

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

УДК 159:922.63

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.9-18](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.9-18)

Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Lukyanova Larisa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Director of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0982-6162>

E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ ЛІТНЬОГО ВІКУ ТА ЇХ УРАХУВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розкрито специфіку навчання дорослої людини, яка ґрунтується передусім на психолого-фізіологічних особливостях літнього віку. Окремо схарактеризовано наукові розвідки щодо навчальних можливостей людей літнього віку, зокрема обґрунтовано соціальні, економічні, демографічні чинники, що зумовлюють необхідність освітньої діяльності у пізньому віці та доведено позитивну роль інтелектуального потенціалу усіх вікових груп на життєву позицію особистості: (Р. Дж. Хавігхурст (всебічне навчання, зосереджене на індивідуальних потребах і прагненнях), П. Ласлетт (потреба ціложиттєвого інтелектуального розвитку людини, що позитивно впливає і на якість життя); Г. Муді (спрямованість освіти на усунення «безсенсаовості життя після виходу на пенсію).

Виявлено два суперечливі погляди на особливості навчання людей похилого віку. Одна група вчених переконана, що розвивальні можливості загалом та освітні зокрема є обмеженими в часі і, досягнувши відповідного віку, людина не здатна навчатися. Інша група вчених наводить переконливі докази, що, незважаючи на певні психолого-фізіологічні зміни, які відбуваються з кожною людиною, вона здатна сприймати інформацію, інтеріоризувати її, навчатися впродовж усього життя. Іноді ці процеси у дорослих відбуваються навіть швидше, ніж у дитячо-юнацькому віці.

Схарактеризовано сукупність підходів, що впливають із необхідності урахування психолого-фізіологічних особливостей літніх людей у навчанні та впливають на вибір стилів навчання. Найбільш

вагомими з них є: формування конструктивної мотивації; вибір доцільного стилю навчання; активне залучення усіх суб'єктів навчання до співпраці; створення атмосфери комфорту й взаємоповаги; відповідність індивідуальним особливостям учасників; узгодженість із андрагогічними принципами навчання.

Ключові слова: літній вік; психолого-фізіологічні особливості; безперервне навчання; психологічні теорії.

Lukyanova Larisa

ELDERLY PEOPLE'S PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL SPECIFICS AND THEIR CONSIDERATION IN THE LEARNING PROCESS

Abstract. *The article reveals specifics of elderly people's learning that principally based on psychological and physiological specifics of elderly age. It also outlines studies on elderly people's learning capacity and substantiates social, economic and demographic factors providing the rationale for learning in the elderly age. Then it establishes positive effects of all age groups' mental performance on personal views of life: (R. J. Havighurst (comprehensive education focused on personal needs and goals), P. Laslett (the need in lifelong cognitive development and its benefits for the quality of life); H. Moody (the focus of learning on prevention of living «a purposeless life after retirement»).*

Further the article identifies two opposite views on specifics of elderly people learning. Some researchers believe that cognitive capacity in general and learning capacity specifically are limited in time meaning that people become unable to learn after they reach a certain age. Other researchers provide convincing evidence that despite certain age-related psychological and physiological changes, people can acquire and interiorize information, and learn throughout their life. Sometimes these processes are even faster in adults than children and adolescents.

The article also describes the groups of approaches related to elderly people's psychological and physiological specifics that should be considered when choosing learning styles. The weightiest of them are as follows: forming the constructive motivation; choosing the most appropriate learning style; involving all the students in cooperation; creating a friendly and mutually-respectful environment; meeting students' personal needs; and meeting adult learning principles.

Key words: *elderly age; psychological and physiological specifics; lifelong learning, psychological theories.*

Постановка проблеми, її актуальність. Гуманістична зорієнтованість освіти дорослих дозволяє трактувати цей процес як незавершений, такий, що не підлягає жорсткому плануванню, обумовлений запитами й потребами людини на різних етапах її життя. Дослідники (Creighton & Hudson, 2002) підтримують думку, що освіта має відповідати цілям, конкретним й специфічними потребам дорослих учнів, мати

безпосередню цінність для них, а зміст і форми навчання дорослих повинні бути адекватними їхнім запитам. Найважливіше, що вона має суттєво відрізняється від освіти дітей і підлітків (Creighton & Hudson, 2002). Наприклад, у дослідженнях М. Теннанта (Tennant, 1998, с. 69) та ін. доведено, що особливості навчання дорослих значною мірою ґрунтуються на їхніх психофізіологічних особливостях.

Аналіз практики навчання людей літнього віку в Україні показав, що розвиток цього освітнього напрямку здійснюється занадто повільними темпами; не сформована сучасна законодавча база, слабо використовуються можливості соціального партнерства, не усвідомлюється повною мірою потенціал навчання людей цієї вікової категорії для соціально-економічного розвитку та збереження культурної самобутності країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості людей похилого віку, етапів та стратегій старіння, старості дослідники розглядають під різними кутами зору: психологічні особливості розвитку особистості у похилому віці (Л. Анциферова, А. Аримбаєва, З. Бутуєва, Г. Вайзер, М. Єрмолаєва, О. Краснова та ін.); спілкування осіб похилого віку (А. Капська, О. Коваленко та ін.); соціальна допомога, підтримка та захист людей похилого віку (І. Андреева, О. Бугрова, Т. Василькова, В. Васильчиков, А. Мудрик, О. Холостова та ін.); соціальна геронтологія (А. Айріян, В. Альперович, Б. Бресєв, В. Чайковська та ін.); навчання людей третього віку (І. Сагун, І. Бондаренко та ін.).

Специфіку навчання дорослих досліджували зарубіжні (Т. Александер, Дж. Адамс-Вебер, А. Гордон, М. Громкова, Л. Турос, Е. Торндайк та ін.) й вітчизняні (О. Аніщенко, О. Баніт, А. Боярська-Хоменко, С. Гончаренко, М. Дернова, В. Пуцов, О. Самойленко, Т. Сорочан та ін.) вчені. Зокрема, психологічні особливості навчання дорослих висвітлено у працях Д. Біррен, Л. Бішоф, С. Джулард, Дж. Флелвел, О. Коваленко, Е. Помиткіна, В. Рибалки та ін.; психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали В. Семиченко, К. Кросс; теоретичні і практичні засади розвитку творчих здібностей дорослої людини розроблялися О. Бодальовим, Х. Джоунсом, А. Маслоу.

Мета статті – виявити й проаналізувати психолого-фізіологічні особливості осіб літнього віку, які варто враховувати у процесі їхнього навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Достатньо тривалий період, зокрема майже до середини ХХ ст., дорослі люди вважалися неспроможними ефективно навчатися через зниження окремих фізіологічних і психологічних функцій: слуху, зору, пам'яті, уваги. Існувала думка, що вік дорослості – це стабільний період життя сформованої людини, а відтак жодних особливих змін у психологічному розвитку особистості не відбувається. Однак дослідження І. Лоджа, Р.Б. Кеттела, Ю. Кулюткіна, Е. Торндайка та ін. спростували цю точку зору й довели, що здатність та готовність людини до навчання з віком можуть навіть зростати завдяки формуванню нових характеристик: життєвого досвіду,

раціональності мислення, схильності до аналізу тощо.

Продовжуючи справу Е. Торндайка, науковцями різних країн, зокрема США (С. Вернер), Франції (А. Леон), Канади (А. Тоу), було здійснено ряд науково-педагогічних досліджень, присвячених когнітивним процесам дорослих. Їх результати повністю підтверджують гіпотезу щодо ефективності активного навчання людей у дорослому віці. Так дослідженнями А. Тоу (Tough, 1971) було доведено, що за умови самостійного, природного, безпримусового навчання дорослий робить це з більшою відповідальністю й мотивацією, ніж коли його «навчають», а також у разі навчання за власної ініціативи дорослий докладає більших зусиль, його навчання має більш постійний, неперервний характер.

У працях В. Моргуна, Д. Рубінштейна, С. Фельдштейна (1995) розкрито проблеми, пов'язані із особливостями розвитку людини та залежності прояву певних функцій від індивідуальних особливостей. Цікавою є точку зору Б. Ананьєва, який говорить про важливість створення загальної теорії індивідуально-психічного розвитку людини. Відомо, що наразі склалася лише частина такої теорії, одна із якої (генетична психологія) визначає закономірності психічного розвитку дитини і підлітка, друга (психогеронтологічна) характеризує психофізіологічні синдроми старіння і старості. Таким чином, «у центрі» психологічного пізнання розвитку людини опинилися ранній і пізній онтогенез, а на «периферії» – саме ті фази людського життя, що є найбільш продуктивними, творчими і соціально-активними (Ананьев, 1971, с. 5).

Окремою групою цих наукових розвідок є праці щодо навчальних можливостей людей літнього віку. Зокрема, теоретичне осмислення сутності й ролі навчання людей означеної вікової категорії відбулося на початку 70 рр. ХХ ст. Цей вид навчання передусім розглядають як засіб, що уможливорює задоволення різноманітних потреб людей похилого віку, навчає, як допомагати собі в складних ситуаціях, надає можливість відчувати власну участь у певних суспільних процесах, впливах на життя (McClusky); як підтримка самостійності – усвідомлення набутого досвіду (Groombridge); як діяльність, що уможливорює контролювати власне життя; процес емансипації - набуття можливості самокерування й не підпадати під вплив інших (Phillipson). Так, у 1963 р. Р. Дж. Хавігхурст (Havighurst, 1963), наголошував на суттєвій відмінності між теорією старіння, що призводить до бажання відійти від активного життя, та теорією успішного старіння, яка пропонує залучення до тривалої діяльності, адекватній попереднім стадіям життя. Це передбачає всебічне навчання, зосереджене на індивідуальних потребах і прагненнях (с. 300).

Концептуалізацію освіти людей «третього віку» у 1989 р. здійснив британський дослідник соціальних структур П. Ласлетт (Laslett, 1991). Учений наголошував на потребі ціложиттєвого інтелектуального розвитку людини, що позитивно впливає і на якість життя окремої особистості, і на суспільство загалом. Як доказ означених положень, було обґрунтовано соціальні, економічні, демографічні чинники, що зумовлюють необхідність змін у системі освіти, зокрема продовження освітньої діяльності у пізньому

віці, оскільки інтелектуальний потенціал усіх вікових груп позитивно впливає на його життєву позицію (Laslett, 1991). У контексті нашого дослідження особливо цінною є розроблена автором структура життєвого циклу, де «третій вік» потрактовано як «корона життя», період незалежності, освіти, дозвілля та самореалізації (там само, с. 153).

Серед чинників, що детермінують освіту у пізньому дорослому віці, американський учений Г. Муді (Moody, 1976) назвав адаптацію. На його думку, освіта спрямована на усунення «безсенсовості життя після виходу на пенсію»; асиміляцію – включення, залучення людей похилого віку в існуючі освітні програми; самоактуалізацію – навчальна діяльність для старших може стати «часом усвідомленого розвитку» (с. 2–3). У 1971 р. у США освіту визнали «базовим правом» кожної людини, а Конгрес країни закріпив право здобувати освіту у похилому віці. У 1976 р. «Акт навчання упродовж життя» («Lifelong Learning Act») гарантував особам, старшим 60 років, право на безоплатну вищу освіту за загальними програмами навчання.

Аналізуючи питання розвитку особистості, можна помітити, що тривалий час психологія використовувала досягнення біології, приймаючи біологічну модель розвитку, в якій підкреслюється універсальність змін усієї людської популяції. Отже, до 70-х рр. ХХ ст. панувала точка зору, за якою життя людини складається з трьох періодів: активного розвитку, його розквіту та занепаду. Можливості розвитку приписувалися переважно дітям та підліткам, тоді як доросле життя трактувалося як кінець фази фізичного розвитку та вступ до періоду біологічного регресу.

Нове розуміння розвитку було запропоновано групою американських дослідників (Baltes, Reese, Lipsitt), які створили нову орієнтацію в психології, названу *life-span developmental* – психологію розвитку упродовж усього життя. Було запропоновано новий підхід, відомий як психологічний або поведінковий, який трактує розвиток набагато ширше.

Відповідно до сучасних концепцій, розвиток усіх функцій організму, зокрема й здатність навчатися, відбувається безперервно впродовж усього життя людини. Цю думку висвітлено у працях вітчизняних (О. Коваленко, С. Максименко, Е. Помиткін, В. Рибалка та ін.) й зарубіжних учених (Б. Ананьєв, Р. Аткинсон, А. Леонтьєв, Є. Степанова, Дж. Брунер, Р. Олвер, П. Грінфілд та ін.).

У 50-х роках ХХ ст. було оприлюднено декілька психологічних теорій розвитку. Наприклад, теорії Е. Еріксона, Дж. Ловінгера, Л. Колберга та ін., які візуалізували думку, що життя людини відбувається, долаючи видово спільні, якісно відмінні послідовні стадії або фази. Так, концепція Е. Еріксона (Erikson, 1982) (теорія криз) заснована на припущенні суб'єктивної природи розвитку, культурних впливів та відповідальності індивіда за власний розвиток. Вона належить до неопсихоаналітичного напрямку і вказує на важливість факторів біологічного приводу та соціальних взаємодій для формування ідентичності особистості. Концепція включає вісім етапів розвитку, кожен з яких передбачає реалізацію

конкретних психосоціальних завдань. Кожна стадія розвитку включає континуум між протилежними полюсами, один з яких визначає бажаний напрям розвитку, тоді як інший – можливе його порушення.

Особливу популярність серед андрагогів набула теорія Р. Дж. Хавігхурста (Havighurst, 1962). Виокремлюючи три фази дорослості (ранню, середню й пізню), вчений доводив, що кожна з них висуває перед людиною особливі розвивальні завдання. Зокрема зміст і характер змінюваних життєвих завдань генерує ставлення до навчання і формує різну освітню готовність. Тобто теорія Р. Дж. Хавігхурста пов'язує індивідуальний розвиток людини з соціальними вимогами та очікуваннями.

Важливою для розуміння процесу розвитку людини та формування у неї ціннісних орієнтирів впродовж життя є теорія «Его-розвитку» Дж. Ловингера, яка інтегрує концепцію Л. Кольберга і психосоціальну теорію Е. Еріксона. Розвиток особистості вченим потрактовано як єдиний багатосторонній процес, суттєвими складовими якого є джерело самоконтролю, стиль взаємовідносин, смисловий зміст самосвідомості та мислення.

Ученими різних галузей (психологами, медиками, фізіологами) було доведено, що високий рівень розвитку однієї функції може зберегтися аж до старості, а іншої – лише в юності та у період ранньої зрілості. Одні функції починають сповільнюватися мало не з народження, інші, досягнувши високої досконалості, знижують рівень тільки у старості, деякі навіть у літньому віці зберігають тенденцію до покращення.

Спробуємо зробити проміжні узагальнення. Генеза питання щодо освітніх можливостей дорослої людини чітко окреслює два доволі суперечливі погляди. Одна група вчених переконана, що розвивальні можливості загалом та освітні зокрема є обмеженими в часі і, досягнувши відповідного віку, людина не здатна навчатися (за різними теоріями, це може бути після досягнення від 21 до 45 років). Інша група вчених наводить переконливі докази, що, незважаючи на певні психолого-фізіологічні зміни, які відбуваються з кожною людиною, вона здатна сприймати інформацію, інтеріоризувати її, навчатися впродовж усього життя. Іноді ці процеси у дорослих відбуваються навіть швидше, ніж у дитячо-юнацькому віці (табл. 1).

Таблиця 1

Точки зору щодо можливостей навчання людини впродовж життя

Негативні	Позитивні
В. Джеймс (W. James) , засновник американської психології, стверджував, що можна вчитися лише до 21 року, далі ці можливості зменшуються. У віці 21 року людина досягає розумової та фізичної зрілості, у цьому ж віці стає зрілою з точки зору освіченості.	В. Шевчук (W. Szewczuk) , польський психолог у 1970-х рр. провів дослідження когнітивних процесів дорослих (вивчав ці процеси в контексті навчання: сприйняття, увага, пам'ять, мислення). Результати досліджень були успішними, оскільки виявилось, що дорослі можуть

Ця думка панувала до ХХ ст.	навчатися до 70 років.
Р. Ловелл (R. Lovell) ділить життя людини на 5 фаз (від ранньої юності до старості), констатує, що приблизно з 40 років вплив процесів старіння на навчання стає дедалі помітнішим.	Е. Л. Торндайк (E. L. Torndike) на підставі досліджень освітніх можливостей дорослих стверджував, що людина, яка не досягла 45 років, не повинна стримувати бажання вчитися через переконання, що є занадто старою. Е. Торндайк вважав, що власне вік не має великого впливу на навчальні здібності дорослих. Але все ж таки доводив, що ефективним навчання може бути до 45 років.
В. Брондлі (W. Brondley) разом з іншими дослідниками, що інтерпретують фази розвитку людини, створив дефіцитну модель старості, яка полягає в тому, що з роками всі здібності знижуються і регресують – вік є фактором зниження ефективності.	С. Шуман (S. Szuman) на підставі власних досліджень довів, що дорослі мають значні великі можливості навчання. Він звернув увагу на пластичність навчання, що полягає у адаптації до нових умов, навчання нових речей.
	Дж. Пітер (J. Pieter) обґрунтував, що дорослі мають перевагу у навчанні перед дітьми, оскільки у них є життєвий досвід і здатність до критичного мислення. Ці властивості змушують людей швидше здобувати знання. Вважає, що можливості навчання існують упродовж усього життя.
	У. Леп (U. Lehr) є прихильницею динамічної концепції розвитку особистості – упродовж усього свого життя, у тому числі й у старості; критикувала дефіцитну модель старості. За темпами дорослих не можна порівнювати з дітьми, але інтелектуально дорослі можуть впоратися з труднощами у навчанні.
	А. Губерман (A. Huberman) – його дослідження інтелекту людини не ставлять під сумнів навчальний потенціал дорослих. Дослідник зазначає, що, приймаючи всі параметри інтелекту, вони залишаються на одному рівні приблизно до 60-річного віку.

Представлений аналіз візуалізовано на рис. 1, що засвідчує перевагу позитивного ставлення до навчання дорослих серед науковців.



Рис. 1. Ставлення учених щодо навчальних можливостей дорослої людини

Окрім психологічних факторів у навчанні дорослої людини значну роль відіграють фізіологічні особливості, пов'язані з віком. Так, у період після 40 років людина активно збагачує свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості й точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоча когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молоді, ефективність її мислення вища (Савчин, 2005). Наприклад, найбільш сприятливими для наукової творчості є період, що охоплює 30-34, а також 47 – 57 років, найпродуктивнішим щодо наукового внеску, загальної корисності – 47 років.

Одним із показників розвитку когнітивних здібностей людини є темп засвоєння знань. Якщо прийняти темп засвоєння знань у студентські роки за 100%, то за перші двадцять років після закінчення ЗВО втрачається 22% темпу, з 45 до 65 років – 35% , а після 74 років – 57% темпу.

Формування і розвиток інтелекту є тривалим і складним процесом, у якому визначальну роль відіграють освіта (обсяг засвоєних знань, загальний рівень інформованості) і навчання. У структурі інтелекту важлива роль належить пам'яті і мисленню, різні характеристики яких розвиваються взаємопов'язано і взаємозалежно. Тому під час регулювання процесів

накопичення, збереження та логічного перетворення знань на різних етапах здобуття освіти необхідно враховувати зміну взаємовідношень між пам'яттю і мисленням, яка відбувається протягом всього інтелектуального розвитку дорослих.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Суттєва активізація навчальної діяльності людей літнього віку, що відбувається впродовж останніх двадцяти років в усьому світі, зумовлена активним демографічним старінням громадян, головними чинниками якого є зростання тривалості та якості життя, низький рівень народжуваності.

Навчальна діяльність у пізньому віці сприяє інтелектуальному, емоційному, духовному розвитку людей, формує відчуття суспільної користності та відповідальності, створює можливості для самореалізації, опанування й виконання нових соціальних ролей.

Отже, у процесі організації навчальної діяльності найбільшого успіху можна досягти шляхом упровадження сукупності відповідних підходів, які загалом впливають із необхідності урахування психолого-фізіологічних особливостей літніх людей у навчанні та впливають на вибір стилів навчання. Найбільш вагомими з них є: формування конструктивної мотивації; вибір доцільного стилю навчання; активне залучення усіх суб'єктів навчання до співпраці; створення атмосфери комфорту й взаємоповаги; відповідність індивідуальним особливостям учасників; узгодженість із андрагогічними принципами навчання.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо дослідження мотиваційного аспекту навчання людей третього віку.

Список використаних джерел

- Ананьев, Б.Г. (1971). Структура развития физиологических функций взрослого человека / Б.Г. Ананьев (Ред.). *Возрастные особенности взрослых в различные периоды зрелости*. Ленинград, 5–13.
- Савчин, М.В., & Василенко, Л.П. (2005). *Вікова психологія*. Київ: Академвидав.
- Фельдштейн, Д.И. (1995). *Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избранные психологические труды*. Москва: Междунар. пед. академия.
- Baltes, P.B., Reese, H.W., & Lipsitt, L.P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–110. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>
- Creighton, S., & Hudson, L. (2002) *Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999: Statistical Analysis Report*. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html
- Erikson, E.H. (1982). *The Lifecycle Completed. A Review*. New York: Norton.
- Havighurst, R.J. (1963). Successful aging. In R.H. Williams, C. Tibbits, & Donahue, W. (Eds.), *Processes of Aging*. New York: Atherton Press. 299–320.
- Havighurst, R.J. (1962). *Developmental Tasks and Education*. New York: David

- McKay, Co.
- Laslett, P.A. (1991). *Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moody, H. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1, 1–16.
- Tennant, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective* (6th ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE.

References (translated and transliterated)

- Anan'ev, B.G. (1971). Struktura razvitiya fiziologicheskikh funktsiy vzroslogo cheloveka [The structure of the development of physiological functions of an adult.]. V B.G. Anaev (Red.), *Vozrastnyie osobennosti vzroslykh v razlichnyie periody zrelosti*. Leningrad, 5–13. [in Russian].
- Savchyn, M.V., & Vasylenko, L.P. (2005). *Vikova psykholohiia* [Age psychology]. Kyiv: Akademyvdav [in Ukrainian].
- Feldshgeyn, D.I. (1995). *Problemyi vozzrastnoy i pedagogicheskoy psihologii: Izbrannyye psihologicheskyye* [Problems of developmental and educational psychology]. *Trudy*. Moskva: Mezhdunar. ped. akademiya [in Russian].
- Baltes, P.B., Reese, H.W., & Lipsitt, L.P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–110. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433> [in English].
- Creighton, S., & Hudson, L. (2002) *Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999: Statistical Analysis Report*. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html [in English].
- Erikson, E.H. (1982). *The Lifecycle Completed. A Review*. New York: Norton.
- Havighurst, R.J. (1963). Successful aging. In R.H. Williams, C. Tibbits, & Donahue, W. (Eds.), *Processes of Aging* (pp. 299–320). New York: Atherton Press [in English].
- Havighurst, R. J. (1962). *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay, Co [in English].
- Laslett, P. A. (1991). *Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press [in English].
- Moody, H. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1, 1–16 [in English].
- Tennant, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective* (6th ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass [in English].
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE [in English].