



EGY GERONTAGÓGIAI TANULÁSI FOLYAMATMODELL EMPIRIKUS ÉS FOGALMI KIINDULÓPONTJAI

Egy intézményi idősellátási környezetben zajló akciókutatás ötödik fejlesztési ciklusának elemzése

Virágh Viktória

Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Bevezetés

Az időskori tanulás az elmúlt évtizedekben az élethosszig tartó tanulás, az aktív idősödés és az egészséges idősödés diskurzusának egyik meghatározó területévé vált (Findsen & Formosa, 2011). A lifelong learning szemlélete nyomán a tanulás ma már nem kizárólag az iskolai vagy munkavállalási életutakhoz kötött folyamatként értelmezhető, hanem az emberi élet teljes időtartamát átfogó fejlődési és részvételi tevékenységként is (de Lima Flauzino et al., 2022). Időskorban a tanulás különösen fontos szerepet tölthet be a társas kapcsolódás fenntartásában, a mentális jóllét támogatásában, a személyes önkifejezés lehetőségének megőrzésében és a mindennapi élet értelmességének erősítésében. Ennek megfelelően az időskori tanulás nem pusztán ismeretszerzésként, hanem részvételi és pszichoszociális folyamatként is értelmezhető (Narushima et al., 2018a).

A WHO megközelítésében az egészséges idősödést a belső képességek és a környezeti feltételek együttesen alakítják, vagyis az, hogy az idős ember milyen mértékben képes megőrizni funkcionális képességeit és részt venni a számára fontos tevékenységekben (World Health Organization, 2020). Ez a megközelítés különösen fontossá válik az intézményi szociális ellátásban élő nagyon idős emberek esetében, akiknek tanulási lehetőségeit a motiváció mellett a hozzáférhetőség szervezési és környezeti feltételei, valamint kognitív és funkcionális állapotuk is alakítják (Virágh, 2024). Ebben a közegben a tanulás nem azonos módon zajlik, mint a fiatalabb felnőttek vagy az önkéntesen választott, formális idősoktatási programok esetében. A magas életkor, a fokozott sérülékenység, a kognitív állapot, a figyelmi fluktuáció, a fáradékonyság és az intézményi rutinokhoz való alkalmazkodás együttesen sajátos tanulási kontextust hoz létre (Ko, 2020; Quinn & Blandon, 2020).

A nemzetközi szakirodalom alapján az időskori tanulást támogató megoldások között gyakran jelennek meg olyan, kifejezetten idősek számára fejlesztett módszerek, szervezési elvek és eszközök, amelyek strukturáltak, jól követhetők, valamint támogatják a részvételt (Ahmad et al., 2022; Cedillo et al., 2021). Kevésbé feltárt ugyanakkor, hogyan szerveződnek össze a különböző didaktikai lépések, módszerek és eszközök egységes tanulási folyamattá egy gyakorlati intézményi környezetben zajló fejlesztési folyamat során. Az időskori tanulás célcsoportjára különbségei arra utalnak, hogy a didaktikai megoldások összehangolása külön figyelmet igényel a különböző aktivitási és állapotbeli szintek esetében (Bajusz & Virágh, 2023).

A gerontagógia az idősebb emberek tanulásával és tanításával foglalkozó interdiszciplináris terület, amely a neveléstudomány, a felnőttkori tanulás és a gerontológia megközelítéseit kapcsolja össze. A magyar fogalomhasználatban a gerontagógia az idősoktatásnak és nevelésének gyakorlati megvalósulását jelöli, míg a gerontagógika a módszertani, a gerontológia pedig a tudományos-elméleti feldolgozásra utal (Boga, 2014a). A nemzetközi szakirodalomban a geragógia az idősebb tanulók testi, pszichés, társadalmi és kognitív sajátosságaihoz igazított tanítási és tanulásszervezési megközelítésként jelenik meg (Findsen & Formosa, 2011). A tanulási folyamatnak ezért az előzetes tapasztalatokra, a személyes relevanciára és a tanuló aktív szerepére szükséges épülnie (Luppi, 2009). Az integratív geragógia ezt a szemléletet a legidősebb, sérülékeny és kognitívan korlátozott, intézményi ellátásban élő személyekre is kiterjeszti, és a tanulást nem kizárólag magasabb szintű kognitív, hanem érzékelési, motoros, érzelmi és társas folyamatként is értelmezi (Maderer & Skiba, 2006). A korszerű megközelítések emellett a tanulókörzpontúságot, az előzetes tudás aktiválását, a relevancia megteremtését és az aktív részvételt egymással összefüggő szakdidaktikai elvekként kezelik (Zohar & Shavit, 2025). Ebből következően a gerontagógiai tanulásszervezés központi kérdése nem csupán a megfelelő módszerek kiválasztása, hanem azoknak a résztvevők állapotához és az intézményi feltételekhez igazodó, koherens folyamatba rendezése is. Jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogy egy intézményi idősellátási környezetben, egy több fejlesztési cikluson át zajló akciókutatás ötödik szakaszában milyen didaktikai és tanulásszervezési elvek stabilizálódtak, és ezek nyomán milyen szerkezeti összefüggések váltak egyre határozottabban leírhatóvá. Az elemzés abból a feltevésből indul ki, hogy az ötödik ciklus nem egy újabb fejlesztési szakaszt jelentett, hanem olyan integrációs periódust, amelyben a korábban differenciálódó tanulásszervezési megoldások a tanulási folyamat funkcionális szerkezetébe illeszkedtek. A tanulmány ezért arra összpontosít, hogy a terápiás munkatársak reflexiói és a strukturált megfigyelések alapján milyen visszatérő didaktikai és tanulásszervezési mintázatok váltak láthatóvá az ötödik fejlesztési ciklusban. Emellett bemutatja, hogy e mintázatok miként adják a nagyon idős, heterogén kognitív állapotú, köztük kognitív hanyatlással vagy demenciával élő résztvevők számára hozzáférhető és intézményileg fenntartható gerontagógiai tanulási folyamatmodell empirikus alapjait.

Elméleti háttér

Az időskori tanulás mint részvételi és jólléti folyamat

Az időskori tanulás értelmezése szorosan kapcsolódik az élethosszig tartó tanulás paradigmájához, amely az emberi fejlődést nem csupán az iskolai és felnőttkori tanulás keretében, hanem a teljes életutat átfogó folyamatként ragadja meg. E szemlélet szerint a tanulás az élet későbbi szakaszaiban sem veszít jelentőségéből, hanem új szerepeket kap, és más összefüggések között válik fontossá. Időskorban a tanulás már nem elsősorban az előrehaladás, a képesítés vagy a munkaerőpiaci alkalmazkodás felől nyer értelmet, hanem egyre inkább a részvétel, a kapcsolódás, az önértelmezés és a jóllét összefüggésében. Az időskor ugyanakkor nem határozható meg kizárólag egyetlen kronológiai életkori küszöb alapján, mivel az azonos életkorú személyek funkcionális állapota, élethelyzete, előzetes tapasztalatai és társas környezete jelentősen eltérhet. Az idősebb felnőttek ezért heterogén tanulói csoportot alkotnak (Findsen & Formosa, 2011). Az időskori tanulás az élet későbbi szakaszában a formális, nem formális és informális helyzetekben megvalósuló ismeretszerzési, tapasztalatértelmezési és részvételi folyamatokat egyaránt magában foglalja. Gerontagógiai nézőpontból e tanulási folyamat nem

választható el a résztvevők életút tapasztalataitól, aktuális funkcionális állapotától, társas környezetétől és a tanulási helyzet hozzáférhetőségétől. E megközelítés az idősebb tanulók heterogenitáshoz igazodó tanulásszervezés szakdidaktikai következményeire irányítja a figyelmet (Findsen & Formosa, 2011; Maderer & Skiba, 2006).

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy az időskori tanulás nem tekinthető egyszerűen a felnőttkori tanulás meghosszabbításának. de Lima Flauzino és munkatársai (2022) szerint a későbbi életszakaszban a tanulás sajátos élethelyzetekhez, motivációkhoz és szükségletekhez kapcsolódik, és gyakran nem formális vagy informális keretek között valósul meg. Ebből következően az időskori tanulás nem szűkíthető le a szervezett kurzusokra vagy a tudásátadás klasszikus helyeire, hanem magában foglalja a mindennapi élethelyzetekhez, közösségi aktivitásokhoz és élményszerű részvételhez kapcsolódó tanulási formákat is.

Narushima és munkatársai (2018b) az aktív idősödés összefüggésében arra mutatnak rá, hogy az időskori tanulás a jóllét, a társas részvétel és a sérülékenység mellett is fenntartható pszichológiai erőforrások szempontjából jelentős lehet. A nem formális tanulási programokban való tartós részvétel pozitív kapcsolatot mutatott a pszichológiai jólléttel, és ez az összefüggés a sérülékenyebb idősök körében is fennmaradt. A folyamatos tanulás így az autonómia és a mindennapi megküzdés egyik lehetséges támaszaként értelmezhető.

Ebben a megközelítésben a tanulás a kapcsolódás, az önkifejezés és a társadalmi jelenlét fenntartásának egyik lehetséges formája. Az időskori tanulás az ismeretek bővítése mellett hozzájárulhat ahhoz is, hogy az idős ember megőrizze kompetenciaérzetét, kapcsolatban maradjon másokkal, és értelmezhető keretet találjon saját tapasztalatainak. A sérülékeny idősökkel végzett kvalitatív vizsgálatban a rendszeres tanulás az identitás, a személyes folytonosság, az önbizalom és a társas kapcsolódás fenntartásának eszközöként jelent meg. A tanulási alkalmak heti ritmust, közösségi kötődést és a testi, illetve élethelyzeti változásokkal való megküzdéshez támaszt biztosítottak. A kedvező tapasztalatok ugyanakkor nagymértékben függtek a támogató oktatói magatartástól, a megfelelő tempótól és a biztonságos tanulási légkörtől (Narushima et al., 2018a).

Egy, a későbbi életkorban megvalósuló tanulási programokat összegző áttekintés szerint a részvételhez kedvezőbb kognitív működés, nagyobb étellel való elégedettség, erősebb önbizalom, társas kapcsolódás és jóllét társult. Az eredmények ugyanakkor jelentős eltéréseket mutattak, ezért a tanulás kedvező szerepe nem automatikus hatásként, hanem a program tartalmától, a részvétel folyamatosságától és a tanulási környezettől függő összefüggésként értelmezhető (Noble et al., 2021).

Az időskori tanulás tágabb értelmezése különösen fontos azokban a helyzetekben, ahol a részvétel szervezési, hozzáférhetőségi és támogatási feltételekhez kötött. A szociális ellátási környezetben szervezett tanulási programok elméleti megalapozása szempontjából különösen lényeges, hogy a tanulás az alkalmazkodás, a képességmegtartás és a jóllét támogatásának eszközeként jelenjen meg (Virágh, 2024). Ilyen kontextusokban a tanulás olyan részvételi és jólléti folyamatként értelmezhető, amelyben a megértés, az élményszerű jelenlét, az egyszerű kapcsolódás és a közös jelentésképzés is értéket hordoz. Ez a nézőpont összhangban áll azokkal a megközelítésekkel, amelyek az egészséges idősödést többdimenziós, a személy és a környezet illeszkedését is magában foglaló folyamatként értelmezik (Menassa et al., 2023), valamint azokkal a felfogásokkal is, amelyek a tanulást még kognitív sérülékenység mellett sem lezárt lehetőségként, hanem továbbra is értelmezhető emberi és kapcsolódási folyamatként kezelik (Quinn & Blandon, 2020). A demenciával élő személyek számára szervezett hosszabb távú oktatási programban egyes vizuális, auditív, taktilis és gyakorlati képességek fejlődése vagy fennmaradása volt megfigyelhető, míg a rövid távú és a munkamemóriára vonatkozó

eredmények változóak maradtak. Mindez arra utal, hogy a differenciált, ismétlésre és megőrzött képességekre építő tanulási környezet demencia esetén is támogathatja a részvételt és bizonyos képességek fenntartását (Ward et al., 2020).

Didaktikai és tanulászervezési szempontok az időskori tanulásban

Az időskori tanulás szervezésével foglalkozó szakirodalom több olyan didaktikai és tanulászervezési szempontot azonosít, amelyek különböző tanulási helyzetekben relevánsnak bizonyulhatnak. Ezek a szempontok különböző kutatásokban és gyakorlati megközelítésekben jelennek meg, és több ponton össze is kapcsolhatók a tanulási folyamat alakítása, a tanulási környezet szervezése, a vizuális támogatás, a tartalom tagolása és a kognitív terhelés kezelése terén. Lényeges ugyanakkor, hogy a gerontagógia célcsoportjai sokféle szempont szerint osztályozhatók, ezért a tanulás célja, haszna és eredménye sem tekinthető egységesnek az időskor különböző csoportjaiban (Boga, 2014b). E különbségeket az aktivitási szint szerinti összehasonlítások is alátámasztják (Bajusz & Virágh, 2023).

Az idősebb felnőttek tanulásában különösen fontosnak tűnik a tanulókhoz igazított tartalom és módszer. Ahmad és munkatársai (2022) az idősebb felnőttek digitális technológiatanulására vonatkozó szisztematikus áttekintésükben több olyan visszatérő elemet emelnek ki, mint a releváns, mindennapi szükségletekhez kapcsolódó tartalom, az informálisabb tanulási környezet, a tanulást segítő eszközök használata, az ismétlés, valamint a hosszabb időkeret és a visszajelzés jelentősége. Az idősök tanulását nem pusztán a tartalom minősége, hanem a tanulási helyzet szervezése, tempója és hozzáférhetősége is alapvetően befolyásolja.

Hasonló következtetésre jut Ko (2020) is, aki idősebb, alacsonyabban iskolázott tanulók körében végzett kvalitatív vizsgálata alapján olyan modellt ír le, amelyben a tanulók bevonása fokozatos, támogató és empatikus oktatói/vezetői munkán keresztül valósul meg. A bizalmi légkör, a tanulók sokdimenziós megértése, a tartalom és a módszer folyamatos igazítása, valamint a tempóhoz és a résztvevők aktuális állapotához illeszkedő szervezés kiemelt jelentőségű. Ez a megközelítés különösen releváns lehet olyan tanulási helyzetekben, ahol a részvétel feltétele nem a magas önállóság, hanem a biztonságosan vezetett kapcsolódás lehetősége.

A vizuális támogatás szerepe szintén hangsúlyosan jelenik meg a szakirodalomban. Chen és munkatársai (2022) idősebb, kognitív hanyatlással élő személyek kommunikációját támogató vizuális módszerekről készített feltáró szakirodalmi áttekintése azt mutatja, hogy a képi és materiális támaszok segíthetik a megértést, a kommunikációt és a részvételt, de hatásuk nem egységes, hanem mindig a célcsoport sajátosságaitól és az adott feladathelyzettől függ. A vizuális támogatás ebből következően nem önmagában hatékony, hanem akkor válik eredményessé, ha egyszerű, jól értelmezhető, és illeszkedik a résztvevők feldolgozási lehetőségeihez.

A tanulási helyzetek szervezésében fontos szempontként jelenik meg a tartalom tagolása és a mikroegységekre bontott felépítés is. Cedillo és munkatársai (2021) idősök számára tervezett mikrotanulási kapszulák kapcsán a rövid, világosan szervezett, autonóm egységek jelentőségét emelik ki. A szerzők szerint a hozzáférhetőség, az egyszerű grafikai kialakítás, a kevés szöveg, a lineáris információszerzés és a többszöri visszatérés lehetősége olyan tervezési feltételek, amelyek idősebb tanulók esetében különösen fontosak lehetnek. A mikrotanulási logika e megközelítésben nem pusztán rövideket jelent, hanem a feldolgozhatóság didaktikai támogatását is.

Az ismétlés és az időben tagolt tanulászervezés jelentőségét további kutatások is megerősítik. Caffrey és Commings (2023) eredményei szerint az időben elosztott gyakorlás idősök esetében is kedvezőbb megtartási eredményekhez vezethet, mint a tömbösített tanulás. Ez arra

utal, hogy az ismétlés és a ritmizált visszatérés nem csupán emlékezeti szempontból lehet hasznos, hanem a tanulási folyamat biztonságát és lezárhatóságát is támogathatja.

E szempontok értelmezéséhez a kognitív terhelés elmélete is támpontot adhat. Paas és van Merriënboer (2020) szerint a tanulás eredményessége szorosan összefügg azzal, hogy a tudatos tervezés mennyiben képes csökkenteni a terhelést, és támogatni a résztvevők számára kezelhető információfeldolgozást. Bár ez a keret nem időkre tervezett, különösen releváns lehet azoknak a tanulási helyzeteknek az értelmezésében, ahol a követhetőség, az átláthatóság, a lassabb haladás és a világosan strukturált támogatás kiemelt jelentőségű.

Az időskori tanulás szervezésében különösen jelentős szempontként azonosítható a releváns és személyesen kapcsolható tartalom, a támogató és nem fenyegető tanulási légkör, a tanulókhöz igazított szervezés, a vizuális és materiális támaszok körültekintő használata, a mikroegységekre bontott tartalomszervezés, valamint az ismétlésre és tagoltságra építő tanulási ritmus. Ezek a szempontok a hazai gerontológiai megközelítésekben is hangsúlyosan jelennek meg az időskori tanulás módszertani sajátosságaiként (Bajusz & Jászberényi, 2013; Maróti, 2013).

Az idősekkel végzett akciókutatások szakirodalma arra mutat rá, hogy a fejlesztési folyamatban fontos szerepet kaphatnak a résztvevői tapasztalatok, a gyakorlati visszajelzések és az ismétlődő reflexiók (Corrado et al., 2020). A jelen kutatásban az idősek visszajelzései és megfigyelhető reakciói hozzájárultak a programok módosításához. A szakmai reflexiót a terápiás munkatársak végezték, míg az értelmezésben és a fejlesztési döntésekben a terápiás munkatársak és a kutató vettek részt.

A tanulmány elméleti fókusza és kutatási kérdése

Az áttekintett szakirodalom több, az időskori tanulás szervezése szempontjából releváns didaktikai és tanulásszervezési szempontot azonosított. A kutatások hangsúlyozzák a releváns és személyesen kapcsolható tartalom, az ismétlés, a világos szervezés, a vizuális támogatás, a lassabb és tagoltabb haladás, valamint a biztonságos, támogató interakció jelentőségét. Kévsébé látható ugyanakkor az, hogy ezek a szempontok miként szerveződnek össze egy komplex folyamattá, különösen olyan helyzetekben, ahol a résztvevők nagyon idősek, kognitív állapotuk heterogén, és a tanulási lehetőségek a mindennapi ellátási rutinokhoz igazodnak.

Az intézményi időskori tanulásban ugyanis nem pusztán az a kérdés, hogy mely módszertani elem bizonyul hasznosnak, hanem az is, hogy ezek hogyan illeszthetők egymáshoz úgy, hogy a tanulási alkalom egyszerre maradjon strukturált, követhető, differenciált és fenntartható. Ebben az értelemben nemcsak az egyes eszközök és módszertani megoldások fontosak, hanem az is, hogyan szerveződnek egymáshoz a tanulási folyamaton belül.

A jelen tanulmány ehhez a hiányhoz kapcsolódik. Fókusza annak feltárása, hogy az akciókutatás ötödik fejlesztési ciklusában milyen didaktikai és tanulásszervezési mintázatok váltak láthatóvá az intézményi időskori tanulás gyakorlatában. Az ötödik ciklus elemzése azért bír kiemelt jelentőséggel, mert ebben a szakaszban a fejlesztés súlypontja már nem új programtípusok kialakítására, hanem a korábbi ciklusokban formálódó megoldások összehangolására és stabilizálására helyeződött át. A vizsgálat ezért nem egyetlen programforma leírására irányul, hanem arra, hogy a reflexiók és a strukturált megfigyelések alapján milyen visszatérő összefüggések rajzolódnak ki a ritmus- és terhelésszabályozás, az aktiválás, ismétlés és rögzítés, a differenciált bevonás, a vizuális és materiális tanulástámaszok, a narratív kapcsolódás, valamint a témára érzékeny szervezés területén.

A tanulmány kutatási kérdése ennek megfelelően így fogalmazható meg: milyen didaktikai és tanulásszervezési elvek stabilizálódtak az akciókutatás ötödik fejlesztési ciklusában, és ezek

miként erősítették meg egy gerontagógiai tanulási folyamatmodell szerkezeti körvonalait egy intézményi idősellátási környezetben? E kérdés megválaszolásával a tanulmány arra vállalkozik, hogy az időskori tanulás intézményi gyakorlatát ne pusztán fejlesztési tapasztalatként, hanem elméletileg is értelmezhető szerveződési mintázatként tegye láthatóvá.

Módszer

Kutatási elrendezés

A tanulmány egy részvételi elemekre épülő szakdidaktikai akciókutatás ötödik fejlesztési ciklusának elemzésére épül. Az átfogó kutatás célja a szociális intézményi környezetben alkalmazható időskori tanulási programok fejlesztése, a taníthatóság és a tanulhatóság feltételeinek feltárása, valamint a működő tanulásszervezési elemek azonosítása volt. Az akciókutatás a gyakorlat fejlesztésére irányuló ciklikus kutatási megközelítés, amelyben a tervezés, a cselekvés, a megfigyelés és a reflexió ismétlődő egységei kapcsolódnak össze, miközben a gyakorlati szereplők tapasztalati tudása a fejlesztési döntések és az új tudás létrehozásának részévé válik (Jacobs, 2016; Kollányi & Várfi, 2023). A kutatás logikája arra épült, hogy a tanulási programok kialakítása és finomítása a terepi tapasztalatok, a szakmai reflexiók és a megfigyelések visszacsatolásai alapján alakuljon.

A részvételi jelleg a programokat megvalósító terápiás munkatársak szerepében érvényesült, akik az idősekkel kapcsolatos szakmai tapasztalataik alapján közreműködtek a programok tervezésében, megvalósításában, megfigyelésében, reflexív értelmezésében és újratervezésében, ezáltal közvetlenül alakították a fejlesztési folyamat irányát. Az idősek a tanulási programok résztvevőiként kapcsolódtak be, visszajelzéseik és megfigyelhető reakcióik a fejlesztés adatforrásait képezték.

A kutatás öt egymásra épülő fejlesztési ciklusban zajlott, amelyek egyenként megközelítőleg egy-egy félévet öleltek fel. Az első ciklus az Interaktív Tanulási Program intézményi kipróbálására és újratervezésére irányult. A második ciklusban a Mikrotanulási Program, a harmadikban a Történetalapú Tanulási Program, a negyedikben pedig a Hibamentes Tanulási Program fejlesztése valósult meg. Az ötödik ciklusban a korábbi fejlesztések során kialakított tanulásszervezési elemek összehangolása került előtérbe. Az öt fejlesztési ciklus egymásra épülését az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat

A szakdidaktikai akciókutatás öt fejlesztési ciklusának áttekintése

Fejlesztési ciklus	Központi kérdés és cél	Fejlesztési fókusz	Fő didaktikai–módszertani eredmény
1. ciklus – Interaktív Tanulási Program	Milyen didaktikai, módszertani és szervezési feltételek mellett valósítható meg multimédiás, kérdésvezérelt tanulási program intézményi idősellátásban?	Nagycsoportos, vizuálisan támogatott és kérdésvezérelt tanulási alkalmak intézményi kipróbálása és újratervezése	A kötött tanulási ív, a vizuális támogatás, az interaktivitás, valamint a ritmus és a terhelés összehangolásának szükségessége

Fejlesztési ciklus	Központi kérdés és cél	Fejlesztési fókusz	Fő didaktikai– módszertani eredmény
2. ciklus – Mikrotanulási Program	Hogyan alakítható ki rövid, fókuszált és az intézményi rutinhoz illeszthető tanulási programforma?	Rövid tanulási egységek, a ráhangolódás, az aktivizálás és az ismétlés összehangolása	A mikrotanulási ív, a tartalomszűkítés, az interaktív ismétlés, a vizuális támogatás és a BIKIT kérdésvezetési keret kialakulása
3. ciklus – Történetalapú Tanulási Program	Hogyan alkalmazható a narratív megközelítés az idősök személyes tapasztalataihoz és élettörténeti kapcsolódásaihoz igazodó tanulási helyzetekben?	Személyes, érzelmi, önismereti és élettörténeti témák történetalapú feldolgozása	A személyes relevancia, a narratív szerkezet, az identitástámogatás és a közösségi jelentésközlés didaktikai szerepének megerősödése
4. ciklus – Hibamentes Tanulási Program	Milyen feltételek mellett tehető hozzáférhetővé és biztonságossá a tanulási helyzet közép-súlyos és súlyos demenciával élő idősök számára?	Kis lépésekre, hibamegelőzésre és a megtartott képességekre épülő tanulási helyzetek kialakítása	A modellezés, a pozitív megerősítés, a fokozatos feladatadás és az affektív–kognitív biztonság jelentősége
5. ciklus – A korábbi fejlesztési tapasztalatok összehangolása	Milyen didaktikai és tanulásszervezési elvek stabilizálódnak a korábbi ciklusok elemeinek összehangolása során?	A Tudásfúzió, a Témadynamikus és a Belső Erőforrásokra Építő programirányok kipróbálása és közös elemeik feltárása	A rugalmas tanulási ív, a funkcióhoz rendelt módszertani elemek és a szabályozási elvek stabilizálódása

Az ötödik fejlesztési ciklus a teljes kutatási folyamaton belül olyan szakaszt képviselt, amelyben a korábbi ciklusok során kialakított megoldások intézményi kipróbálása és összehangolása került előtérbe. A második, harmadik és negyedik ciklusban eltérő résztvevői állapotokhoz, tanulási helyzetekhez és módszertani szükségletekhez igazodó fejlesztési irányok alakultak ki, míg az ötödik ciklusban a korábban működőképesnek bizonyult elemek közös szerkezeti, módszertani és szabályozási összefüggései kerültek a vizsgálat középpontjába. A ciklus elemzése azért vált indokolttá, mert a megvalósítások, a strukturált megfigyelések és a terápiás munkatársak reflexiói alapján ebben a szakaszban váltak felismerhetővé azok a vizsgálati didaktikai elemek és szabályozási feltételek, amelyek a különböző programformák működését egyaránt meghatározták.

Az átfogó kutatás központi kérdése arra irányult, hogy miként alakítható ki olyan gerontológiai modell, amely rugalmasan illeszthető a szociális intézményi környezet sajátosságaihoz. A jelen tanulmány e tágabb kutatási kérdéshez kapcsolódva az ötödik fejlesztési ciklusban felismerhetővé és stabilabbá váló didaktikai és tanulásszervezési elvek feltárására összpontosít.

Kutatási kontextus és résztvevők

Az ötödik fejlesztési ciklus intézményi idősellátási környezetben zajlott, három telephelyen. A kutatás olyan ellátási közegehez kapcsolódott, amelyben nappali ellátási és bentlakásos forma egyaránt jelen volt. A bentlakásos ellátás a három telephelyen 38, 50, illetve 140 fős intézményi létszámmal működik, a 2. számú telephelyhez kapcsolódó nappali ellátás pedig 24 fő számára nyújt szolgáltatást. Az ötödik ciklus során megvalósított tanulási alkalmak ezekhez a működési keretekhez igazodva, a mindennapi intézményi rutinba ágyazottan zajlottak.

A tanulási helyzetek célcsoportját nagyon idős, kognitív és fizikai állapotuk szempontjából is heterogén ellátottak alkották. Az ötödik fejlesztési ciklus során a három telephelyen összesen megközelítőleg 120 fő tartozott a bevonható, időben változó résztvevői körbe. Ez nem egyetlen, állandó összetételű tanulócsoporthoz jelentett, hanem azt a körülhatárolt intézményi résztvevői bázist, amelyből az egyes tanulási alkalmak résztvevői kikerülhettek. A résztvevői kör összetétele az intézményi ellátás természetéből adódóan a ciklus során változhatott. A következőkben ismertetett demográfiai adatok a ciklus kezdetén nyilvántartott 120 fős résztvevői körre vonatkoznak. A résztvevői körbe a székhelyintézményből 60 fő, az 1. számú telephelyről 30 fő, a 2. számú telephely bentlakásos és nappali ellátásából pedig összesen 30 fő tartozott. A résztvevők közül 21 fő férfi (17,50%), 99 fő pedig nő (82,50%) volt. A férfiak átlagéletkora 77,7 év ($SD = 7,13$), a nők 85,0 év ($SD = 5,56$), a teljes résztvevői kör átlagéletkora pedig 83,8 év ($SD = 6,45$) volt. A 80 éves és idősebb személyek aránya 77,50%-ot tett ki.

A résztvevők között jobb kognitív állapotú idősek, enyhébb kognitív hanyatlással élő személyek, valamint közepes vagy súlyosabb kognitív hanyatlással, illetve demenciával élő személyek egyaránt jelen voltak. A fejlesztés ezért nem épülhetett egységes tanulói profilra, hanem eltérő részvételi lehetőségekhez és bevonási formákhoz kellett igazodnia. A tanulási alkalmak szervezése mindig a résztvevők sajátosságaihoz igazodott. Az ötödik ciklus 52 tanulási alkalma 20–35 fős csoportokban valósult meg. A székhelyintézményben 16, az 1. számú telephelyen 12, a 2. számú telephelyen pedig 24 foglalkozás zajlott. Az alkalmak összesen 1347 alkalmi részvételt jelentettek; az átlagos alkalmi létszám 25,92 fő volt. Az alkalmi részvételek száma az egyes foglalkozásokon regisztrált jelenlétek összegét jelöli, ezért nem azonos az egyedi résztvevők számával.

A részvétel formáját és mértékét a telephelyi adottságok, a résztvevők aktuális állapota, valamint az adott foglalkozás témája és szervezése egyaránt befolyásolta. Mindez azt jelezte, hogy a közös részvétel csak akkor volt fenntartható, ha különböző mélységű és eltérő formájú kapcsolódási lehetőségek is rendelkezésre álltak.

A megvalósításban nyolc terápiás munkatárs vett részt. Az akciókutatás logikájának megfelelően szerepük nem korlátozódott a tanulási alkalmak lebonyolítására. Közreműködtek a tervezésben, a megvalósításban, a megfigyelésben és a reflexiós folyamatokban is. Szakmai tapasztalataik és visszajelzéseik közvetlenül befolyásolták a fejlesztési döntéseket és az elemzés értelmezési irányait. A tapasztalatok értelmezésében és a fejlesztési döntések kialakításában a terápiás munkatársak és a kutató egyaránt részt vettek. A terápiás munkatársak így nemcsak a programok megvalósítóiként, hanem a kutatási folyamat aktív szakmai résztvevőiként is jelen voltak.

Adatforrások és eszközök

A tanulmány két fő adatforrásra épült: a terápiás munkatársakkal készült csoportos reflexiós interjúkra és az ötödik fejlesztési ciklus során felvett strukturált megfigyelési lapokra.

Az elsődleges adatforrást hat csoportos reflexiós interjú jelentette, amelyek az ötödik fejlesztési ciklus során szerzett szakmai tapasztalatok feldolgozására szolgáltak. A havonta megvalósuló interjúkban a nyolc terápiás munkatárs vett részt. A beszélgetéseket a tanulási alkalom megvalósítási tapasztalataira és továbbfejlesztési lehetőségeire irányuló, félig strukturált reflexiós kérdésvázlat vezette. A csoportos interjúk során elhangzott reflexiók kutatói feljegyzésekben kerültek rögzítésre, összesen hat kutatói feljegyzés készült. A feljegyzésekben rögzített anyag 70 reflexiót tartalmazott, és a kvalitatív elemzés ezekre épült. A reflexiók a tanulási alkalom szervezésére, a résztvevők bevonódására, a figyelem fenntarthatóságára, a feldolgozhatóságra és a fejlesztési lehetőségekre vonatkozó szakmai tapasztalatokat rögzítették.

A másodlagos adatforrást 52 strukturált megfigyelési lap alkotta, amelyek az 52 megvalósult tanulási programhoz kapcsolódtak. A megfigyelési lapokat a terápiás munkatársak minden tanulási alkalom végén kitöltötték. A megfigyelőeszköz egy 14 tételes, négyponos megfigyelői skála volt, amely a tanulási helyzeteket öt megfigyelési terület mentén rögzítette. Ezek az érdeklődés és figyelmi bevonódás, a kognitív feldolgozás, az érzelmi–identitás kapcsolódás, az interakció és társas élmény, valamint a vizuális–technikai támogatás területei voltak. A megfigyelések fókuszja a figyelmi, érzelmi és részvételi jellemzők rögzítése volt, különös tekintettel a bevonódásra, a figyelem fenntarthatóságára, az interakcióra és a tartalomhoz való kapcsolódásra.

A két adatforrás eltérő, de egymást kiegészítő módon tette láthatóvá az ötödik ciklus tapasztalatait. A reflexiók adták az értelmezés alapját, a strukturált megfigyelések pedig ezt kiegészítették és árnyalták.

Az ötödik fejlesztési ciklus menete

Az ötödik fejlesztési ciklusban a fejlesztési munka súlypontja a korábbi ciklusok során kialakított tanulásszervezési megoldások összehangolására és intézményi alkalmazhatóságának vizsgálatára helyeződött. A megelőző fejlesztési ciklusok során fokozatosan több, egymástól részben eltérő fejlesztési irány formálódott ki, köztük az interaktív előadásra épülő, a mikrotanulási, a történetmesélés-alapú és a hibamentes elven szerveződő megközelítések. Ebben a szakaszban a hangsúly már nem új programtípusok kialakításán, hanem a tanulási alkalomok belső logikájának finomhangolásán volt.

Az ötödik ciklus elején a fejlesztési munka három, egymással összefüggő irányban indult el: a Tudásfúzió Tanulási Program, a Témadinamikus Tanulási Program és a Belső Erőforrásokra Építő Tanulási Program felé. E három irány közös tapasztalati bázisra épült, vagyis a korábbi ciklusokban kialakult interaktív, mikrotanulási, narratív és hibamentes tanulási megoldásokhoz kapcsolódó reflexiókra, ugyanakkor eltérő didaktikai hangsúlyokat képviselt. A Tudásfúzió Tanulási Program az interaktív és mikrotanulási elemek összekapcsolásának lehetőségét erősítette, a Témadinamikus Tanulási Program a tartalomhoz igazodó szerkezeti arányok és dramaturgiai hangsúlyok kérdését emelte előtérbe, míg a Belső Erőforrásokra Építő Tanulási Program a sérülékenyebb, közép-súlyos vagy súlyosabb kognitív zavarral élő résztvevők számára hozzáférhető kapcsolódási formák felől nyitott új szempontokat. A három kezdeti programirány szakmai és módszertani jellemzőit a 2. táblázat foglalja össze.

A ciklus előrehaladtával egyre világosabbá vált, hogy e három irány nem különálló programstruktúráként bizonyul igazán jelentősnek, hanem azért, mert belőlük olyan kombinálható didaktikai lépések, módszertani megoldások és eszközhasználati formák rajzolódtak ki, amelyek eltérő témákban és eltérő résztvevői csoportokban is alkalmazhatók voltak. A folyamat így fokozatosan elmozdult a programirányok szintjéről a tanulási alkalomok visszatérő szerkezeti egységei felé. Ebben a szakaszban a tervezés során nemcsak a tanulási alkalomok didaktikai

felépítése, hanem az előkészíthetőség, az újrahasználatosság és a mindennapi munkarendbe való beilleszthetőség szempontjai is szerepet kaptak.

2. táblázat

Az ötödik fejlesztési ciklus három kezdeti programirányának szakmai és módszertani jellemzői

Programirány	Fejlesztési fókusz	Jellemző elemek	Fő funkció
Tudásfúzió Tanulási Program	A korábbi ciklusok leginkább bevált módszertani elemeinek összehangolása	Ráhangolódás, rövid információegységek, aktivizálás, ismétlés, összegzés; képek, tárgyak, rövid videók, kérdések	A módszertani elemek funkció szerinti összekapcsolása
Témadinamikus Tanulási Program	A tanulási alkalom szerkezetének a témához igazítása	A tartalmi sűrűség, a tempó és a didaktikai szakaszok arányainak témafüggő rugalmas alakítása	A téma, a módszer és a tanulási szerkezet összehangolása
Belső Erőforrásokra Építő Tanulási Program	A megtartott képességekre és személyes erőforrásokra építő hozzáférés	Fokozatos feladatadás, többféle válaszadási mód, személyes emlékek, ismerős képek és tárgyak, pozitív megerősítés	A differenciált hozzáférés és a biztonságos kapcsolódás támogatása

Megjegyzés. A három irány a ciklus kezdetén elkülönülő programfejlesztési irányként jelent meg, de nem egymástól teljesen elkülönülő és változatlan programstruktúrákként stabilizálódott.

Elemzési eljárás

Az elemzés két, egymással összekapcsolt adatforrás feldolgozására épült. A reflexiós anyag kvalitatív feldolgozása Braun és Clarke (2006) tematikus elemzési eljárására támaszkodott, míg a strukturált megfigyelések feldolgozása leíró és értelmező megközelítésben történt. Az elemzés célja nem előzetesen rögzített kategóriák igazolása volt, hanem annak feltárása, hogy az ötödik fejlesztési ciklus tapasztalataiban milyen visszatérő didaktikai és tanulásszervezési mintázatok jelentek meg.

A reflexiós anyag alapját a hat csoportos reflexiós interjúhoz kapcsolódó, kutatói feljegyzésekben rögzített 70 reflexió képezte. Az első lépés az adatokkal való megismerkedés volt, amely a feljegyzések többszöri átolvasásával történt. Ezt követően a reflexiókhoz kezdeti kódok rendelése történt, különös tekintettel azokra a szakmai észrevételekre, amelyek a tanulási alkalmak szervezésére, a részvétel feltételeire, a figyelem fenntarthatóságára, a feldolgozhatóságra, az aktiválás és lezárás szerepére, valamint a különböző módszertani megoldások működésére vonatkoztak. A 70 reflexiós szövegegységhez 16 kezdeti kód kapcsolódott. A kezdeti kódolást követően a kutató a kapcsolódó jelentéseket tematikus csoportokba rendezte, majd

ezek összevetésével alakította ki a végső tematikus területeket. A kezdeti kódok tartalmi összevetésével nyolc alakuló témacsoport jött létre, amelyek iteratív felülvizsgálata során hat végső téma alakult ki. A tematikus elemzés így induktív és értelmező logika mentén haladt, vagyis nem előre rögzített elméleti kategóriák alkalmazására, hanem a reflexiókban megjelenő összefüggések feltárására épült.

A strukturált megfigyelések feldolgozása leíró és értelmező jellegű volt. Az 52 megfigyelési lap egy 14 tételes megfigyelői skála alapján rögzítette a tanulási helyzetek jellemzőit öt megfigyelési terület mentén. A feldolgozás során a kutató azt tekintette át, hogy az egyes megfigyelési területek milyen tartományban mozogtak, és ezek milyen általános képet adtak a tanulási alkalmak megfigyelt jellemzőiről. A megfigyelési lapokhoz csak korlátozott mértékben kapcsolódtak kiegészítő szöveges jegyzetek, ezért értelmezésükben különösen fontos szerepet kaptak a reflexiós anyagból kirajzolódó szakmai összefüggések. A megfigyelések feldolgozása így nem önálló statisztikai összehasonlításra épült, hanem a kvalitatív értelmezést támogató, strukturált leíró forrásként szolgált. A reflexiókból kibontakozó tematikus mintázatok és a strukturált megfigyelésekből kirajzolódó figyelmi, érzelmi és részvételi jellemzők együttes értelmezéséből születtek meg az eredmények.

Eredmények

A tematikus területek áttekintése

Az integrált értelmezés nyomán az ötödik fejlesztési ciklus tapasztalataiban hat, egymással összefüggő tematikus terület vált elkülöníthetővé. Ezek a tematikus területek azokat a visszatérő didaktikai és tanulásszervezési mintázatokat jelzik, amelyek az ötödik ciklusban különösen hangsúlyosan jelentek meg. Nem elkülönült jelenségekről van szó, hanem olyan összefüggő szerveződési pontokról, amelyek együtt alakították a tanulási alkalmak működését. A 3. táblázat az azonosított tematikus területeket foglalja össze a reflexiók főbb jelzései és a strukturált megfigyelésekből kirajzolódó jellemző mintázatok alapján.

3. táblázat

Az ötödik fejlesztési ciklusban azonosított tematikus területek a reflexiók és a megfigyelések alapján

Végső téma	Reflexiók fő jelzései	Megfigyelések fő mintázatai	Példaidézetek
Ritmus- és kognitív terhelés szabályozása	túl gyors tempó, sűrítés nehézsége, tagolás igénye	magas kezdeti figyelem, fluktuáló fenntarthatóság	„Az, hogy a tananyagot kisebb részekre bontjuk... könnyebben tudnak figyelni és megérteni.”
Aktiválás, ismétlés és rögzítés	rögzítés nélkül nincs „kerek egész”, játékos ismétlés hasznos	pozitív érzelmi reakciók, záró aktivitás fenntartható	„Az ismétlés nem csak emlékeztető, hanem új tanulási lehetőség is, más megközelítésből.”

Végső téma	Reflexiók fő jelzései	Megfigyelések fő mintázatai	Példaidézetek
Biztonságos interakció és differenciált bevonás	a túl nyitott kérdések bizonytalanságot okozhatnak, az egyszerű válaszlehetőségek segítenek	spontán kérdés ritkább, irányított válaszadás stabilabb	„Hiba nélkül már nem félnek, és szívesen lépnek egyet feljebb.”
Vizuális és materiális tanulástámaszok szerepe	az egyszerű képes és tárgyi eszközök hasznosak, a túlsúlyolt anyagok nehezítik a követést	erős figyelemlekötés, de célzott figyelemirányítás szükséges	„Körbe adták, nézegették... kézzelfoghatóbb volt, mint bármilyen digitális anyag.”
Narratív és életútalapú kapcsolódás	a személyes kapcsolódás növeli a relevanciát, a hosszú történetek megterhelők lehetnek	élménymegosztás gyakori, de időnként eltávolodik a témától	„Az időségek... úgy érezték, a történetek mintha az ő életükről szóltak volna...”
Témadinamikus szervezés és fenntartható megvalósítás	nem minden téma igényel azonos dramaturgiát, fontos az egyszerűsíthetőség és újrahasználatosság	a strukturáltság fenntarthatósága a szervezés rugalmasságától függ	„Az érzelmesebb, személyes témáknál a túlzott didaktikus szerkezet elveszi az átélményesség élményét.” „A felkészülési idő egyszerűen túl hosszú.”

Ritmus- és kognitív terhelés szabályozása

A reflexiókban visszatérően megjelent, hogy a tanulási alkalmak szervezésében meghatározó szerepet játszott a tempó, az időkeret és a kognitív terhelés kezelhetősége. A terápiás munkatársak több alkalommal jelezték, hogy a tartalom sűrítése, a lényegi információk rövid idő alatt történő átadása, valamint a foglalkozás belső ritmusának tartása nehézséget okozott. A túl gyors haladás a reflexiók szerint rontotta a követhetőséget, ezért hangsúlyossá vált a kisebb egységekre bontás, a tagoltabb szerkesztés és a ritmusváltások szükségessége.

Több visszajelzés arra utalt, hogy a tanulási alkalmak akkor váltak jobban követhetővé, amikor a hosszabb verbális szakaszokat rövidebb egységek váltották fel, és a különböző módszertani elemek közötti átmenetek tudatosabbá váltak. A reflexiók alapján a szervezési probléma nem egyszerűen a túl sok tartalom kérdéseként jelent meg, hanem a figyelmi terhelés és a foglalkozás belső ívének szabályozhatóságaként.

A strukturált megfigyelések is alátámasztották, hogy a figyelem és az aktivitás fenntartása az ötödik ciklusban központi kérdés volt. Az összesített adatok alapján a kezdeti érdeklődés rendszerint megjelent, ugyanakkor a figyelem fenntarthatósága nem minden esetben alakult egyenletesen. Ez összhangban állt azokkal a reflexiókkal, amelyek a tempó, a tagoltság és a terhelhetőség szabályozását a tanulási alkalmak fontos szervezési feltételeként írták le.

Aktiválás, ismétlés és rögzítés

A reflexiók egyik legerősebb tematikus csomópontját az aktiválás és a rögzítés szerepe alkotta. A terápiás munkatársak többször jelezték, hogy a rövid programkeretben közvetített új ismeret önmagában nem hozott létre tanulási élményt, inkább csak előadás érzete volt. A foglalkozás akkor vált feldolgozhatóvá és tanulhatóvá, ha az ismeretátadást aktív feldolgozás és valamilyen rögzítő, visszacsatoló szakasz követte. Az aktiválás ebben a kontextusban nem általános beszélgetést jelentett, hanem a témához kapcsolódó rövid, felismerést, felidézést vagy egyszerű értelmezést támogató kapcsolódási pontokat. A reflexiókban tehát az ismétlés nem pusztán emlékeztető funkcióval bírt, hanem önálló tanulási lehetőségként működött. A terápiás munkatársak beszámolóí szerint a rögzítő szakaszok egyre inkább a tanulási folyamat tervezett részeként jelentek meg. Több visszajelzés arra is utalt, hogy a résztvevők kezdetben óvatosabban, később viszont egyre nyitottabban kapcsolódtak a játékos, rövid ismétlési formákhoz, például a kvízszerű kérdésekhez, a mondatbefejezésekhez vagy a párosító feladatokhoz.

Az interaktív szakaszokhoz pozitív érzelmi reakciók és fennmaradó aktivitás társult a strukturált megfigyelések szerint is. Több alkalommal megjelent nevetés, öröm vagy meghatódottság, és a foglalkozások végén is jellemző maradt az aktivitás. Mindez arra utalt, hogy az aktiváló és visszacsatoló elemek nemcsak a bevonódást támogatták, hanem a tanulási alkalom pozitív lezárásához is hozzájárultak.

Biztonságos interakció és differenciált bevonás

A harmadik tematikus terület a biztonságos interakció és a differenciált bevonás kérdéséhez kapcsolódott. A reflexiókban többször megjelent, hogy a kérdések, feladatok a különböző képességű idősök körében bizonytalanságot keltettek. Egyes résztvevők nehezen tudtak kapcsolódni a válaszáadás elvárt módjához, ami nemcsak a megértést, hanem a részvételi biztonságot is érintette. Ezzel szemben az egyszerűbb, tervezett, a képességi szintekhez igazított kérdések, válaszlehetőségek és feladatok több résztvevő számára tették lehetővé az érvényes kapcsolódást.

Ezzel párhuzamosan megjelent az az igény is, hogy a korábbi ciklusokban bevált tanulási elemekből a sérülékenyebb, középsúlyos vagy súlyosabb kognitív zavarral élő résztvevők is részesülhessenek. A terápiás munkatársak a rövid mikrotanulási egységeket, a rövid narratív kapcsolásokat, a strukturált megbeszélést és a hibamentes logikára épülő, kontrollált válaszlehetőségeket olyan adaptációs irányokként azonosították, amelyek fenntarthatják a biztonságot, miközben aktivitási lehetőséget is kínálnak.

A bevonódás és az interakció jelentőségét a megfigyelések is megerősítették. A résztvevők válaszaik többnyire kapcsolódtak az elhangzottakhoz, bekapcsolódtak a csoportos beszélgetésekbe és feladatokba, valamint a csoportban támogató légkör és egymásra reagálás is megjelent. Mindez arra utal, hogy a részvétel fenntartását azok a helyzetek segítették, amelyekben a kapcsolódás keretei egyértelműek, követhetők és a célcsoporthoz illesztettek voltak.

Vizuális és materiális tanulástámaszok szerepe

A reflexiók negyedik fő témája a vizuális és materiális tanulástámaszok működéséhez kapcsolódott. A terápiás munkatársak több alkalommal jelezték, hogy az egyszerű, letisztult vizuális eszközök, különösen a képes plakátok és a kézzelfogható, körbeadható anyagok, jobban támogatták a figyelem fenntartását, mint a komplexebb digitális prezentációk. A túlszűfolt

plakátok, a túl sok információt hordozó diák és a hosszabb videók ezzel szemben gyakran nehezítették a követhetőséget, és megterheltek az időkeretet. Hangsúlyosan jelent meg az egyszerű szerkezet és a stabil képi környezet igénye. A vizuális támaszok akkor bizonyultak különösen hasznosnak, ha a résztvevők többször vissza tudtak kapcsolódni hozzájuk, és azok nem egyszeri szemléltető funkciót töltek be, hanem a foglalkozás belső szerkezetét is megtámasztották. Emellett hangsúlyosan megjelent a gyakorlati megvalósíthatóság szempontja is. A terápiás munkatársak a könnyebben, rövid idő alatt elkészíthető, újrahasználatos vizuális eszközöket fenntarthatóbbnak látták.

A megfigyelések is megerősítették a vizuális támaszok jelentőségét. A vizuális eszközök lekötötték a figyelmet, reakciókat váltottak ki, és a képi tartalmakhoz gyakran kapcsolódott mosoly, megjegyzés vagy aktivitás. Mindez arra utalt, hogy a vizuális elemek fontos szerepet játszottak a bevonódás támogatásában is.

Narratív és életútalapú kapcsolódás

Az ötödik téma a narratív megközelítésekhez és az életútalapú kapcsolódásokhoz kötődött. A reflexiók szerint a tanulási tartalom akkor vált különösen relevánssá és motiválóvá, amikor az idők saját életéhez, tapasztalataihoz, emlékeihez vagy identitásához tudott kapcsolódni. Ennek főleg a bevezetés és ráhangolódás fázisában volt jelentősége. A történetmesélés pedig nem pusztán információközlési eszközként működött, hanem közösségi élményt is teremtett, amely erősítette a részvételi légkört és a személyes jelentésadást.

Ugyanakkor több reflexió arra is rámutatott, hogy a hosszabb, kevésbé strukturált narratív szakaszok nem minden résztvevő számára voltak egyformán követhetők. Különösen kognitív hanyatlás esetén a hosszú történetek könnyebben szétestek, vagy a résztvevők elveszítették a fókuszot. E tapasztalat nyomán a fejlesztési igény a narratív elemek rövidítése, egyszerűsítése és más tanulási egységekkel való kombinálása felé mozdult el.

A strukturált megfigyelések szerint a csoportos helyzetekben gyakori volt a saját élmények és múltbeli tapasztalatok megosztása, és többen személyesen is kapcsolódtak a témákhoz. Mindez arra utalt, hogy a személyes emlékekre építő kapcsolódás fontos szerepet játszott a bevonódás támogatásában.

Témadinamikus szervezés és fenntartható megvalósítás

A hatodik tematikus terület a tanulási folyamat szervezésének rugalmasságát és a megvalósítás fenntarthatóságát fogta össze. A reflexiók több ponton jelezték, hogy a korábban bevált szerkezeti megoldások nem minden témánál működtek azonos hatékonysággal. Egyes témák erősebb ráhangolódást, mások részletesebb magyarázatot, megint mások hangsúlyosabb ismétlést és rögzítést igényeltek. A tanulási folyamat ezért nem merev sorrendként, hanem a téma sajátosságaihoz igazítható szervezési keretként jelent meg.

A reflexiók másik visszatérő eleme a fenntartható előkészítés kérdése volt. A terápiás munkatársak hangsúlyozták, hogy a programok hosszabb távú működtethetősége szempontjából nemcsak az számít, mennyire hatékony egy-egy módszertani elem, hanem az is, hogy mennyi előkészületet igényel, mennyire használható fel ismételt, valamint milyen mértékben alakítható egyszerűen alkalmazható formává.

Megbeszélés

Az ötödik fejlesztési ciklus eredményei azt jelzik, hogy az intézményi környezetben megvalósuló időskori tanulás minősége ebben a szakaszban elsősorban nem egyes módszertani elemek önálló hatékonyságától, hanem azok összehangolt szervezésétől függött. A terápiás munkatársak reflexiói és a strukturált megfigyelések egyaránt arra utaltak, hogy a tanulási alkalmak akkor váltak fenntarthatóvá és szakdidaktikai szempontból is értelmezhetővé, ha a célcsoport sajátosságaihoz igazodó módon biztosították a belépés biztonságát, a feldolgozható haladást, a részvétel egyértelmű kereteit és a tanultak megerősítését. A jelen eredmények újdonsága abban ragadható meg, hogy ezeket a feltételeket nem elszigetelt módszertani megoldásokként, hanem egymással összefüggő, intézményi környezetben működő didaktikai szervezőelvekként tették láthatóvá.

Az ötödik ciklus mint integrációs szakasz

Az eredmények egyik legfontosabb értelmezési kerete az, hogy az ötödik fejlesztési ciklus nem egyszerűen további programkísérletek szakasza volt, hanem olyan integrációs periódusként írható le, amely az első négy ciklus tapasztalataira épült. Jelentősége abban állt, hogy a korábban részben elkülönülten formálódó interaktív, mikrotanulási, narratív és hibamentes elven alapuló megoldások az ötödik ciklusban egyre inkább összekapcsolható didaktikai komponensekké váltak. A fejlesztés súlypontja így fokozatosan eltolódott a különálló programformák kidolgozásától afelé, hogy miként szervezhető meg minél tudatosabban egy-egy tanulási alkalom belső felépítése.

Ez a ciklusokon átívelő, egymáshoz közelítő fejlődés arra utal, hogy az intézményi idősellátási környezetben a tanulási alkalmak működőképessége nem elsősorban egyetlen módszerhez köthető, hanem ahhoz, hogy a különböző tanulástámogató elemek miként kapcsolódnak egymáshoz egy adott helyzetben. A korábbi alapprogramokban is meghatározó törekvés volt, hogy a tanulási alkalmak követhetők, a célcsoporthoz igazítottak és a gyakorlatban jól használhatók legyenek, az ötödik ciklusban azonban ezek a szempontok már nem különálló fejlesztési célokként, hanem tudatosabban összeillesztett, a témához és a résztvevői körhöz igazított didaktikai elemek formájában jelentek meg.

Az eredmények másik fontos tanulsága, hogy a fejlesztés súlypontja a korábbi ciklusokban kialakult megoldások továbbfejlesztésén belül a feldolgozást és a lezárást támogató szakaszok felé tolódott el. A reflexiók világosan jelezték, hogy az új tartalom önmagában nem hozott létre teljes értékű tanulási élményt, a foglalkozások akkor váltak igazán feldolgozhatóvá és tanulhatóvá, ha a megértést támogató aktiváló, valamint az ismétlést és rögzítést segítő szakaszok is kísérték. Ez a megállapítás összhangban áll azokkal a szakirodalmi eredményekkel, amelyek az ismétlést és a fokozatos feldolgozást az idősek tanulását támogató fontos feltételek közé sorolják (Caffrey & Commins, 2023). Az ismétlés és rögzítés ebben az összefüggésben nem pusztán emlékezeti vagy didaktikai funkciót tölt be, hanem affektív jelentőséggel is bír: megerősíti a kompetenciaérzetet, lezárja a közös tanulási élményt, és hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevők pozitív és értelmes tapasztalatként éljék meg a foglalkozást.

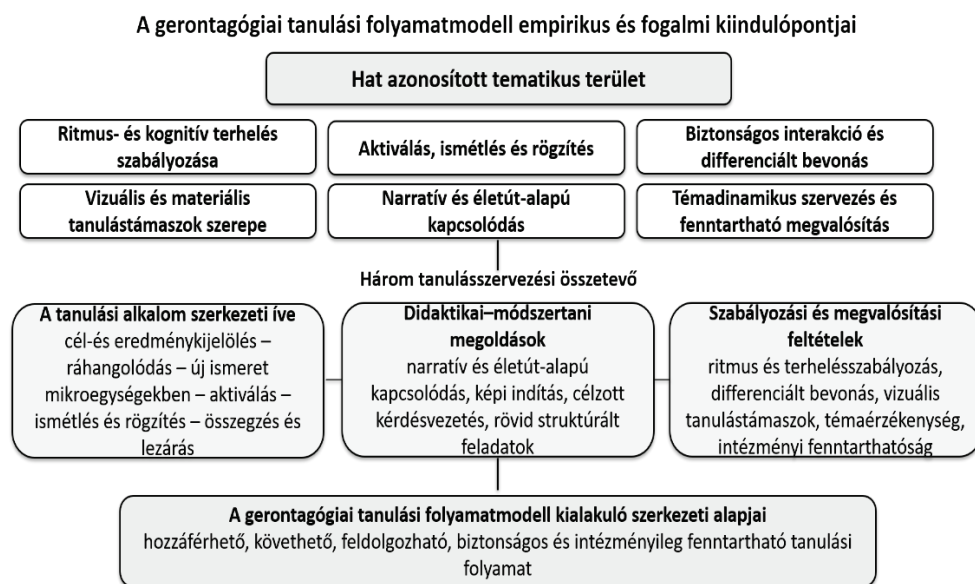
A gerontagógiai tanulási folyamatmodell empirikus alapjai

Egymással összefüggő tanulásszervezési összetevők rajzolódtak ki, amelyek nem programtípusokhoz, hanem a tanulási alkalom szerkezetéhez, didaktikai–módszertani megvalósításához, valamint szabályozási és intézményi feltételeihez kapcsolódtak. Ezek a későbbi gerontagógiai tanulási folyamatmodell kialakításának empirikus kiindulópontjai lettek. Az eredményekből kirajzolódó szerveződési logika szerint intézményi idősellátási környezetben a tanulási alkalom minőségét elsősorban annak hozzáférhetősége, követhetősége, feldolgozhatósága, valamint az új tartalom aktiválását, megerősítését és rögzítését támogató szervezés határozza meg. A jelen vizsgálat újdonsága abban áll, hogy a tanulási folyamatot nem egyes módszertani elemek felől, hanem egymással összefüggő szerkezeti rendként írja le intézményi és csoportszinten.

Az eredmények alapján három, egymással összefüggő tanulásszervezési összetevő vált azonosíthatóvá: a tanulási alkalom szerkezeti íve, az ehhez kapcsolódó didaktikai–módszertani megoldások köre, valamint a teljes folyamatot átható szabályozási és megvalósítási feltételek együttese. Ezek ugyanazon tanulásszervezési folyamat eltérő jellegű, egymással kölcsönhatásban álló összetevőit jelentették. Kapcsolatukat az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra

A gerontagógiai tanulási folyamatmodell kialakuló szerkezeti alapjai az ötödik fejlesztési ciklusban



A tanulási alkalom szerkezeti íve

Egy olyan tanulási ív rajzolódott ki, amely egymásra épülő, ugyanakkor rugalmasan hangsúlyozható és variálható egységekből áll. Ezek a tanulási cél és eredmény kijelölése, a ráhangolódás és az előzetes tudás aktiválása, az új ismeret mikroegységekben történő bemutatása, a feldolgozás közbeni aktiválás, az ismételtes és rögzítés, valamint az összegzés és lezárás. Ez a

szerkezeti ív nem merev sorrendet jelentett, hanem olyan funkcionális tanulási rendet, amely biztonságos belépést, fokozatos haladást és a tanultak megerősítését tette lehetővé. A szerkezeti ív jelentősége abban állt, hogy a tanulási alkalom így nem elszigetelt elemek soraként, hanem belső logikával rendelkező folyamatként vált megszervezhetővé.

Didaktikai–módszertani megoldások a folyamategységekhez igazítva

A tanulási folyamat egységeihez kapcsolódó konkrét didaktikai–módszertani megoldások váltak azonosíthatóvá. Az egyes eljárások az adott szakasz didaktikai funkciójához illeszkedve kaptak szerepet. A ráhangolódást narratív belépő, képi indítás, életútalapú kapcsolódás vagy célzott kérdésvezetés segíthette, az új ismeret bemutatása történhetett többféle értelmezési nézőpontból, például történeti, kulturális vagy mindennapi tapasztalatokhoz kapcsolva. Az aktíválás, valamint az ismétlés és rögzítés során rövid, jól keretezett feladattípusok jelentek meg, például kvíz, párosítás, mondatbefejezés vagy fogalom–kép kapcsolás. Ez azt tette láthatóvá, hogy a módszertani eszközök jelentőségét nem önmagukban, hanem a tanulási folyamat adott pontján betöltött funkciójuk, továbbá az aktuális terhelettséghez és a csoport állapotához való illeszkedésük adta.

Szabályozási és megvalósítási feltételek

Az eredményekben olyan szabályozási és megvalósítási feltételek váltak láthatóvá, amelyek a tanulási alkalom valamennyi szakaszát áthatották. Ezek nem kiegészítő szempontokként jelentek meg, hanem a működés egészét alakító szervezőelvekként. Ilyen elvként rajzolódott ki a ritmus- és terhelésmenedzsment, a differenciált bevonás, a vizuális tanulástámaszok használata, valamint a témára érzékeny és fenntartható szervezés.

A ritmus- és terhelésmenedzsment a figyelmi fluktuáció, a fáradás és a kognitív túlterhelés megelőzésének alapfeltételeként jelent meg. A differenciált bevonás nem elkülönített feladatrendszereket jelentett, hanem olyan közös tanulási teret, amelyben a részvétel többféle mélységben és válaszformában válhatott érvényessé. A vizuális tanulástámaszok a teljes folyamatot végigkísérő szervezőelvként működtek, mivel egyszerre segítették a megértést, a figyelem irányítását és a bevonódás fenntartását. A témára érzékeny, fenntartható szervezés pedig arra utalt, hogy a tanulási alkalmak szerkezetét a tartalom sajátosságaihoz, a résztvevői kör jellemzőihez, valamint az intézményi megvalósíthatóság feltételeihez egyaránt igazítani kellett. A szabályozási és megvalósítási feltételek együtt tették lehetővé, hogy a tanulási folyamat egyszerre maradjon strukturált és rugalmasan alkalmazkodó.

Az ötödik ciklus eredményeinek jelentősége így abban ragadható meg, hogy a tanulási alkalmat nem pusztán tartalmi vagy módszertani kérdésként, hanem egymással összefüggő szerkezeti, didaktikai–módszertani és szabályozási rendként írják le. A tanulási alkalom szerkezeti íve a folyamat belső rendjét, a didaktikai–módszertani megoldások a megvalósítás eszköztárát, a szabályozási és megvalósítási feltételek pedig a működés egészét átható szervezőelveket teszik láthatóvá. E területek kapcsolatai adják a gerontológiai tanulási folyamatmodell empirikus alapját.

Elméleti és gyakorlati hozzájárulás

A tanulmány egyik fő hozzájárulása, hogy az időskori tanulhatóságot és a tanulási alkalmak szervezését konkrét didaktikai szempontok alapján írja le. A jelen eredmények alapján az

időskori tanulhatóság olyan kategóriák mentén válik értelmezhetővé, mint a belépési biztonság, a ritmizált haladás, az alacsony terhelésű aktiválás, a támogatott ismétlés és rögzítés, valamint a differenciált, de közös részvételi tér.

A tanulmány hozzájárul ahhoz is, hogy a nagyon idős, sérülékeny résztvevők tanulási helyzetei ne csupán aktivitási vagy jólléti szempontból, hanem didaktikailag is értelmezhető folyamatokként jelenjenek meg. Az elemzés azt mutatja, hogy e résztvevők esetében is leírhatók olyan gerontagógiai folyamatok, amelyekben a megértés, a kapcsolódás, az önkifejezés és a részvételi élmény a tanulás szervezhető összetevőivé válnak.

A kutatás gyakorlati jelentősége abban áll, hogy olyan szervezési elveket tesz láthatóvá, amelyek intézményi környezetben is alkalmazhatók. A vizsgálat alapján a tanulási alkalmak akkor illeszthetők fenntarthatóan a mindennapi működésbe, ha a tanulási folyamat világos szerkezettel rendelkezik, a módszertani eszközök egyszerűek és funkcionálisak, a tanulási egységek rövidek és lezárhatók, valamint a résztvevők számára többféle kapcsolódási lehetőség áll rendelkezésre.

Korlátok

A tanulmány eredményeit több korlát figyelembevételével kell értelmezni. Egyrészt a vizsgálat egy konkrét intézményi környezethez és annak sajátos résztvevői összetételéhez kapcsolódik, ezért az eredmények általánosíthatósága korlátozott. Másrészt az elemzés az akciókutatás ötödik fejlesztési ciklusára fókuszál. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy ez az ötödik ciklus nem elszigetelt egységként értelmezhető, hanem az előző négy ciklus tapasztalatait is magában hordozó fejlesztési szakaszként, így a jelen eredmények egy kumulatív fejlesztési folyamatba ágyazódnak.

További korlátot jelent, hogy a strukturált megfigyelések leíró és értelmező jellegűek voltak, nem pedig kísérleti összehasonlításra épültek. A reflexiók és a megfigyelések ugyan gazdag képet adnak a fejlesztési logikáról és a tanulási helyzetek működéséről, de nem teszik lehetővé a hosszú távú hatások vagy az egyéni tanulási utak részletes követését. A további kutatások számára ezért fontos irány lehet az öt fejlesztési ciklus eredményeinek integrált elemzésével kialakítandó modell hosszabb távú kipróbálása, eltérő intézményi környezetekben történő vizsgálata, valamint a résztvevői reakciók differenciáltabb nyomon követése.

Következtetések

A tanulmány azt mutatta meg, hogy az akciókutatás ötödik fejlesztési ciklusában az intézményi időskori tanulás működőképessége már nem elsősorban új programtípusok kialakításán, hanem a korábbi ciklusokban formálódó tanulásszervezési megoldások finomhangolásán, összehangolásán és intézményi alkalmazhatóságuk erősítésén múlt. Az ötödik ciklus jelentősége abban ragadható meg, hogy a korábban elkülönülten formálódó fejlesztési irányokból nem önálló programok stabilizálódtak, hanem olyan kombinálható didaktikai lépések, módszertani megoldások és eszközhasználati formák rajzolódtak ki, amelyek a tanulási alkalmak szervezésének közös keretévé váltak.

A reflexiók és a strukturált megfigyelések alapján a ritmus- és terhelésszabályozás, az aktiválás, ismétlés és rögzítés, a differenciált bevonás, a vizuális és narratív támaszok, valamint a témára érzékeny szervezés együttesen rajzolták ki azt a didaktikai mintázatot, amely a tanulási alkalmak működését és fenntarthatóságát támogatta. Az eredmények alapján a tanulási alkalom szerkezeti íve, az ehhez kapcsolódó didaktikai–módszertani megoldások, valamint az

egész folyamatot átható szabályozási és megvalósítási feltételek közötti összefüggések váltak azonosíthatóvá. Ezek a gerontagógiai tanulási folyamatmodell empirikus és fogalmi kiindulópontjait adják. A végleges modell kialakítása ugyanakkor az öt fejlesztési ciklus eredményeinek integrált elemzésére épül, amelynek során meghatározhatók a bemeneti feltételek, a folyamatkomponensek, a működési paraméterek és a modell további összefüggései. A kirajzolódó szerveződési logikában a tanulási minőség elsősorban a hozzáférhető részvétel szervezési feltételeiben jelenik meg, vagyis a belépési biztonságban, a követhető haladásban, a biztonságos interakcióban, valamint az új tartalom aktiválását, megerősítését és rögzítését támogató folyamatokban.

Az eredmények szervesen kapcsolódnak a korábbi gerontagógiai és időskori tanulással foglalkozó kutatások megállapításaihoz. A releváns és személyesen kapcsolható tartalom, a támogató tanulási légkör, valamint a résztvevők állapotához igazított tempó és szervezés jelentősége egyaránt visszaköszön az idősebb tanulók sajátosságaihoz igazodó megközelítésekben (Findsen & Formosa, 2011; Ko, 2020). Hasonló kapcsolódás figyelhető meg a rövid, tagolt tanulási egységek, az egyszerű információszervezés és a visszatérés lehetősége esetében is, amelyek a mikrotanulási megoldások idősek körében azonosított tervezési szempontjaival mutatnak rokonságot (Cedillo et al., 2021). Az ismételtes és az időben tagolt feldolgozás szerepe összhangban áll az elosztott gyakorlás időskori megtartást támogató hatásáról szóló eredményekkel (Caffrey & Commins, 2023), míg a vizuális és materiális támaszok alkalmazásának tapasztalatai arra erősítenek rá, hogy e segédeszközök jelentősége elsősorban a résztvevők sajátosságaihoz és az adott feladathelyzethez való illeszkedésükben ragadható meg (Chen et al., 2022).

A jelen vizsgálat ugyanakkor túl is lép azon, hogy ezeket a szempontokat egymástól elkülönülő módszertani ajánlásokként kezelje. Hozzájárulása abban áll, hogy a ritmus és a terhelés szabályozását, az aktiválást, az ismételtes és rögzítést, a differenciált bevonást, a vizuális és narratív támogatást, valamint a téma- és intézményérzékeny szervezést egyetlen tanulási folyamat egymással kölcsönhatásban álló részeként teszi láthatóvá. Az eredmények azt mutatják, hogy e tényezők működése nem önálló hatásukból, hanem funkcionális összehangolásukból érthető meg. Ez különösen fontos intézményi idősellátási környezetben, ahol a tanulási folyamatot egyszerre kell a résztvevők heterogén állapotához, a téma sajátosságaihoz és a mindennapi működés feltételeihez igazítani.

A tanulmány hozzájárul ahhoz, hogy a nagyon idős résztvevők tanulási helyzetei didaktikailag is értelmezhető folyamatokként jelenjenek meg. Ezzel kiegészíti azokat a megközelítéseket, amelyek az időskori tanulást elsősorban a részvétel, a jóllét, az identitás és a társas kapcsolódás szempontjából vizsgálják (Narushima et al., 2018a, 2018b; Noble et al., 2021). A jelen eredmények azt teszik láthatóvá, hogy e kedvező tapasztalatok létrejöttéhez konkrét didaktikai és tanulásszervezési feltételek kapcsolódnak: a biztonságos belépés, a feldolgozható terhelés, a többféle részvételi lehetőség, a személyes kapcsolódás és a tanultak megerősítése. Gyakorlati szinten olyan szervezési elveket tesz láthatóvá, amelyek intézményi környezetben is alkalmazhatók, különösen heterogén csoportok esetén, ahol a didaktikai lépéseket, a módszertani eszközöket és az interakciós formákat a résztvevői állapothoz, a téma sajátosságaihoz, valamint a szabályozási és megvalósítási feltételekhez szükséges igazítani.

A gerontagógiai akciókutatások ismeretanyagához a vizsgálat azzal járul hozzá, hogy bemutatja, a gyakorlati fejlesztés során létrejövő szakmai tudás nemcsak egyes programok működőképességére vagy módszerek használhatóságára vonatkozhat, hanem ciklusokon átívelő reflexió és újratervezés révén egy általánosabb tanulásszervezési szerkezet kialakításának alapjává válhat. A terápiás munkatársak tapasztalati tudásának, a strukturált megfigyeléseknek

és az ismétlődő fejlesztési döntéseknek az összekapcsolása így nemcsak a helyi gyakorlat módosítását, hanem gerontológiai szakdidaktikai tudás létrehozását is szolgálta.

A további kutatások feladata annak vizsgálata lehet, hogy az ezekre az eredményekre épülő folyamatmodell milyen mértékben adaptálható más intézményi kontextusokra, és milyen hosszabb távú hatásokat képes kiváltani a tanulási részvétel, a kapcsolódás és a jóllét területén. Indokolt továbbá annak vizsgálata, hogy a feltárt szervezési összefüggések eltérő kognitív és funkcionális állapotú csoportokban milyen módon érvényesülnek, valamint hogy a modell alkalmazása milyen változásokat eredményez a megértés, az aktivitás, a részvételi biztonság és az intézményi megvalósíthatóság terén.

Irodalom

- 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).
<https://doi.org/10.1007/s42979-022-01016-0>
- Bajusz, K., & Jászberényi, J. (2013). Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*, 4(3), 59–66.
https://epa.oszk.hu/02900/02936/00014/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2013_03_059-066.pdf
- Bajusz, K., & Virágh, V. (2023). A tanulási sajátosságok összehasonlítása az aktivitási szint szempontjából különböző időskori életszakaszokban. *Tudásmenedzsment*, 24(1), 154–165.
<https://doi.org/10.15170/TM.2023.24.1.9>
- Boga, B. (2014a). Durkó Mátyás és a gerontológia. In E. Juhász (Ed.), *Közösségi művelődés – közösségi tanulás* (pp. 318–321). Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület.
- Boga, B. (2014b). *Pillantás a dombról: válogatott fejezetek az időseidőstudomány területéről*. Novum Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caffrey, M., & Commins, S. (2023). Preservation of long-term memory in older adults using a spaced learning paradigm. *European Journal of Ageing*, 20(2).
<https://doi.org/10.1007/s10433-023-00750-5>
- Cedillo, P., Gómez, D., Prado-Cabrera, D., Bermeo, A., & Illescas, L. (2021). Microlearning method for building learning capsules for older adults. *International Conference on Information and Communication Technologies for Ageing Well and E-Health, ICT4AWE - Proceedings, 2021-April*, 187–194. <https://doi.org/10.5220/0010449201870194>
- Chen, A. T., Teng, A. K., Zhao, J., Asiro, M. G., & Turner, A. M. (2022). The use of visual methods to support communication with older adults with cognitive impairment: A scoping review. *Geriatric Nursing*, 46, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2022.04.027>
- Corrado, A. M., Benjamin-Thomas, T. E., McGrath, C., Hand, C., Laliberte Rudman, D., & Heyn, P. C. (2020). Participatory action research with older adults: A critical interpretive synthesis. *Gerontologist*, 60(5), E413–E427. <https://doi.org/10.1093/geront/gnz080>
- de Lima Flauzino, K., Manuel Pires Teixeira Gil, H., Sathler Tavares Batistoni, S., Oliveira Costa, M., & Cachioni, M. (2022). Lifelong learning activities for older adults: a scoping review. *Educational Gerontology*, 48(11), 497–510. <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2052507>
- Findsen, B., & Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life*. SensePublishers.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6091-651-9>
- Jacobs, S. D. (2016). The use of participatory action research within education-benefits to stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3). <https://doi.org/10.5430/wje.v6n3p48>

- Ko, H. (2020). Teaching older adults: an instructional model from Singapore. *Educational Gerontology*, 46(12), 731–745. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1807689>
- Kollányi, Z., & Várfi, M. (2023). Részvételi módszerek az iskolai egészségfejlesztésben. *Iskolakultúra*, 33(1–2), 31–45. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2023.1-2.31>
- Luppi, E. (2009). Education in old age: An exploratory study. *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 241–276. <https://doi.org/10.1080/02601370902757125>
- Maderer, P., & Skiba, A. (2006). Integrative geragogy: Part 1: Theory and practice of a basic model. *Educational Gerontology*, 32(2), 125–145. <https://doi.org/10.1080/03601270500388158>
- Maróti, A. (2013). Elméleti alapok az idősek tanulásáról és tanításáról. *Kultúra és Közösség*, 4(3), 67–78. https://epa.oszk.hu/02900/02936/00014/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2013_03_067-078.pdf
- Menassa, M., Stronks, K., Khatami, F., Roa Díaz, Z. M., Espinola, O. P., Gamba, M., Itodo, O. A., Buttia, C., Wehrli, F., Minder, B., Velarde, M. R., & Franco, O. H. (2023). Concepts and definitions of healthy ageing: A systematic review and synthesis of theoretical models. *EClinicalMedicine*, 56, 101821. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101821>
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018a). I learn, therefore I am: A phenomenological analysis of meanings of lifelong learning for vulnerable older adults. *Gerontologist*, 58(4), 696–705. <https://doi.org/10.1093/geront/gnx044>
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018b). Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing and Society*, 38(4), 651–675. <https://doi.org/10.1017/S0144686X16001136>
- Noble, C., Medin, D., Quail, Z., Young, C., & Carter, M. (2021). How does participation in formal education or learning for older people affect wellbeing and cognition? A systematic literature review and meta-analysis. *Gerontology and Geriatric Medicine*, 7. <https://doi.org/10.1177/2333721420986027>
- Paas, F., & van Merriënboer, J. J. G. (2020). Cognitive-load theory: Methods to manage working memory load in the learning of complex tasks. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 394–398. <https://doi.org/10.1177/0963721420922183>
- Quinn, J., & Blandon, C. (2020). *Lifelong learning and dementia*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42231-8>
- Virágh, V. (2024). Sikeres időskort segítő tanulási programok elméleti alapjai szociális ellátások tekintetében. *Magyar Gerontológia*, 16(43), 90–117. <https://doi.org/10.47225/mg/16/43/15978>
- Ward, A., Alberg Sorensen, K., Kousgaard, H., Schack Thoft, D., & Parkes, J. (2020). Going back to school – An opportunity for lifelong learning for people with dementia in Denmark (Innovative practice). *Dementia*, 19(7), 2461–2468. <https://doi.org/10.1177/1471301218763190>
- World Health Organization. (2020). *UN decade of healthy ageing: Plan of action 2021-2030*. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/decade-proposal-final-apr2020-en.pdf>
- Zohar, A., & Shavit, Y. Z. (2025). Bridging geragogy and pedagogy: Towards a learning-sciences-based approach to older adults' education. *Educational Gerontology*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03601277.2025.2569386>

ABSTRACT

EMPIRICAL AND CONCEPTUAL STARTING POINTS FOR A GERONTAGOGICAL LEARNING PROCESS MODEL

Analysis of the Fifth Developmental Cycle of an Action Research Study Conducted in an
Institutional Social Care Setting for Older Adults

Viktória Virágh

Keywords: gerontagogy, learning in later life, institutional social care for older adults, subject-didactic action research, learning process model

The study examines the fifth developmental cycle of a multicycle subject-didactic action research project conducted in institutional social care for older adults. Its theoretical framework combines learning in later life as a participatory and well-being-related process with a subject-didactic approach to gerontagogy. The study was carried out across three sites and focused on the development of gerontagogical learning programs and the gradual identification of principles for organizing learning. The participant group consisted of 120 older adults, and eight therapeutic staff members were involved in program implementation. The analysis drew on 70 reflections recorded in researcher notes from six group reflection interviews and on structured observational data from 52 learning sessions. The reflective material was analyzed using inductive and interpretive thematic analysis, while the observational data were examined descriptively and interpretively. The integrated analysis identified six thematic areas: regulation of pace and cognitive load; activation, repetition and consolidation; safe interaction and differentiated participation; visual and material learning supports; narrative and life-course-based connections; and dynamic topic organization and sustainable implementation. The findings indicate that the fifth cycle focused on coordinating previously emerging approaches to learning organisation and fine-tuning the internal structure of the learning process. Three interacting components were identified: the structural sequence of the learning session, didactic and methodological solutions, and regulatory and implementation conditions. These provide empirical and conceptual starting points for a subsequently developed gerontagogical learning process model. The study contributes to the subject-didactic interpretation of gerontagogy and to the organisation of learning in institutional later-life settings.

Magyar Pedagógia, 126(3). 183–204. (2026)
<https://doi.org/10.14232/mped.2026.3.183>

Virágh Viktória:  <https://orcid.org/0009-0005-2650-4164>

Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
viraghviki@gmail.com