith, P. K. (2002). Models of visuospatial and verbal memory across the adult life span. *Psychology and Aging, 17*(2), 299–320. DOI: 10.1037/0882- 7974.17.2.299

242. Park, D. C., Smith, A. D., Cavanaugh, J. C. (1990). Metamemories of memory researchers. *Memory and Cognition, 18*, 321–327

243. Parys, K. (2023). Namysł nad klasyfikacją w pedagogice specjalnej sprowokowany propozycją wyodrębnienia geragogiki specjalnej. *Man Disability Society CNS, 59*(1), 17-35. DOI: 10.5604/01.3001.0053.8531.

244. Pawłowska-Jaroń, H., Siudak, A. (2019). Formy terapii poznawczej i komunikacyjnej w domach pomocy społecznej. Propozycje działań stymulujących i terapeutycznych. *Logopaedica Lodziensia, 3*, 137–147.

245. Pentikäinen, E., Pitka, A., Sini-Tuuli S., Jansson, M., Louhivuori, J., Johnson, J. K. Paajanen, T., Sarkamo, T. (2021). Beneficial effects of choir singing on cognition and well-being of older adults: Evidence from a cross-sectional study. *PLoS ONE, 16*(2). DOI: 10.1371/journal.pone.0245666

246. Perry-Young, L., Owen, G., Kelly, S., Owens, C. (2018). How people come to recognise a problem and seek medical help for a person showing early signs of dementia: a systematic review and meta-ethnography. *Dementia*, *17*(1), 34–60. DOI: 10.1177/1471301215626889

247. Petersen, R. C., Doody, R., Kurz, A., Mohs, R. C., Morris, J. C., Rabins, P. V., Ritchie, K., Rossor, M., Thal, L., Winblad, B. (2001). Current concepts in mild cognitive impairment. *Archives of Neurology, 58*(12), 1985–1992. DOI: 10.1001/archneur.58.12.1985

248. Petersen, R. C., Lopez, O., Armstrong, M. J., Getchius, T. S. D., Ganguli, M., Gloss, D., Gronseth, G. S., Marson, D., Pringsheim, T., Day, G. S., Sager, M., Stevens, J., Rae-Grant, A. (2018). Practice guideline update summary: Mild cognitive impairment: Report of the guideline development, dissemination, and implementation subcommittee of the American Academy of Neurology. *Neurology, 90*(3), 126–135. DOI: 10.1212/WNL.0000000000004826

249. Pietrulewicz, T. (2023). Wykorzystanie narzędzi public relations w procesie kreowania wizerunku szkoły. *Rozprawy naukowe i zawodowe ANS w Elblągu, 1*, 43-69.

250. Pietsch, J., Piskunowicz, M. (2018). Wpływ aktywności fizycznej na sprawność poznawczą osób starszych. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, 62*, 51–61.

251. Pike, K. E., Moller, C. I., Bryant, C., Farrow, M., Dao, D. P., Ellis, K. A. (2021). Online personalised training in memory strategies for everyday (OPTIMiSE) program for older adults with cognitive concerns: Pilot study protocol. *Journal of Alzheimer's Disease Reports, 5*(1), 143–152. DOI: 10.3233/ADR-200251

252. Pikuła, N. G. (2014). Senior w centrum oddziaływań edukacyjnych. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 130–139.

253. Pikuła, N. G. (2020). Aktywność edukacyjna w wybranych placówkach działających na rzecz osób starszych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, *109*(2), 53–63.

254. Pikuła, N. G. (2021). Aktywność społeczno-edukacyjna jako czynnik zmiany i rozwoju osób starszych. *Pomoc Społeczna, 36*(3), 127-141. DOI: 10.5604/01.3001.0015.1535

255. Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak".

256. Podewils, L. J., Guallar, E., Kuller, L. H., Fried, L. P., Lopez, O., Carlson, M. (2005). Physical activity, APOE genotype, and dementia risk: Findings from the cardiovascular health cognition study. *American Journal of Epidemiology*, *161*(7), 639–651. DOI: 10.1093/aje/kwi09

257. Predovan, D., Julien, A., Esmail, A., Bherer, L. (2019). Effects of dancing on cognition in healthy older adults: A systematic review. *Journal of Cognitive Enhancement*, *3*(2),161–167. DOI: 10.1007/s41465-018-0103-2

258. Prince, J. B., Davis, H., Tan, J., Muller-Townsend, K., Markovic, S., Lewis, D. M., ... & Sohrabi, H. R. (2024). Cognitive and neuroscientific perspectives of healthy ageing. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 161, 105649. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2024.105649

259. Quayhagen, M. P., Quayhagen, M. (2001). Testing of a cognitive stimulation intervention for dementia caregiving dyads. *Neuropsychological Rehabilitation, 11*, 319–332.

260. Quinton, S., Treveri Gennari, D., Dibeltulo, S. (2023). Engaging older people through visual participatory research: Insights and reflections. *Qualitative Research*, *23*(6), 1647–1668.

261. Rachal, J. R. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly*, *37*. DOI: 10.1177/0741713602052003004

262. Rajtar-Zembaty, A., Rataj-Zembaty, J., Epa, R., Starowicz-Filip, A. (2016). Związek między funkcjonowaniem poznawczym a sprawnością funkcjonalną u osób starszych. *Geriatria, 10*, 78–84.

263. Ramakers, I. H. G. B., Visser, P. J., Bittermann, A. J. N., Ponds, R. W. H. M., van Boxtel, M. P. J., Verhey, F. R. J. (2009). Characteristics of help-seeking behaviour in subjects with subjective memory complaints at a memory clinic: a case-control study. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, *24*(2), 190–196. DOI: 10.1002/gps.2092

264. Rawiński, M. M., Zakowicz, I. (2018). Renesans czy zmierzch idei uniwersytetów trzeciego wieku? Refleksje i wnioski z realizacji projektu „UTW: Uczyć–Tworzyć–Wspierać". *Rocznik Andragogiczny*, 25, 141-156. DOI: 10.12775/RA.2018.09

265. Rebok, G. W., Carlson, M. C., Langbaum, J. B. S. (2007). Training and maintaining memory abilities in healthy older adults: traditional and novel approaches. *The Gerontological Society of America*, *1*, 53–61. DOI: 10.1093/geronb/62.special_issue_1.53

266. Regulska, A. (2012). Działalność uniwersytetów trzeciego wieku w aspekcie aktywizacji seniorów. *Roczniki Pedagogiczne*, *4*(40), 109-127.

267. Reichman, W. E., Fiocco, A. J., Rose, N. S. (2010). Exercising the brain to avoid cognitive decline: Examining the evidence. *Aging Health*, *5*, 565–584. DOI: 10.2217/ahe.10.54

268. Rolle, C. E., Anguera, J. A., Skinner, S. A., Voytek, B., Gazzaley, A. (2017). Enhancing spatial attention and working memory in younger and older adults. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *29*(9), 1483–1497. DOI: 10.1162/jocn_a_01159

269. Rotenberg Shpigelman, S., Sternberg, S., Maeir, A. (2019). Beyond memory problems: multiple obstacles to health and quality of life in older people seeking help for subjective memory complaints. *Disability and Rehabilitation*, *41*(1), 19–25. DOI: 10.1080/09638288.2017.1370729

270. Rotenberg, S., Sternberg, S., Maeir, A. (2020). Where did I put my glasses? The lived experience of older adults seeking medical help for perceived memory problems. *Disability and Rehabilitation*, *42*(25), 3606–3613. DOI: 10.1080/09638288.2019.1602849

271. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych. Dz.U. 2006, nr 31, poz. 216.

272. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 września 2015 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Wyrobów i Usług (PKWiU). Pobrano ze strony: Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 września 2015 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Wyrobów i Usług (PKWiU) (sejm.gov.pl) [dostęp: 21.03.2024].

273. Rubacha, K. (2012). *Metodologia badań nad edukacją*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

274. Ruiz-Junco, N., Vidal-Ortiz, S. (2011). Autoethnography: The social through the personal. In: I. Zake, M. DeCesare (eds.), *New directions in sociology. Essays on theory and methodology in the 21st century* (pp. 193-211). McFarland & Company.

275. Rzepa, T. (2014). Refleksje na temat dokumentów biograficznych w niepublikowanym Dzienniku komputerowym Zbigniewa Pietrasińskiego. *Opuscula Sociologica, 10*(4), 45–57.

276. Saczynski, J. S., Margrett, J. A., Willis, S. L. (2004). Older adults' strategic behavior: Effects of individual versus collaborative cognitive training. *Educational Gerontology, 30*(7), 587–610. DOI: 10.1080/03601270490466985

277. Saiki, D. (2010). Interacting online: A content analysis of museum education websites. *Journal of Learning Design, 4*(1), 52-62.

278. Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest, 13*(2), 74–101. DOI: 10.1177/1529100612436661

279. Salthouse, T. A. (2012). Consequences of age-related cognitive declines. *Annual Review of Psychology, 63*, 201–226. DOI: 10.1146/annurev-psych-120710-100328

280. Sandlin, J. (2005). Andragogy and Its Discontents: an analysis of Andragogy from three critical perspectives. *Journal of Lifelong Learning, 14*, 25-27.

281. Schaie, K. W., Willis, S. L., Caskie, G. I. L. (2004). The seattle longitudinal study: Relationship between personality and cognition. *Neuropsychology, development, and cognition, 11*(2-3), 304–324.

282. Schieber, F. (2002). Human factors and aging: Identifying and compensating for age-related deficits in sensory and cognitive function. In: N. Charness, K. W. Schaie (eds.), *Impact of technology on successful aging* (pp. 42–84). Springer.

283. Schmiedek, F., Lövdén, M., Lindenberger, U. (2010). Hundred days of cognitive training enhance broad cognitive abilities in adulthood: Findings from the COGITO study. *Frontiers in Aging Neuroscience, 2.* DOI: 10.3389/fnagi.2010.0002

284. Schoultz, M. (2023). Teachers' reflections on their practices in older adult non-formal education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15.

285. Schubert, T., Strobach, T., Karbach, J. (2014). New directions in cognitive training. On methods, transfer, and application. *Psychological Research, 78*(6), 749–904. DOI: 10.1007/s00426-014-0619-8

286. Schweisfurth, M. (2013). Learner-centred education in international perspective: Whose pedagogy for whose development? (1st ed.). *Routledge*. DOI: 10.4324/9780203817438

287. Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning, *International Journal of Educational Development*, 40, 259-266.

288. Seeman, T. E., Albert, M., Lusignolo, T. N., Berkman, L. (2001). Social relationships, social support, and patterns of cognitive aging in healthy, high-functioning older adults: MacArthur studies of successful aging. *Health Psychology*, *20*(4), 243–255. DOI: 10.1037//0278-6133.20.4.243

289. Shin, M., Lee, A., Cho, A. Y., Son, M., Kim, T. H. (2020). Effects of process-based cognitive training on memory in the healthy elderly and patients with mild cognitive impairment: A randomized controlled trial. *Psychiatry Investigation*, *17*(8), 751–761. DOI: 10.30773/pi.2019.0225

290. Shore, L., Kiernan, L., Eyto, A, de Bhaird, D. N. A., Connollu, A., White, P. J., Fahey, T., Moane, S. (2018). Older adult insights for age friendly environments, products and service systems. *Design and Technology Education: An International Journal*, *23*(2), 40–58.

291. Simons, D. J, Boot, W. R., Charness, N., Gathercole, S. E., Chabris, C. F., Hambrick, D. Z., Stine-Morrow, E. A. (2016). Do "Brain-Training" programs work? *Psychological Science in the Public Interest, 17*(3), 103–186. DOI: 10.1177/152910061666198

292. Simson, S., Tompson, E., Wilson, L. (2002). Who is teaching lifelong learners? A study of peer educators in Institutes for Learning in Retirement. *Gerontology & Geriatrics Education, 22*(1), 31–43. DOI: 10.1300/J021v22n01_03

293. Skrzypek, E. (2006). Jakość w oświacie, uwarunkowania i czynniki sukcesu. *Problemy Jakości*, *2*, 16–17.

294. Slavin, M. J., Brodaty, H., Kochan, N. A., Trollor, J. N., Draper, B., Sachdev, P. S. (2010). Prevalence and predictors of "subjective cognitive complaints" in the Sydney memory and ageing study. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology, 18*(8), 701–710. DOI: 10.1097/jgp.0b013e3181df49fb

295. Sławecki, B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (ss. 57-87). Wydawnictwo Naukowe PWN.

296. Słowińska, S. (2014). O „gettoizacji" aktywności kulturalnej seniorów. *Rocznik Andragogiczny, 2*, 271–282.

297. Soellner, A., Lubitz, A.F., Lueschow, A., Niedeggen, M. (2020). Predictors of Subjective cognitive impairment in help-seekers with and without symptoms of a major depression. *The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry, 34*(1), 45–53. DOI: 10.1024/1662-9647/a000232

298. Sokół-Stanisławska, A. (2018). *Trening pamięci i koncentracji dla seniorów. Przykłady zajęć dla prowadzących warsztaty.* Wydawnictwo Difin.

299. Solfrizzi, V., Agosti, P., Lozupone, M., Custodero, C., Schilardi, A., Valiani, V., Santamato, A., Sardone, R., Dibello, V., Di Lena, L., Stallone, R., Ranieri, M., Bellomo, A., Greco, A., Daniele, A., Seripa, D., Sabbà, C., Logroscino, G., Panza, F. (2018). Nutritional interventions and cognitive-related outcomes in patients with late-life cognitive disorders: A systematic review: Corrigendum. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 108,* 889. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2019.11.022

300. Spaniol, J., Madden, D. J., Voss, A. (2006). A diffusion model analysis of adult age differences in episodic and semantic long-term memory retrieval. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *32*(1), 101–117. DOI: 10.1037/0278-7393.32.1.101

301. Spencer, S. J., Korosi, A., Layé, S., Shukitt-Hale, B., Barrientos, R. M. (2017). Food for thought: How nutrition impacts cognition and emotion. *NPJ Science Food, 6*. DOI: 10.1038/s41538-017-0008-y

302. Stine-Morrow, E. A. L., Basak, C. (2011). Cognitive interventions. In: K. W. Schaie, S. L. Willis (eds.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 153–170). Elsevier.

303. Strickland-Hughes C., West R. (2017). Memory: Training methods and benefits. In: N. A. Pachana (ed.), *Encyclopedia of Geropsychology* (pp. 1–10). Springer.

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

305. Studer-Luethi, B., Boesch, V., Lusti, S., Meier, B. (2022). Fostering cognitive performance in older adults with a process- and a strategy-based cognitive training. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, *30*(5), 837–859. DOI: 10.1080/13825585.2022.2105298

306. Świątek, P. (2012). Uniwersytet Trzeciego Wieku jako instytucja realizująca ideę edukacji osób starszych. *Studia Humanistyczne AGH, 11*(1), 153–168.

307. Szarota, Z. (2008). Przestrzeń edukacyjna Uniwersytetu Trzeciego Wieku. *E-mentor, 3*(25).

308. Szarota, Z. (2009). Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy. *Chowanna*, *2*(33), 77–96.

309. Szarota, Z. (2010). *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*. Wydawnictwo Naukowe UP.

310. Szarota, Z. (2014). Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, *1*(84), 7–18.

311. Szarota, Z. (2019). Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030. *E-mentor, 1*(78), DOI: 10.15219/em77.1399.

312. Szarota, Z. (2022a). Specyfika oferty dla uczących się w starości. *Dyskursy Młodych Andragogów*, (23), 287–303. DOI: 10.34768/dma.vi23.658

313. Szarota, Z. (2022b). Preferencje metodologiczne w zakresie andragogiki prezentowane w tekstach opublikowanych w wybranych polskich czasopismach. *Edukacja Dorosłych*, *86*(1), 11-27.

314. Szarota, Z., Perek-Białas, J. (2017). Four types of gerontological education in Poland: The current situation and needs for future. *Studia Edukacyjne,* 46, 207-223.

315. Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dzięgielewska, M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Oficyna Wydawnicza.

316. Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych - refleksje metodologiczne. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, (42), 83–112.

317. Szepietowska, E. M. (2007). Metapamięć u osób z patologią mózgu. *Psychogeriatria Polska, 4*(2), 73–80.

318. Szepietowska, E. M. (2011). Wiedza o własnej pamięci osób z otępieniem typu Alzheimera - badania pilotażowe. *Studia Psychologica UKSW, 11*(2), 51–63.

319. Szymańska, M. (2021). Wartość refleksyjnej ekspresji narracyjnej w wybranych technikach badań jakościowych ukierunkowanych na doskonalenie praktyki pedagogicznej nauczyciela edukacji elementarnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 16,* 2(60), 119-133. DOI: 10.35765/eetp.2021.1660.09

320. Szymczak, J. (2020). „Dobre?" (nie)przygotowanie do prowadzenia projektu w jakościowej orientacji badawczej – namysł nad doświadczanymi trudnościami i dylematami. *Forum Oświatowe, 32*(1), 25–35. DOI: 10.34862/fo.2020.1.2

321. Taaffe, D. R., Irie, F, Masaki, K. H., Abbott, R. D., Petrovitch, H., Ross, G. W., White, L. R. (2008). Physical activity, physical function, and incident dementia in elderly men: the Honolulu-Asia aging study. *Journals of Gerontology Series, 63*(5), 529-35. DOI: 10.1093/gerona/63.5.529

322. Tam, M. (2014). A distinctive theory of teaching and learning for older learners: why and why not? *International Journal of Lifelong Education, 33*(6), 811–820.

323. Tambaum, T. (2014). Elderly learners in combined-age learning groups picking up on new professional skills. *Rocznik Andragogiczny, 21*, 297–314. DOI: 10.12775/RA.2014.022.

324. Tracz, M. (2015). Tendencje w rozwoju usług edukacyjnych w Polsce na przykładzie szkolnictwa ponadgimnazjalnego. *Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, *29*(3), 147–160.

325. Travers, C., Schneider, J., Perry-Young, L., Wilkinson, S., Scales, K., Pollock, K. (2020). Using a reflective diary method to investigate the experiences of paid home care workers caring for people with dementia. *Home Health Care Management & Practice*, *32*(1), 10-21. DOI: 10.1177/1084822319876571

326. Trenorden, K. I., Hull, M. J., Lampit, A., Greaves, D., Keage, H. A. D. (2022). Older adults' experiences of a computerised cognitive training intervention: a mixed methods study. *Australian Journal of Psychology*, *74*(1). DOI: 10.1080/00049530.2022.2036581

327. Trigwell, K., Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 409–424.

328. Trigwell, K., Prosser, M., Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first-year university science. *Higher Education*, *27,* 75–84.

329. Trundle, C., Phillips, T. (2023). Defining focused ethnography: Disciplinary boundary-work and the imagined divisions between 'focused' and 'traditional' ethnography in health research – A critical review. *Social Science & Medicine*, *332*(4). DOI: 10.1016/j.socscimed.2023.116108

330. Uchwała nr 161 Rady Ministrów z dnia 26 października 2018 r. w sprawie przyjęcia dokumentu Polityka społeczna wobec osób starszych 2030. BEZPIECZEŃSTWO-UCZESTNICTWO-SOLIDARNOŚĆ. Pobrano ze strony: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20180001169/O/M20181169.pdf

331. Uchwała nr 167 Rady Ministrów z dnia 16 listopada 2020 r. w sprawie ustanowienia programu wieloletniego na rzecz Osób Starszych „Aktywni+" na lata 2021-2025. Pobrano ze strony: Uchwała nr 167 Rady Ministrów z dnia 16 listopada 2020 r. w sprawie ustanowienia programu wieloletniego na rzecz Osób Starszych "Aktywni+" na lata 2021-2025 (sejm.gov.pl) [dostęp: 29.09.2024].

332. Uchwała nr 191 Rady Ministrów z dnia 21 grudnia 2020 r. w sprawie ustanowienia programu wieloletniego "Senior+" na lata 2021-2025. Pobrano ze strony: Uchwała nr 191 Rady Ministrów z dnia 21 grudnia 2020 r. w sprawie ustanowienia programu wieloletniego "Senior+" na lata 2021-2025 (sejm.gov.pl) [dostęp: 29.09.2024].

333. Valenzuela, M. J, Sachdev, P. (2006). Brain Reserve and cognitive decline: a nonparametric systematic review. *Psychological Medicine*, *36,* 1065–1073. DOI: 10.1017/S0033291706007744

334. Valls-Pedret, C., Sala-Vila, A., Serra-Mir, M., Corella, D., de la Torre, R., Martínez-González, M. Á., Martinez-Lapiscina, E. H., Fito, M., Perez-Heras, A., Salas-Salvado, J., Estruch, R., Ros, E. (2015). Mediterranean diet and age-related cognitive decline: A randomized clinical trial. *JAMA Internal Medicine*, *175*, 1094–1103. DOI: 10.1001/jamainternmed.2015.1668

335. Vandermorris, S., Au, A., Gardner, S., Troyer, A. K. (2022). Initiation and maintenance of behaviour change to support memory and brain health in older adults: A randomized controlled trial. *Neuropsychological Rehabilitation, 32*(4), 611–628.

336. Vandermorris, S., Davidson, S., Au, A., Sue, J., Fallah, S., Troyer, A. K. (2017). „Accepting where I'm at" - a qualitative study of the mechanisms, benefits, and impact of a behavioral memory intervention for community-dwelling older adults. *Aging & Mental Health, 21*(9), 895–901.

337. Vaportzis, E., Clausen, M. G., Gov, A. J. (2017). Older adults perceptions of technology and barriers to interacting with tablet computers: A focus group study. *Frontiers in Psychology*. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01687

338. Vassilaki, M., Christianson, T. J., Mielke, M. M., Geda, Y. E., Kremers, W. K., Machulda, M. M., Knopman, D. S., Petersen, R. C., Lowe, V. J., Jack, C. R., Jr., Roberts, R. O. (2017). Neuroimaging biomarkers and impaired olfaction in cognitively normal individuals. *Annals of Neurology*, *81*(6), 871-882. DOI: 10.1002/ana.24960.

339. 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*, 951–967. DOI: doi.org/10.1080/03601277.2010.485037

340. von Bastian, C. C., Belleville, S., Udale, R. C., Reinhartz, E. M., Strobach, T. (2022). Mechanisms underlying training-induced cognitive change. *Nature Reviews Psychology*, *1*, 30–41. DOI: 10.1038/s44159-021-00001-3

341. von Bastian, C. C., Oberauer, K. (2014). Effects and mechanisms of working memory training: A review. *Psychological Research*, *78*(6), 803-820. DOI: 10.1007/s00426-013-0524-6

342. Vranic, A., Spanic, A. M., Carretti, B., Borella, E. (2013). The efficacy of a multifactorial memory training in older adults living in residential care settings. *International Psychogeriatric*, *25*(11), 1885–1897. DOI: 10.1017/S1041610213001154

343. Vuojärvi, H., PurtiloNieminen, S., Rasi, P., Rivinen, S. (2021). Conceptions of adult education teachers-in-training regarding the media literacy education of older people. A

phenomenographic study to inform a course design. *Journal of Media Literacy Education, 13*(3), 1–18. DOI: 10.23860/JMLE-2021-13-3-1

344. Wajszczyk, K. (2018). Meandry badań etnograficznych w szkole. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, *2*, 132-155.

345. Wald, D. S., Kasturiratne, A., Simmonds, M. (2010). Effect of folic acid, with or without other B vitamins, on cognitive decline: meta-analysis of randomized trials. *The American Journal of Medicine, 123*,522–527. DOI: 10.1016/j.amjmed.2010.01.017

346. Wall, S. (2015). Focused ethnography: A methodological adaptation for social research in emerging contexts. *Forum qualitative Sozialforschung, forum: Qualitative. Social Research, 16*(1), 1–6. DOI: 10.17169/fqs-16.1.2182

347. Watson, S. L., Reigeluth, C. M. (2008). The learner-centered paradigm of education. *Educational Technology*, *48*(5), 42–48.

348. Wawrzyniak, J. K. (2015). Specjalna Strefa Demograficzna obszarem dobrych praktyk na rzecz seniorów. *Rocznik Andragogiczny*, *22*, 341-353.

349. West, R. L., Bagwell, D. K., Dark-Freudeman, A. (2008). Self-efficacy and memory aging: The impact of a memory intervention based on self-efficacy. *Aging, Neuropsychology, & Cognition*, *15*, 302–329

350. West, R. L., Thorn, R. M., Bagwell, D. K. (2003). Memory performance and beliefs as a function of goal setting and aging. *Psychology and Aging, 18*(1), 111–125.

351. West, R. L., Welch, D. C., Yassuda, M. S. (2000). Innovative approaches to memory training for older adults. In: R. D. Hill, L. Backman, A. S. Neely (eds.), *Cognitive rehabilitation in old age* (pp. 81–105). Oxford University Press.

352. Weuve, J., Kang, J. H., Manson, J. E., Breteler, M. M., Ware, J. H., Grodstein, F. (2004). Physical activity, including walking, and cognitive function in older women. *Journal of the American Medical Association*, *292*(12), 1454–1461. DOI: 10.1001/jama.292.12.1454

353. Wieczorkowska, M. (2020). Osoby starsze i ich potrzeby jako wyzwanie dla edukacji i rynku pracy. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica, 1*(347), 125-143. DOI: 10.18778/0208-6018.346.08

354. Willis, S. L., Caskie, G. I. L. (2013). Reasoning training in the ACTIVE study: how much is needed and who benefits? *Journal of Aging and Health*, *25*(8), 43-64.

355. Willis, S. L., Marsiske, M., Ball, K., Elias, J., Koopke, K. M., Morris, J. N., Rebok, G. W., Unverzagt, F. W., Stoddard, A. M., Wright, E. (2006). Long-term effects of cognitive training on everyday functional outcomes in older adults. *Journal of the American Medical Association*, *296*(23), 2805–2814. DOI: 10.1001/jama.296.23.2805

356. Wójcik-Topór P. (2018). Niefarmakologiczne metody oddziaływania na funkcje poznawcze w otępieniach. W: W. Tłokiński, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Gerontologopedia* (ss. 451–468). Harmonia Universalis.

357. Woods, B., Thorgrimsen, L., Spector, A., Royan, L., Orrell, M. (2006). Improved quality of life and cognitive stimulation therapy in dementia. *Aging and Mental Health, 10*(3), 219–226. DOI: 10.1080/13607860500431652

358. Yaffe, K., Falvey, C. M., Hoang, T. (2014). Connections between sleep and cognition in older adults. *Lancet Neurology*, *13*(10), 1017–1028. DOI: 10.1016/S1474-4422(14)70172-3

359. Zacks, R. T., Hasher, L., Li, K. Z. H. (2000). Human memory. In: F. I. M. Craik, T. A. Salthouse (eds.), *The Handbook of Aging and Cognition* (pp. 293–357). Lawrence Erlbaum Associates Inc.

360. Zaid, N. N. M., Pek, L. S., Ahmad, N. A. (2021). Conceptualising digital-based instructional strategies for elderly learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences 7(2),* 29-44

361. Zając-Lamparska, L. (2010). Możliwości wspomagania pamięci osób starszych poprzez trening. W: M. Sobczak-Michałowska, A. Kozubska (red.), *Budowanie systemu wsparcia dla rodziny. Możliwości i ograniczenia* (ss. 63-76). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSG w Bydgoszczy.

362. Zając-Lamparska, L. (2014). Wspomaganie funkcjonowania ludzi starzejących się. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (ss. 419-431). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

363. Zając-Lamparska, L. (2018). Kompensacyjna aktywność mózgu osób starszych. *Gerontologia Polska, 26,* 54-58.

364. Zając-Lamparska, L. (2019). Niefarmakologiczna terapia funkcji poznawczych w łagodnych zaburzeniach poznawczych oraz jej efektywność w świetle metaanaliz i przeglądów systematycznych. *Aktualności Neurologiczne*, *19*(2).

365. Zając-Lamparska, L. (2024). Limited training and transfer effects in older and young adults who participated in 12 sessions of process-based working memory training. A three-armed pretest-posttest design study. *BMC Research Notes, 17*(1). DOI: 10.1186/s13104-024-06844-2

366. Zając-Lamparska, L., Izdebski, P., Wiłkość-Dębczyńska, M. (2017). Efektywność zastosowania oprogramowania GRADYS – treningu poznawczego z elementami wirtualnej rzeczywistości – u osób po 60. roku życia bez zaburzeń funkcji poznawczych. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, *13*(4), 143-151. DOI: 10.5114/nan.2017.74143

367. Żak, M. (2024). Interwencje w zakresie stymulowania pamięci starszych osób bez zaburzeń poznawczych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, *1*, 153-161.

368. Zalewska, J. (2011). Człowiek starszy – aktywny podmiot polityki społecznej? Koncepcja upodmiotowienia a pluralizm rynkowy. W: M. Racław (red.), *Publiczna troska, prywatna opieka. Społeczności lokalne wobec osób starszych* (ss. 35–56). Fundacja Instytut Spraw Publicznych.

369. Zalewska, J. (2015). *Człowiek stary wobec zmiany kulturowej. Perspektywa teorii praktyk społecznych*. Wydawnictwo Scholar.

370. Zalewska, J. (2016). Od starości „przy rodzinie" ku kulturze czasu wolnego. Praktyki społeczne ludzi starych. W: A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska i A. Szwarc (red.). *Ludzie starzy i starość na ziemiach polskich od XVIII do XXI wieku (na tle porównawczym)* (ss. 171–191). Wydawnictwo DiG

371. Zhidong, C., Wang, X., Yin, J., Song, D., Chen, Z. (2021). Effects of physical exercise on working memory in older adults: a systematic and meta-analytic review. *European Review of Aging and Physical Activity*, *18*. DOI: 10.1186/s11556-021-00272-y

372. Zieliński, G., Lewandowski, K. (2012). Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grup interesariuszy. *Zarządzanie i Finanse*, 3, 42–54. DOI: 10.15611/pn.2014.353.16

373. Zunzunegui, M. V., Alvarado, B. E., Del Ser, T., Otero, A. (2003). Social networks, social integration, and social engagement determine cognitive decline in community-dwelling Spanish older adults. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, *58*(2), 93-100. DOI: 10.1093/geronb/58.2.s93

374. Zych, A. A. (2005). Geragogika specjalna – konieczność, potrzeba czy moralny obowiązek?. W: K. Gąsior, T. Sakowicz (red.), *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie (aspekt marginalizacyjny, resocjalizacyjny i psychologiczny)*. T. 2 (ss. 53–60). Kielce: Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji.

375. Zych, A. A. (2010). Geragogika specjalna – pedagogika specjalna osób zaawansowanych wiekowo. W: A. Nowicka, J. Bąbka (red.), *Człowiek i jego rodzina wobec utraty zdrowia i sprawności* (ss. 113–134). Lubin: Uczelnia Zawodowa Zagłębia Miedzianego.

376. Zych, A. A. (2012). Globalne starzenie się oraz potrzeby społeczne, kulturalne i edukacyjne ludzi starych – wyzwanie dla uniwersytetów trzeciego wieku. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *2*(58), 157-164.

377. Zych, A. A. (2014). Pedagogika osób z otępieniem jako nowy obszar geragogiki specjalnej. *Labor et Educatio*, (2), 271-284.

378. Zych, A. A. (2021). Geragogika specjalna pedagogią człowieka starego z niepełnosprawnościami. W: M. Kilian (red.), *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku* (ss. 13–31). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Netografia:

1. Gołdys, A., Krzyżanowska, Ł., Stec, M., Ostrowski, Ł. (2012). *Zoom na UTW. Raport z badania.* Warszawa. Pobrano ze strony: http://www.mazowieckieobserwatorium.pl/media/_mik/files/2395/zoomnautwraportcalosciowywww.pdf [data przeglądania: 14.05.2023].
2. *Jak dbać o pamięć seniora?* Akademia Umysłu. Poradnik. Pobrano ze strony: https://www.senior-akademia.pl/download/Poradnik-dla-seniorow-Jak-dbac-o-pamiec.pdf [data przeglądania: 01.02.2023].
3. *Kraków - Pracownia Kulturalna zaprasza do Centrum Aktywności Seniorów 60+.* Pobrano ze strony: https://zdrowy-senior.org/krakow-pracownia-kulturalna-zaprasza-do-centrum-aktywnosci-seniorow-60/ [data przeglądania: 06.02.2023].
4. *Nowoczesne treningi twórczości i pamięci*. Pobrano ze strony: https://synaptika.pl/ [data przeglądania: 15.03.2023].
5. *Seniorzy. Kurs treningu pamięci z elementami treningu twórczego myślenia.* Pobrano ze strony: https://synaptika.pl/seniorzy-trening-pamieci/ [data przeglądania: 15.03.2023].
6. *Siłownia pamięci. Trening umysłu dla seniorów. Scenariusze zajęć* (2019). Warszawa: Fundacja Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia". Pobrano ze strony: https://uploads.strikinglycdn.com/files/586466cf-d7df-4f9d-9eaf-111a65aa9dd0/Scenariusze_Silownia_Pamieci_2019.pdf?id=201357 [data przeglądania: 15.03.2023].
7. *Techniki zapamiętywania dla seniorów*. Pobrano ze strony: https://akademiapamieci.pl/kursy-pamieci/#zajecia-dla-seniorow1 [data przeglądania: 20.03.2023].
8. *Trening umysłu dla seniorów. Scenariusze zajęć grupowych* (2022). Warszawa: Fundacja Stocznia. Pobrano ze strony: https://uploads.strikinglycdn.com/files/04024b3f-bd43-4049-94b2-fce6f9fc5d08/Scenariusze%202022.pdf?id=3877628 [data przeglądania: 23.04.2023].
9. *Warszawa: Bezpłatne zajęcia dla seniorów.* Pobrano ze strony: https://zdrowy-senior.org/warszawa-bezplatne-zajecia-dla-seniorow/ [data przeglądania: 15.03.2023].

Aneks

SPIS TABEL

1. Aspekty podejścia do nauczania skoncentrowanego na uczniu i na nauczycielu.
2. Sugerowane standardy pedagogiki skoncentrowanej na uczniu i na nauczycielu w edukacji osób starszych.
3. Zasady organizacji nauki dla osób starszych w szkoleniach grupowych – zasady geragogiki edukacyjnej.
4. Rodzaje interwencji poznawczych dla starszych dorosłych.
5. Różnice między interwencjami edukacyjnymi a interwencjami leczniczymi w zakresie treningów pamięci dla seniorów.
6. Heterogeniczność treningów pamięci dla osób starszych bez zaburzeń poznawczych - kryteria podziału, rodzaje programów oraz krótka charakterystyka.
7. Opis badań dotyczących treningów poznawczych w Polsce.
8. Zmienne i wskaźniki.
9. Porównanie pozytywistycznego i interpretatywnego paradygmatu badań.
10. Porównanie etnografii zogniskowanej i tradycyjnej.
11. Charakterystyka osób badanych z grupy seniorów.
12. Charakterystyka osób badanych z grupy trenerów.
13. Tematy rozmów z seniorami i przykładowe pytania wprowadzające.
14. Tematy rozmów z trenerami i administratorami oraz przykładowe pytania wprowadzające.
15. Porównanie oferty szkoleniowej wybranych placówek oferujących trening pamięci dla seniorów.
16. Porównanie praktyk marketingowych wybranych placówek oferujących trening pamięci dla seniorów.
17. Zestawienie cech analizowanych scenariuszy treningu pamięci.
18. Zestawienie głównych wyników badań: praktyki edukacyjne preferowane i wdrażane podczas treningów pamięci dla seniorów bez zaburzeń poznawczych.
19. Zestawienie aspektów praktyk edukacyjnych w pracy z seniorami.

SPIS RYSUNKÓW

1. Obszary działań edukacyjnych.
2. Teoretyczny model krytycznej geragogiki: pedagogika zorientowana na osobę, wspólnotę i wyniki.
3. Rodzaje działań podejmowanych na rzecz seniorów.
4. Możliwość spersonalizowania treningu pamięci.

ZAŁĄCZNIK NR 1

SCENARIUSZE NR 1, NR 2 i NR 3

DZIEŃ FLORYSTY (27 KWIETNIA)

I. RYTUAŁ POWITANIA

ĆWICZENIE 1: Imię i ulubiony kwiat

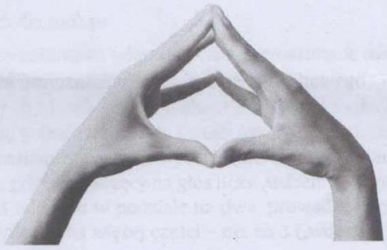
FUNKCJA: integracyjna, stymulacja pamięci

Prowadzący proponuje, aby po kolei każdy senior przedstawiał się swoim imieniem i dodawał do niego ulubiony kwiat (np. Barbara – tulipan). Następnie prowadzący pyta uczestników jaki „bukiet" powstał w grupie – jakie wymienione kwiaty zapamiętali?

ĆWICZENIE 2: Zamknięty i otwarty tulipan

FUNKCJA: integracyjna, stymulacja ruchowa

Prowadzący zaprasza uczestników do wykonania gestu dłoni „zamknięty tulipan",



a następnie otwarcia dłoni „otwarty tulipan".

Powitanie może być wykonane przez seniorów wspólnie, w parach (np. z sąsiadem) lub wszyscy seniorzy podchodzą do siebie i wzajemnie witają się „tulipanowym" gestem (w grupach seniorów nie mających problemów z poruszaniem się).

1/4

II. MINI WYKŁAD

TEMAT: Dzień Florysty

> **Ciekawostka na temat pracy mózgu i pamięci**
> Mózg zużywa aż 20% energii, która jest produkowana przez organizm. Mózg jest bardzo wrażliwy na niedobory tlenu, dlatego ważne jest, aby głęboko oddychać i regularnie wietrzyć pomieszczenia. *(Źródło: Memo Dzień – 27.04)*

Prowadzący po prezentacji ciekawostki, może spytać seniorów czy znają jakieś ćwiczenia oddechowe i chwilę o nich porozmawiać.

LEKTURA TEKSTU I ROZMOWA

Prowadzący prosi o uruchomienie Memo Dzień i odszukanie notatki dla 27 kwietnia. Następnie zaprasza do przeczytania informacji o Dniu Florysty. Może też przygotować i zaprezentować inny tekst o święcie lub o kwiatach. Potem inicjuje rozmowę o najpiękniejszym otrzymanym lub podarowanym przez uczestników bukiecie.

III. ĆWICZENIA ROZGRZEWKOWE

ĆWICZENIE 1: Oddech dla mózgu

FUNKCJA: poprawa świadomości własnego ciała, wzmacnianie uwagi

Prowadzący zaprasza uczestników do ćwiczenia oddechowego - np. oddech staccato. Ćwiczenie polega na dzieleniu i wydłużaniu wdechu oraz wydechu licząc do dwóch. Powietrze nabiera się w dwóch etapach: wdech (ok. 50%) - wdech (ok. 50%). To samo robi się z wypuszczaniem powietrza: wydech (ok. 50%) – wydech (ok. 50%). Seniorom często pomaga, gdy prowadzący na głos liczy „wdech: 1,2, wydech: 1,2". Po kilkukrotnym wykonaniu oddechu w podziale na dwa, prowadzący może zaproponować podział wdechu i wydechu na więcej części – np. na 3 („wdech 1,2,3, wydech: 1,2,3").

ĆWICZENIE 2: Zabawy z alfabetem (SIŁOWNIA PAMIĘCI)

Prowadzący zapowiada, że w tym ćwiczeniu seniorzy wspólnie stworzą „Kwietny alfabet". Następnie prosi, aby na kolejne litery alfabetu uczestnicy podawali nazwy kwiatów (np. A – aster, B – bławatek, C – chaber itd.).

Wariant łatwiejszy: seniorzy wykonują zadanie grupowo, prowadzący zapisuje na tablicy nazwy kwiatów podawanych przez grupę.

Wariant trudniejszy: seniorzy wykonują zadanie indywidualnie lub w parach – dostają karty pracy z wypisanymi literami alfabetu, do których mają dopisać nazwy kwiatów. Ważne by polecenie prowadzącego nie brzmiało ograniczająco – np. „Znajdź nazwy kwiatów na KAŻDĄ literę alfabetu" – tylko „Znajdź nazwy kwiatów na RÓŻNE litery alfabetu". Warto podpowiedzieć, żeby seniorzy nie zatrzymywali się dłużej przy literze, na którą nie mogą przypomnieć sobie nazwy żadnego kwiatu. Na koniec prowadzący podsumowuje ćwiczenie na forum, tak by wszystkie litery alfabetu miały przypisane rozwiązanie.

IV. ĆWICZENIA WŁAŚCIWE

Do ćwiczeń w tej sekcji scenariusza, prowadzący przygotowuje obrazki, kartki pocztowe lub karty z ilustracjami kwiatów (np. Karty Montessori Kwiaty). Ważne, aby były to prawdziwe zdjęcia lub graficzne obrazki roślin. Równie istotne jest, by były wyraźne (kontrastowały z tłem) – ma to szczególne znaczenie dla seniorów mających problemy ze wzrokiem.

ĆWICZENIE 1: Kwietny wzór

FUNKCJA: wzmacnianie uwagi, poprawa koordynacji wzrokowo-ruchowej, pobudzanie myślenia strategicznego, wzmacnianie funkcji językowych

Wariant łatwiejszy: prowadzący prosi, aby uczestnicy (indywidualnie lub w parach) ułożyli karty z kwiatami według podanego wzoru słownego lub obrazkowego. Np. „kolejność od lewej: krokusy, niezapominajki, stokrotki, astry, chabry,...".

Wariant pośredni: prowadzący prosi, aby uczestnicy (indywidualnie lub w parach) ułożyli kwiaty według pewnej zasady np. według alfabetu, od najmniejszego do największego itd.

Wariant trudniejszy: prowadzący prosi, aby uczestnicy (indywidualnie lub w parach) ułożyli kwiaty według podanego wzoru słownego lub obrazkowego, ale w ograniczonej ilości ruchów. Np. na początek uczestnik otrzymuje 3 karty z kwiatami i ma ustawić w ułożeniu początkowym od lewej – np. maki, słoneczniki, tulipany. Następnie w dwóch ruchach ma uzyskać kolejność: tulipany, słoneczniki, maki.

Warto by prowadzący najpierw wykonał to ćwiczenie kilka razy z grupą, aby upewnić się, że polecenie jest zrozumiałe. Poziom trudności (wariant, ilość kart i ruchów) prowadzący dostosowuje do możliwości grupy.

ĆWICZENIE 2: Memory

FUNKCJA: stymulacja pamięci

Prowadzący zaprasza do gry w Memory. Rozdaje zestaw kart uczestnikom - pary kwiatów na osobnych kartonikach – i prosi o ułożenie ich obrazkami do spodu. Po kolei każdy odkrywa 2 losowo wybrane karty. Jeżeli tworzą parę – zabiera je, jeżeli nie – odkłada na miejsce obrazkiem do dołu, zapamiętując ich położenie.

W grę seniorzy mogą grać w parach lub małych grupach. Ważne by prowadzący położył nacisk na zabawę, a nie rywalizację (dlatego należy unikać podliczania przez seniorów po ile par odkryli).

ĆWICZENIE 3: Zgadnij, czym jestem (SIŁOWNIA PAMIĘCI)

Prowadzący zapowiada, że kolejnym ćwiczeniem jest kwietna zgadywanka. Następnie prosi, aby jeden z uczestników wylosował kartę z kwiatem, nie pokazując jej pozostałym członkom grupy. Zadaniem tej osoby jest werbalne opisanie kwiatu, aby partner z pary (lub grupa) odgadł jego nazwę. Ważne, aby to zadanie było ostatnie z serii ćwiczeń z kartami, żeby seniorzy wcześniej mogli dobrze się z nimi zapoznać i dokładnie przyjrzeć się kwiatom.

- **Wariant łatwiejszy:** seniorzy zgadują hasło grupowo.
- **Wariant trudniejszy:** seniorzy wykonują zadanie w parach.

V. PODSUMOWANIE

DYSKUSJA:

Prowadzący zaprasza do dyskusji na temat poprzedniego ćwiczenia – czy łatwo jest opisać słowami to, co się widzi? Czy to, co mówimy jest podobnie odbierane przez osoby nas słuchające?

RYTUAŁ: Kwietne pożegnanie

FUNKCJA: integracyjna, stymulacja motoryczna

Grupa (razem z prowadzącym) staje w kręgu i łapie się za ręce. Na wdechu seniorzy odchylają się do tyłu unosząc wysoko ramiona w górę, na wydechu opuszczają ręce i kulą się do środka (jak kwiaty na noc). Ćwiczenie można powtórzyć kilkukrotnie.

2.3. Scenariusze warsztatów

Warsztat „Na pamięć" cz. 1

1. Rozpoczęcie warsztatu:
   - przywitanie uczestników, wprowadzenie w tematykę treningu,
   - przedstawienie się uczestników zajęć,
   - wypracowanie wspólnego kontraktu.
2. Ćwiczenia[116]:
   - „Mój gest" – uczestnicy przedstawiają się, podając swoje imię oraz gest, który najlepiej ich symbolizuje: „Mam na imię, lubię i robię to tak". Celem ćwiczenia jest poznanie imion oraz integracja grupy, ponadto poznanie roli powtarzania przy zapamiętywaniu. Pośrednio – zapoznanie z zasadą „obraz silniejszy niż słowo" oraz możliwościami wykorzystania wskazówek do wydobycia informacji z pamięci.
   - „Moja pamięć" – uczestnicy otrzymują kartki A4, ich zadaniem jest dokończenie zdania: „Moja pamięć". Celem ćwiczenia jest poznanie wiedzy uczestników na temat pamięci oraz ich oczekiwań dotyczących treningu. Kartki są zabierane i ponownie rozdane na ostatnich zajęciach, co pozwoli na porównanie postrzegania własnej pamięci po treningu oraz stopnia przyswojenia wiedzy.
3. Miniwykład na temat pamięci – zapoznanie z tematyką treningu i podstawowymi informacjami na temat pamięci i jej rodzajów.
4. Ćwiczenia[117]:
   - „Grupowanie" – uczestnicy dostają dwa zestawy wyrazów. Zestaw A zawiera listę z wyrazami z 4 różnych kategorii, w każdej kategorii po 5 wyrazów. Zestaw B prezentuje te same wyrazy, lecz nie pogrupowane. Celem ćwiczenia jest poznanie możliwości organizowania materiału przez grupowanie w celu zwiększenia pojemności pamięci krótkotrwałej i jego długotrwałego zapamiętania oraz szerszego wykorzystania zasady schodzenia na poziom semantyczny podczas zapamiętywania informacji.
   - „Rozumiem, lepiej pamiętam" – uczestnicy otrzymują tekst (treść w materiałach szkoleniowych), zadaniem uczestników jest udzielenie odpowiedzi na trzy pytania dotyczące tekstu. Celem ćwiczenia jest poznanie zasady mówiącej o znaczeniu jakości przetwarzania, zaprezentowanie uczestnikom zajęć, jak ważny jest sposób, w jaki pracujemy nad materiałem i jego opracowanie na głębszym poziomie w celu jego przyswojenia. Tekst stanowi również uzupełnienie informacji na temat pamięci.
   - „Obraz silniejszy niż słowo" – uczestnicy otrzymują dwa zestawy, listę 20 słów rzeczowników oraz listę tych samych rzeczowników wraz z obrazkami je przedstawiającymi. Celem ćwiczenia jest poznanie zasady mówiącej, iż obraz jest silniejszy niż słowo. Materiał, który zostaje przedstawiony graficznie, jest lepiej przyswajany niż ten, który jest prezentowany werbalnie. Obraz zapisany jest w pamięci w dwóch „kodach", zarówno wizualnym, jak i werbalnym.
5. Podsumowanie zajęć – rozdanie materiałów szkoleniowych.

5.5. Scenariusz zajęć dotyczących tworzenia Map myśli

Rodzaj treningu: zamknięty.
Uczestnicy: osoby po 60. roku życia, grupa 10 osób.
Czas trwania zajęć: 90 minut.
Oczekiwane efekty zajęć: poznanie zasad i sposobu tworzenia Mapy myśli, poznanie zasady schodzenia na poziom semantyczny oraz możliwości jej zastosowania w praktyce, nabycie wiedzy i umiejętności grupowania, powtórzenie informacji z całego treningu pamięci.

Godz.	Czas	Metoda/ćwiczenie	Cele/spodziewany efekt/umiejętności	Materiały	Uwagi
10.00–10.20	20 minut	Przywitanie, sprawdzenie zadania domowego.	Odpamiętanie przez uczestników list słów zapamiętywanych z wykorzystaniem mnemotechniki Łańcuszka skojarzeń.	Brak.	
10.20–10.34	14 minut	Ćwiczenie: „Grupowanie".	Poznanie możliwości organizowania materiału poprzez grupowanie w celu zwiększenia pojemności pamięci krótkotrwałej i jego długotrwałego zapamiętania oraz szerzej wykorzystania zasady schodzenia na poziom semantyczny podczas zapamiętywania informacji.	Arkusze z zestawami wyrazów, dla połowy grupy zestaw A, dla drugiej połowy – zestaw B.	
10.34–10.41	7 minut	Miniwykład nt. zasady dotyczącej schodzenia na poziom semantyczny.	Poznanie zasady schodzenia na poziom semantyczny i sposobów organizowania materiału do zapamiętania.	Komputer, rzutnik multimedialny, prezentacja multimedialna.	
10.41–10.49	8 minut	Burza mózgów – generowanie pomysłów na wykorzystanie zasady schodzenia na poziom semantyczny i sposobów organizowania materiału do zapamiętania.	Utworzenie listy praktycznych zastosowań poznanej zasady.	Tablica typu flipchart, pisaki.	
10.49–10.59	10 minut	Miniwykład – wprowadzenie do techniki Mapy myśli.	Poznanie zasad tworzenia Map myśli.	Prezentacja multimedialna i handouty dot. tworzenia Map myśli. Komputer i rzutnik multimedialny.	
10.59–11.17	18 minut	Stworzenie wspólnej Mapy myśli.	Opanowanie zasad i umiejętności tworzenia Mapy myśli, powtórzenie informacji zdobytych podczas całego treningu pamięci.	Tablica suchościeralna, kolorowe pisaki.	Mapa do tematu „Trening pamięci".
11.17–11.22	5 minut	Podsumowanie treningu pamięci. Wyjaśnienie ewentualnych wątpliwości uczestników zajęć.	Powtórzenie informacji, uzyskanie przez uczestników odpowiedzi na dodatkowe pytania.	Spis dodatkowej literatury dla zainteresowanych.	
11.22–11.30	8 minut	Wypełnienie arkuszy oceny treningu pamięci i pożegnanie.	Ocena zajęć przez uczestników.	Arkusze oceny treningu pamięci.	

Źródło: Opracowanie własne.