

MARTA LUTY-MICHALAK

LIFELONG LEARNING A SATYSFAKCJA Z ŻYCIA OSÓB PO 50. ROKU ŻYCIA

LIFELONG LEARNING AND LIFE SATISFACTION OF PEOPLE OVER 50

Abstract. Scientific literature covers numerous studies carried out at showing the impact of learning on professional activity, earnings, position, etc. The effect of health or social activity on the level of life satisfaction is also one of the most often chosen aim of the research. Much less frequently we encounter studies indicating the relationship between learning and health, well-being or life satisfaction. The aim of the article is to analyze the impact of learning on the life satisfaction of people aged 50 and over based on the results of the 8th round of the SHARE (The Survey of Health, Aging and Retirement in Europe).

Keywords: lifelong learning; life satisfaction; CASP-12 index.

WPROWADZENIE

Satysfakcja z życia stanowi odzwierciedlenie dobrostanu człowieka, który determinowany jest przez szereg czynników, takich jak: zdrowie psychiczne i fizyczne, status społeczno-ekonomiczny, poziom wykształcenia, aktywność społeczna itp. Podkreśla się, że satysfakcja ta ma subiektywny charakter, ponieważ jest to ocena jakości własnego życia. Ten czynnik dominuje w wielu współczesnych definicjach przedmiotowego pojęcia. Kluczowe wydaje się więc zidentyfikowanie uwarunkowań, które wpływają na subiektywny odbiór jakości życia, czyli decydują o poziomie zadowolenia z niego. W literaturze

Dr MARTA LUTY-MICHALAK – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Społeczno-Ekonomiczny, Instytut Nauk Socjologicznych; adres do korespondencji: ul. Wóycickiego 1/3, bud. 23, 01-938 Warszawa; e-mail: m.luty@uksw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1575-8757>.

przedmiotu znajdziemy opis szeregu badań ukazujących wpływ czynników o charakterze głównie ekonomicznym oraz zdrowotnym.

Biorąc pod uwagę fakt, że poziom wykształcenia wpływa na poziom zadowolenia z życia, sytuacja ta budzi zdziwienie. Tym bardziej że przemiany społeczne, gospodarcze, rozwój nowych technologii, globalizacja i inne procesy społeczno-gospodarcze spowodowały, że współcześnie mówi się o społeczeństwie opartym nie na wiedzy, a na uczeniu się (Maniak, 2015, s. 129; Pawelska-Skrzypek i Jałocha, 2013, s. 10). Uczenie się to podstawowa umiejętność we współczesnym technologicznym świecie. Znaczna część badań skupia się na ekonomicznych korzyściach płynących z uczenia się, takich jak wyższe zarobki czy lepsze perspektywy zatrudnienia. Nieekonomiczne korzyści uczenia się, do których zaliczamy m.in. większy udział w życiu społecznym, większą satysfakcję z życia czy dobre samopoczucie, są rzadziej opisywane. Istniejące w tym zakresie dane wskazują na dodatnią zależność pomiędzy edukacją osób dorosłych a ich poczuciem własnej wartości, dobrostanem psychicznym, samooceną czy też poczuciem własnej skuteczności i sprawczości. Jednakże badania przeprowadzane są najczęściej w populacji osób pomiędzy 20. a 40. rokiem życia (Jenkins, 2011, s. 404-405). Nie można przy tym zapominać, że uczenie się w dojrzałym wieku pomaga ludziom osiągać odmiennie cele niż edukacja dzieci i młodzieży. Należą do nich m.in. aktywny udział w życiu społecznym, prowadzenie bardziej zrównoważonego stylu życia oraz poprawa stanu zdrowia i samopoczucia (Laal i Salamati, 2012, s. 400).

1. IDEA LIFELONG LEARNING (LLL)

Termin *lifelong learning* (LLL), który oznacza uczenie się przez całe życie, uświadamia nam, że uczenie się nie jest związane wyłącznie z dzieciństwem, dorastaniem czy szkołą. Jest to proces, który trwa całe życie, począwszy od urodzenia aż do śmierci i często ma wymiar nieformalny (Khatibi i Fouladchang, 2016, s. 156). Pojęcie to jest stosowane dopiero od kilku dekad, jednak sama idea jest o wiele starsza. Już starożytni filozofowie, tacy jak Platon, Sokrates, Konfucjusz czy Arystoteles głosili konieczność uczenia się, a właściwie rozwoju przez całe życie (Luty-Michalak, 2017, s. 81).

W latach 60. XX wieku stworzono pierwsze konstrukcje teoretyczne określające, czym jest całożyciowe uczenie się. UNESCO wprowadziło wtedy termin kształcenia ustawicznego, który zastąpiony został następnie przez pojęcie *lifelong learning*. Przemiany polityczne, społeczne oraz gospodarcze, które miały miejsce

w latach 90. XX wieku, spowodowały, że obok UNESCO, koncepcji tej wiele miejsca w swoich publikacjach i raportach poświęcać zaczęły również takie organizacje międzynarodowe, jak OECD, Rada Europy czy Komisja Europejska.

Kształcenie ustawiczne definiowane było jako „proces ciągłego doskonalenia zasobu wykształcenia i kwalifikacji oraz ciągłej adaptacji intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej do przyspieszonego rytmu zmienności, który jest znamiem współczesnej cywilizacji” (Symela, 1997, s. 4). Z kolei OECD sformułowało definicję koncepcji uczenia się przez całe życie, która oznacza rozwój indywidualny i społeczny człowieka, podkreślając przy tym, że rozwój ten odbywa się zarówno w systemie formalnym (szkoły, uczelnie, placówki edukacyjne itp.), jak i nieformalnym (uczenie się w domu, pracy, społeczności itp.). W dokumentach Komisji Europejskiej możemy odnaleźć podobne ujęcie definicyjne całościowego uczenia się, które ma ciągły charakter i prowadzi do podniesienia wiedzy, kompetencji, jak również umiejętności (Europejskie Biuro Eurydice, 2002, s. 10-12).

Komisja Europejska podkreśla, że *lifelong learning* odbywa się na kilku poziomach, którymi są: kształcenie formalne, pozaformalne oraz nieformalne. Kształcenie formalne ma charakter intencjonalny, odbywa się w formalnych instytucjach edukacyjnych (szkoły, kolegia, uniwersytety) i przyjmuje postać „drabiny” edukacyjnej począwszy od dzieci w wieku 5-7 lat, a skończywszy na młodych dorosłych w wieku 20. lub nawet 25. lat. Prowadzi ono do uzyskania uznawanych i hierarchicznych kwalifikacji, które przyporządkowane mogą być do jednego z poziomów klasyfikacji ISCED. Kształcenie pozaformalne również jest zinstytucjonalizowane i ma zorganizowany oraz intencjonalny charakter. Jednakże ma ono uzupełniający, alternatywny lub komplementarny w stosunku do kształcenia formalnego wymiar. Mogą to być różnego rodzaju kursy, szkolenia, warsztaty bądź inne formy kształcenia, w których uczestniczyć mogą osoby ze wszystkich grup wiekowych (Komisja Europejska, 2011, s. 17-18; UNESCO, 2012, s. 12; Luty-Michalak, 2017, s. 81-82; Górniak, Strzebońska i Worek, 2020, s. 24). Natomiast kształcenie nieformalne także ma charakter intencjonalny, jednak w mniejszym stopniu jest zorganizowane i ustrukturyzowane, ponieważ uczenie się może mieć miejsce „w rodzinie, w miejscu pracy, w codziennym życiu i odbywać się jako samokształcenie, przekazywanie i zdobywanie wiedzy wśród członków rodziny lub społeczności” (Eurostat, 2016, s. 15). Nazywane bywa uczeniem się przez doświadczenie i do pewnego stopnia może być rozumiane jako uczenie się przypadkowe. Mimo że instytucje takie jak Eurostat nie szacują rozmiarów tego typu edukacji, to okazuje się, że nieformalne kształcenie odpowiada za kształtowanie kompetencji potrzebnych w życiu człowieka w około 70-80% (Solarczyk-Szwec, 2014, s. 94).

Lifelong learning jest to więc proces zdobywania i uaktualniania wiedzy, umiejętności, kompetencji oraz zainteresowań. Termin ten oznacza uczenie się realizowane przez całe życie, które charakteryzuje się elastycznością, różnorodnością i dostępne jest w różnym czasie i w różnych miejscach. Jest to koncepcja, która pokazuje, że uczenie się ma również miejsce poza tradycyjną edukacją. Całozyciowe uczenie się pozwala człowiekowi na przystosowanie się do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy oraz umożliwia aktywny udział w życiu społecznym i gospodarczym. Obejmuje więc wszystkie rodzaje działań z zakresu edukacji formalnej oraz społecznej (Laal, Aliramaei i Laal, 2014, s. 4047-4048).

2. SATYSFAKCJA Z ŻYCIA

Satysfakcja z życia, określana także jako zadowolenie z życia, to zorientowana poznawczo, subiektywna ocena aktualnej sytuacji życiowej przy uwzględnieniu własnych oczekiwań. Ocena jakości własnego życia bywa konceptualizowana jako kluczowy wskaźnik dobrostanu (*well-being*). Zadowolenie z życia obejmuje aspekt osądu, w którym jednostki oceniają jakość swojego życia na podstawie określonych kryteriów. Literatura przedmiotu wskazuje na związek satysfakcji z życia z jego jakością. Niektórzy badacze piszą wręcz, że jakość życia utożsamiana jest z zadowoleniem z niego (Yildirim, Kilic i Akyol, 2013, s. 416).

Jakość życia doczekała się wielu definicji. W literaturze przedmiotu można odnaleźć stwierdzenia, że istnieje tyle definicji i mierników jakości życia, ilu jest naukowców zajmujących się tym tematem (Wiggins i in., 2008, s. 62). Jakość życia traktowana jest podobnie jak satysfakcja z niego, jako ogólny i stały stan dobrostanu. Grupa badaczy Światowej Organizacji Zdrowia zdefiniowała jakość życia jako postrzeganie przez jednostkę swojej pozycji życiowej z uwzględnieniem kontekstu kulturowego i systemu wartości, oraz w odniesieniu do jej celów, oczekiwań, standardów i relacji społecznych (Yildirim, Kilic i Akyol, 2013, s. 416).

W socjologii jakość życia interpretowana jest jako subiektywne rozumienie dobrostanu uwzględniające indywidualne potrzeby i perspektywy, w ekonomii jest to standard życia, a w medycynie – relacja między zdrowiem a chorobą, wraz z czynnikami mającymi wpływ na zdrowy styl życia. Czynnik zdrowia jest często podkreślany bardziej niż pozostałe, mimo że pojęcie jakości życia należy rozumieć znacznie szerzej (López-Ruiz i in., 2021, s. 1-2). Podobna krytyka spotyka tych, którzy operacjonalizują jakość życia jako wskaźnik

ekonomiczny. Socjologowie, powołując się na Giddensa, Becka i Baumana wskazują, że we współczesnych społeczeństwach jakość życia nie jest determinowana jedynie kwestiami ekonomicznymi oraz zdrowotnymi. Ogromne znaczenie ma tu subiektywna ocena jednostki (Oliver i in., 2021, s. 1).

Satysfakcja z życia określana jest także jako subiektywna ocena jakości życia w ogóle i wskaźnik subiektywnego dobrostanu, który jest postrzegany jako synonim szczęścia, oraz odnosi się do tego, co ludzie czują i myślą o swoim życiu. Współcześnie tematyka zadowolenia z życia i szczęścia przyciąga uwagę wielu badaczy z dziedziny nauk społecznych, psychologii, filozofii i ekonomii. Większość z nich używa słowa „szczęście” ostrożnie, aby przekazać jego szczególne znaczenie. Bycie szczęśliwym to nie tylko bycie radosnym, to szczególne uczucie, które jest cenne i niezwykle pożądane, ale trudne do osiągnięcia. Znaczna część dotychczasowych badań skupiała się na stworzeniu obiektywnych metod analizy jakości życia i dobrostanu, opierając się na geograficznych i socjoekonomicznych aspektach związanych z jakością życia, dobrostanem i szczęściem, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu nierówności społecznych i przestrzennych oraz sprawiedliwości społecznej (López-Ruiz i in., 2021, s. 2).

W badaniu SHARE zadowolenie z życia mierzone jest za pomocą indeksu satysfakcji z życia. Respondenci dokonują oceny poziomu zadowolenia z życia na skali od 0 do 10, gdzie 0 oznacza brak zadowolenia z życia, a 10 jego najwyższy poziom. Mimo że część badaczy podkreśla, że ma on ograniczoną wartość poznawczą, ponieważ zależy m.in. od pory roku czy nastroju respondenta w danym momencie, to jest on jednak szeroko wykorzystywany. Ponadto, służy do budowy bardziej skomplikowanych narzędzi analizy (Duda i Oczkowska, 2016, s. 37).

Ogólne samopoczucie jednostki, w tym odczuwany przez nią poziom satysfakcji z życia uzależniony jest od jakości życia, rozumianej jako zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu. Badając więc zadowolenie z życia, należy też dokonać analizy jakości życia osób starszych. Aby zbadać jakość życia osób po 50. roku życia, opracowano indeks CASP.

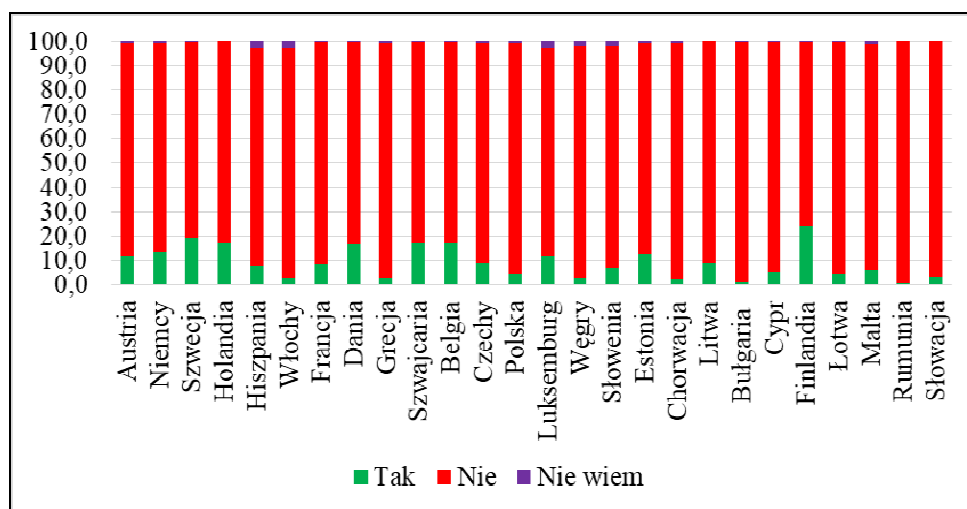
Za pomocą CASP jakość życia szacowana jest w zależności od poziomu realizacji potrzeb, istotnych dla pozytywnego doświadczania życia po odejściu na emeryturę, kiedy zwiększa się osobista niezależność i pojawiają nowe możliwości udziału w życiu społecznym – możliwość wpływania na otoczenie (*Control*), samodzielne podejmowanie decyzji (*Autonomy*), samorealizacja (*Self-realization*) i czerpanie przyjemności w życiu (*Pleasure*). [...] Jakość życia według skali CASP jest silnie skorelowana z miarami satysfakcji z życia (Duda i Oczkowska, 2016, s. 37).

W oryginalnej wersji do budowy indeksu wykorzystuje się 19 zmiennych (CASP-19). Respondent określa w kwestionariuszu, jak często doświadczają

pewnych stanów, uczuć bądź sytuacji. W badaniu SHARE używana jest wersja indeksu bazująca na 12 zmiennych (CASP-12) (Duda i Oczkowska, 2016, s. 37).

3. ANALIZA ZALEŻNOŚCI POMIĘDZY AKTYWNOŚCIĄ EDUKACYJNĄ A POZIOMEM SATYSFAKCJI Z ŻYCIA OSÓB PO 50. ROKU ŻYCIA

Analizując aktywność edukacyjną i szkoleniową należy podkreślić, że wśród osób po 50. roku życia nie jest ona popularna. We wszystkich analizowanych państwach zdecydowana większość respondentów deklarowała, że w ostatnich 12 miesiącach nie brała udziału w kursach, szkoleniach ani innych formach aktywności edukacyjnej. Najczęściej (powyżej 10% wskazań) aktywność taką deklarowali respondenci z Finlandii – 24,4%, Szwecji – 19,2%, Holandii – 17,6%, Belgii – 17,5%, Szwajcarii – 17,4%, Danii – 16,9%, Niemiec – 13,7%, Estonii – 12,5%, Austrii – 11,8% oraz Luksemburga – 11,4%. Najrzadziej odpowiedzi pozytywnych (poniżej 5% wskazań) udzielały osoby badane pochodzące z Rumunii – 0,6%, Bułgarii – 1,1%, Chorwacji – 2,2%, Węgier – 2,3%, Włoch i Grecji – po 2,5%, Słowacji – 3,3%, Łotwy – 4,7% oraz Polski – 4,9%.

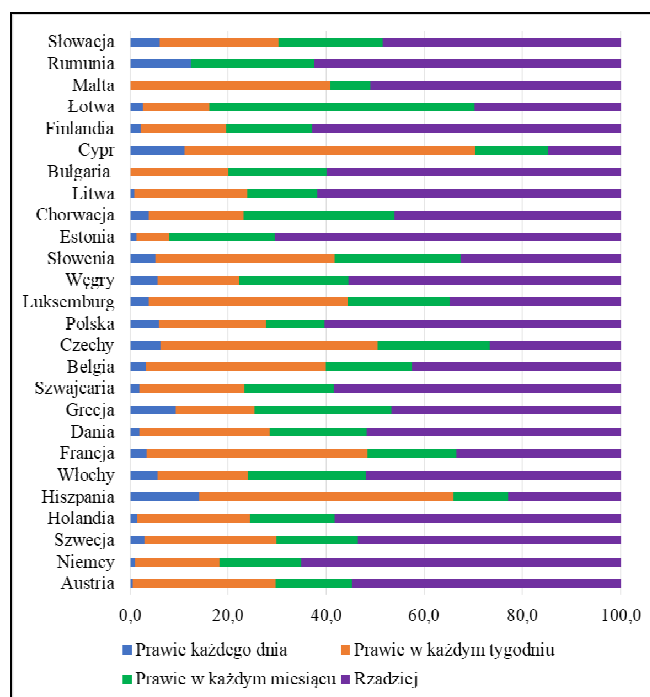


Wykres 1. Aktywność edukacyjna i szkoleniowa osób po 50. roku życia w ciągu ostatnich 12 miesięcy (w%)

Źródło: Obliczenia własne na podstawie: Börsch-Supan, 2022.

Tych respondentów, którzy odpowiedzieli pozytywnie na pytanie o to, czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy brali udział w szkoleniach, kursach lub innych formach edukacji, poproszono o wskazanie, jak często to robili. Gdy zsumujemy odsetki wskazań dla odpowiedzi „prawie każdego dnia” oraz „prawie w każdym tygodniu”, to okazuje się, że najczęściej edukowali się mieszkańcy Cypru – 70,4%, Hiszpanii – 65,9%, Czech – 50,4%, Francji – 48,3%, Luksemburga – 44,3%, Malty – 40,8%, Belgii – 39,9% oraz Słowacji 30,3%. Najrzadziej szkolą się osoby starsze z Estonii – 8,1%, Rumunii – 12,5%, Łotwy – 16,2%, Niemiec – 18,2%, Finlandii – 19,6% oraz Bułgarii – 20%, gdzie, co ciekawe, nikt nie wskazał odpowiedzi „prawie codziennie”.

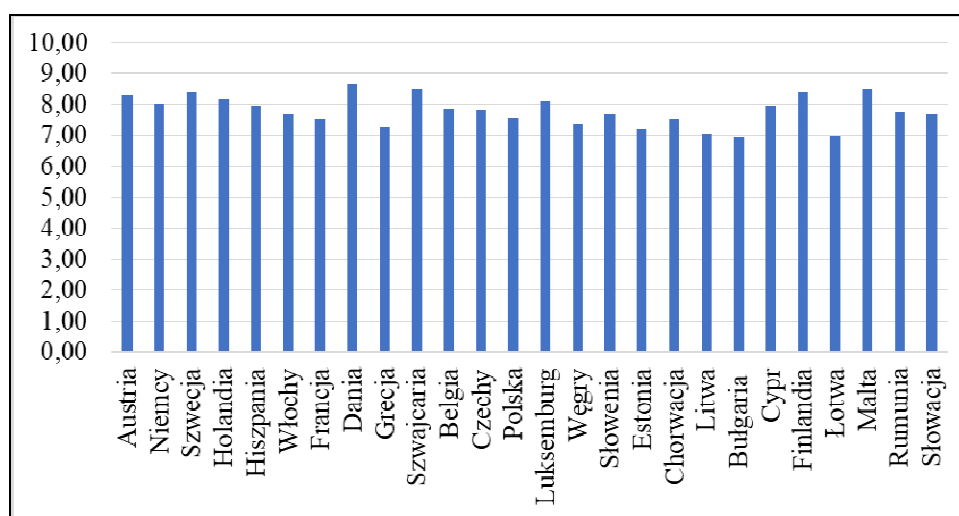
Mimo iż w Hiszpanii, Czechach i we Francji rzadziej niż co dziesiąta spośród badanych osób brała udział w edukacji w ostatnim roku, to wśród nich większość robiła to prawie codziennie lub prawie w każdym tygodniu. Na Cyprze i na Słowacji kontrast ten był jeszcze bardziej widoczny. Natomiast w Estonii ponad 12% respondentów brało udział w szkoleniach, ale częstotliwość tego typu aktywności była bardzo niska. Podobnie sytuacja wyglądała w Finlandii.



Wykres 2. Częstotliwość udziału w edukacji i szkoleniach osób po 50. roku życia w ciągu ostatnich 12 miesięcy (w%)

Źródło: Obliczenia własne na podstawie: Börsch-Supan, 2022.

Jeśli chodzi o wartości indeksu satysfakcji z życia, to należy podkreślić, że nie ma widocznych ogromnych różnic między analizowanymi państwami. W większości przypadków jego wartości oscylowały od 7,5 do 8,5. Najwyższe noty (powyżej 8) osiągnął w Danii – 8,66, Szwajcarii – 8,5, na Malcie – 8,49, w Finlandii – 8,4, Szwecji – 8,39, Austrii – 8,31, Holandii – 8,17, Luksemburgu – 8,13 oraz Niemczech – 8,02. Są to państwa, gdzie oprócz Malty, najwięcej respondentów udzieliło pozytywnej odpowiedzi na pytanie o aktywność edukacyjno-szkoleniową. Natomiast respondenci z Malty jeśli podejmowali już aktywność edukacyjną, to robili to bardzo często. Test chi-kwadrat Pearsona wskazuje w przypadku tych państw na istnienie korelacji pomiędzy zmiennymi. Jeśli chodzi o najniższy poziom satysfakcji z życia, to wartość poniżej 7 indeks ten uzyskał w Bułgarii oraz na Łotwie, gdzie doszkalanie się nie jest popularne wśród osób starszych. Tutaj test chi-kwadrat Pearsona również wykazał istnienie zależności między badanymi zmiennymi.

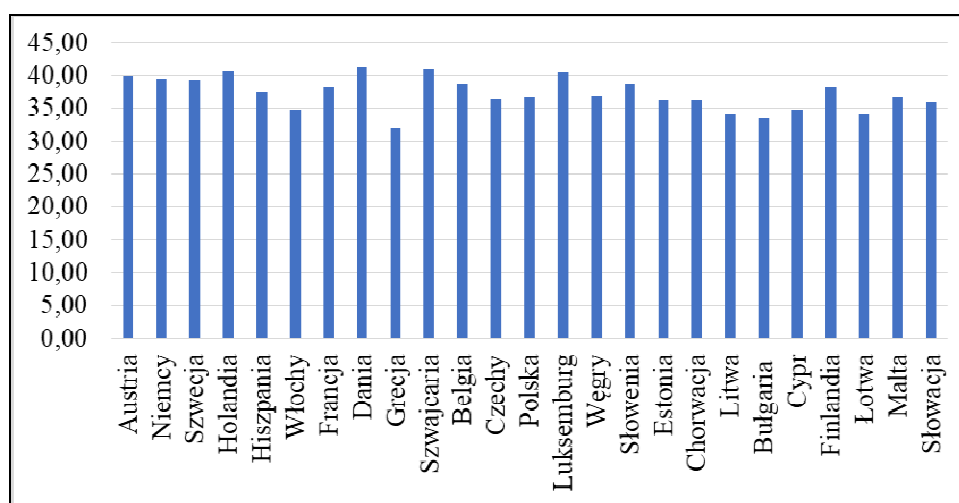


Wykres 3. Wartość indeksu satysfakcji z życia

Źródło: Obliczenia własne na podstawie: Börsch-Supan, 2022.

Indeks CASP-12 przyjmuje wartości od 12 do 48. Interpretując wyniki przyjmuje się, że wartość indeksu poniżej 35 oznacza niską jakość życia, wartości z przedziału 35-37 charakteryzują średnią jakość życia, a z przedziału 37-39 – wysoką, natomiast powyżej 39 – bardzo wysoką jakość życia (Cantarero-Prieto, Pascual-Sáez i Blázquez-Fernández, 2018, s. 1197).

O bardzo wysokiej jakości życia możemy mówić w Danii – 41,19, Szwajcarii – 40,94, Luksemburgu – 40,4, Holandii – 40,64, Austrii, Niemczech i Szwecji – powyżej 39, czyli w państwach, w których najwięcej respondentów udzieliło pozytywnej odpowiedzi na pytanie o aktywność szkoleniową. Test chi-kwadrat Pearsona uzyskał dla tych zmiennych wartości sugerujące istnienie zależności. Oprócz Luksemburga, nie możemy jednak mówić o zależności pomiędzy satysfakcją z życia a częstotliwością podejmowania tych aktywności. Niską jakość życia zaobserwowano w takich państwach, jak: Grecja – 31,94, Bułgaria – 33,57, Litwa – 33,92, Łotwa – 33,93, Cypr – 34,81 oraz Włochy – 34,83. Z wyjątkiem Cypru i Litwy są to więc państwa, w których najmniej osób badanych szkoli się. Jedynie w przypadku Łotwy i Bułgarii widać zależność pomiędzy niską wartością indeksu CASP a niewielką częstotliwością aktywności edukacyjnej. W tych przypadkach wyniki testu chi-kwadrat również wskazują na istnienie korelacji pomiędzy zmiennymi.



Wykres 4. Wartość indeksu CASP-12

Źródło: Obliczenia własne na podstawie: Börsch-Supan, 2022.

WNIOSKI

Przeprowadzona analiza wskazuje na niski udział Europejczyków w wieku 50 lat i więcej w edukacji formalnej oraz pozaformalnej. Należy przy tym pamiętać, że udział w kształceniu nieformalnym nie stanowił elementu badania SHARE, a tym samym nie można określić jego wpływu na satysfakcję z życia tej części populacji. Niemniej jednak zauważalna jest relacja pomiędzy podejmowaniem aktywności edukacyjnej (formalnej i pozaformalnej) a poziomem zadowolenia z życia mierzonym za pomocą indeksu satysfakcji z życia oraz indeksu CASP-12.

W państwach, w których więcej respondentów podejmuje aktywność edukacyjną, poziom satysfakcji z życia jest wyższy. Odwrotna zależność jest zauważalna jedynie w przypadku Łotwy i Bułgarii. Poza nielicznymi wyjątkami nie występuje zależność pomiędzy zadowoleniem z życia a częstotliwością podejmowanych aktywności edukacyjnych. Dodatnia korelacja ujawnia się także w przypadku udziału w różnych formach edukacji oraz jakości życia wyrażonej za pomocą indeksu CASP-12. Pomiędzy wartościami przyjmowanymi przez indeks CASP-12 a częstotliwością podejmowania aktywności edukacyjnej nie widać zależności (poza nielicznymi wyjątkami).

Na zakończenie pozostaje jedynie wskazać na konieczność podjęcia próby szacowania rozmiarów edukacji nieformalnej i wypracowania metod jej pomiaru. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ kształcenie nieformalne może przyjmować niezorganizowaną i nieustrukturyzowaną formę oraz odbywać się w takich grupach jak rodzina. Natomiast jego wpływ na wiele aspektów życia człowieka pozostaje na pewno ogromny.

BIBLIOGRAFIA

- Börsch-Supan A. (2022), *Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE) Wave 8*. Release version: 8.0.0. SHARE-ERIC. Data set. DOI: 10.6103/SHARE.w8.800.
- Cantarero-Prieto D., Pascual-Sáez M. i Blázquez-Fernández C. (2018), *What is Happening with Quality of Life Among the Oldest People in Southern European Countries? An Empirical Approach Based on the SHARE Data*, *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, nr 140 (3), s. 1195-1209.
- Duda D. i Oczkowska M. (2016), *Starzenie się a satysfakcja z życia – czynniki wpływające na dobrostan osób starszych*, *Polityka Społeczna*, nr 7, s. 36-40.
- Europejskie Biuro Eurydice (2002), *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Przegląd sytuacji w poszczególnych krajach*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

- Eurostat (2016), *Classification of Learning Activities (CLA). Manual. Edition 2016*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Górnjak J., Strzebońska A. i Worek B. (2020), *Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor rozwojowy*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Jenkins A. (2011), *Participation in Learning and Wellbeing Among Older Adults*, International Journal of Lifelong Education, nr 3 (30), s. 403-420.
- Khatibi M. i Fouladchang M. (2016), *Lifelong Learning: A Review*, The International Journal of Indian Psychology, nr 3 (2), s. 155-162.
- Komisja Europejska (2011), *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Laal M., Aliramaei A. i Laal A. (2014), *Lifelong Learning and Art*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, nr 116, s. 4047-4051.
- Laal M. i Salamati P. (2012), *Lifelong Learning: Why Do We Need It?*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, nr 31, s. 399-403.
- López-Ruiz V.-R., Huete-Alcocer N., Alfaro-Navarro J.-L. i Nevado-Peña D. (2021), *The Relationship Between Happiness and Quality of Life: A Model for Spanish Society*, PLoS ONE, nr 16 (11), s. 1-15; <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259528>.
- Luty-Michalak M. (2017), *Lifelong learning a aktywizacja zawodowa osób w niemobilnym wieku produkcyjnym*, [w:] I.M. Światała, N.G. Piłkuła i K. Białożył (red.), *Etyczne i społeczne wymiary pracy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 77-88.
- Maniak G. (2015), *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, Studia Ekonomiczne, nr 214, s. 128-139.
- Oliver A., Sentandreu-Mañó T., Tomás J.M., Fernández I. i Sancho P. (2021), *Quality of Life in European Older Adults of SHARE Wave 7: Comparing the Old and the Oldest-Old*, Journal of Clinical Medicine, nr 10; <https://doi.org/10.3390/jcm10132850>.
- Pawelska-Skrzypek G. i B. Jałocha (red.) (2013), *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu*, Zagreb: Institute for the Development of Education.
- Solarczyk-Szwec H. (2014), *Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, Kalisz-Konin: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, s. 93-101.
- Symela K. (1997), *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkoleniowych dorosłych*, Warszawa: MPiPS.
- UNESCO (2012), *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Yildirim Y., Kilic S.P. i Akyol A.D. (2013), *Relationship between Life Satisfaction and Quality of Life in Turkish Nursing School Students*, Nursing and Health Sciences, nr 15, s. 415-422.
- Wiggins R.D., Netuveli G., Hyde M., Higgs P. i Blane D. (2008), *The Evaluation of a Self-Enumerated Scale of Quality of Life (CASP-19) in the Context of Research on Ageing: A Combination of Exploratory and Confirmatory Approaches*, Social Indicators Research, nr 1 (89), s. 61-77.

LIFELONG LEARNING
A SATYSFAKCJA Z ŻYCIA OSÓB PO 50. ROKU ŻYCIA

Streszczenie

W literaturze przedmiotu nie brakuje analiz ukazujących wpływ uczenia się na aktywność zawodową, zarobki, pozycję zawodową itp. Często opisywany jest również wpływ stanu zdrowia czy też aktywności społecznej na odczuwany przez jednostki poziom satysfakcji z życia. O wiele rzadziej spotykamy badania wskazujące na związek uczenia się ze zdrowiem, dobrym samopoczuciem czy satysfakcją z życia. Celem artykułu jest analiza wpływu uczenia się na odczuwaną satysfakcję z życia przez osoby w wieku 50 lat i więcej na podstawie wyników 8 rundy badania SHARE (The Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe).

Słowa kluczowe: lifelong learning; całożyciowe uczenie się; satysfakcja z życia; indeks CASP-12.